

2
2020

DDDS

Die Deutsche Schule

Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik
und pädagogische Praxis

Herausgegeben von der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft

Politische Bildung und Schule

Schwerpunkt

Sabine Achour & Susanne Wagner

**Ungleicher Zugang zur politischen Bildung:
„Wer hat, dem wird gegeben“**

Johanna F. Ziemes & Hermann Josef Abs

**Welche schulischen Bedingungen sind geeignet,
um Toleranz zu fördern?**

Steve Kenner & Dirk Lange

**Bürgerbewusstsein, politisches Lernen und Partizipation
im digitalen Zeitalter**

Berichte zum Schwerpunkt

Sandra Zentner

**Demokratiekompetenz stärken mit Service-Learning –
Lernen durch Engagement**

Thomas Geisen & Zvi Bekerman

**Civic and Religious Education in Marginalised
Migrant Families**

Diskussion zum Schwerpunkt

Jürgen Budde

**Die Fridays-for-Future-Bewegung als Herausforderung
für die Schule – Ein schulkritischer Essay**

Weiterer Beitrag

Julia Höke

**Möglichkeiten kindlicher Beteiligung in einer
partizipativ arbeitenden Grundschule**

Diskussion

Isabell van Ackeren, Manuela Endberg & Oliver Locker-Grütjen

**Chancenausgleich in der Corona-Krise:
Die soziale Bildungsschere wieder schließen**

Die Deutsche Schule

Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis

Herausgeber: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft im DGB
in Zusammenarbeit mit der Max-Traeger-Stiftung

Redaktion: Prof. Dr. Isabell van Ackeren (Essen), Dr. Götz Bieber (Ludwigsfelde), Prof. Dr. Kathrin Dederling (Erfurt), Benjamin Edelstein (Berlin), Detlef Fickermann (Kamen), Prof. Dr. Martin Heinrich (Bielefeld), Prof. Dr. Marianne Krüger-Potratz (Münster), Dr. Veronika Manitiuss (Soest), Dr. Alexandra Schwarz (Köln)

Geschäftsführerin: Sylvia Schütze, Universität Bielefeld, Fakultät für Erziehungswissenschaft, AG 4, Universitätsstraße 25, 33615 Bielefeld, E-Mail: dds@uni-bielefeld.de

Vorsitzende der Redaktion: Prof. Dr. Isabell van Ackeren (Essen)

Beirat: Prof. Dr. Herbert Altrichter (Linz-Auhof), Dr. Christine Biermann (Bielefeld), Marianne Demmer (Wilnsdorf), Prof. Dr. Mats Ekholm (Karlstad), Prof. Dr. Friederike Heinzel (Kassel), Prof. Dr. Thomas Höhne (Hamburg), Prof. Dr. Klaus Klemm (Essen), Prof. Dr. Eckhard Klieme (Frankfurt a.M.), Prof. Dr. Katharina Maag Merki (Zürich), Prof. Dr. Heinrich Mintrop (Berkeley), Prof. Dr. Angelika Paseka (Hamburg), Prof. Dr. Nicolle Pfaff (Essen), Prof. Dr. Sabine Reh (Berlin), Prof. Dr. Hans-Günter Rolff (Dortmund), Prof. Andreas Schleicher (Paris), Jochen Schweitzer (Münster), Ulrich Steffens (Wiesbaden), Prof. Dr. Klaus-Jürgen Tillmann (Berlin)

Beitragseinreichung und Double-blind Peer Review: Manuskripte (nur Originalbeiträge) werden als Word-Datei an die Geschäftsführung (dds@uni-bielefeld.de) erbeten. Bitte beachten Sie die Hinweise zur Manuskriptgestaltung (www.dds-home.de). Seit dem 103. Jahrgang (2011) durchlaufen alle Fachartikel in der DDS (Texte zum Themenschwerpunkt und für die Rubrik „Weitere Beiträge“) ein externes Review-Verfahren. Nach einer redaktionellen Prüfung der eingereichten Aufsätze im Hinblick auf ihre grundsätzliche Eignung für die DDS schließt sich eine Begutachtung im Doppelblindverfahren durch ehrenamtlich tätige Gutachter*innen an.

Die Deutsche Schule erscheint vierteljährlich. Zusätzlich zu den vier Heften pro Jahrgang können Beihefte erscheinen. Unter www.waxmann.com und www.dds-home.de finden Sie weitere Informationen. Die DDS ist indiziert in ESCI, FIS Bildung und Proquest und für weitere Indizierungen vorgeschlagen.

Preise und Bezugsbedingungen: Jahresabonnement 59,00 €, für GEW-Mitglieder/Studierende 43,00 €, inkl. Online-Zugang für Privatpersonen. Campuslizenz auf Anfrage. Die Preise verstehen sich zzgl. Versandkosten. Ein Einzelheft kostet 18,00 € inkl. Versandkosten. Abbestellungen spätestens 6 Wochen vor Ablauf des Jahresabonnements.

ISSN 0012-0731

E-ISSN 2699-5379

© Waxmann Verlag GmbH, 2020

Steinfurter Straße 555, 48159 Münster, Telefon: 02 51/2 65 04 0, Fax: 02 51/2 65 04 26,

Internet: www.waxmann.com, E-Mail: info@waxmann.com

Anzeigenverwaltung: Waxmann Verlag GmbH, Paula Brauer: brauer@waxmann.com

Druck: mediaprint solutions GmbH, Paderborn

Satz: Roger Stoddart, Münster

Die Zeitschrift und alle in ihr enthaltenen Beiträge und Abbildungen sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwendung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Unter dieses Verbot fallen insbesondere die gewerbliche Vervielfältigung per Kopie, die Aufnahme in elektronische Datenbanken und die Vervielfältigung auf CD-Rom und allen anderen elektronischen Datenträgern.

INHALT

NACHRUF

Trauer um Prof. Dr. Wolfgang Edelstein 133

EDITORIAL

Kathrin Dederling & Marianne Krüger-Potratz
Editorial zum Schwerpunktthema: Politische Bildung und Schule..... 137

POLITISCHE BILDUNG UND SCHULE

Sabine Achour & Susanne Wagner
Ungleicher Zugang zur politischen Bildung: „Wer hat, dem wird gegeben“
Ergebnisse einer bundesweiten Studie zur politischen Bildung
und Demokratiebildung an Schulen..... 143

Johanna F. Ziemes & Hermann Josef Abs
Welche schulischen Bedingungen sind geeignet, um Toleranz zu fördern?
Eine Analyse auf Basis der International Civic and Citizenship
Education Study 2016 159

Steve Kenner & Dirk Lange
**Bürgerbewusstsein, politisches Lernen und Partizipation
im digitalen Zeitalter**..... 178

BERICHTE ZUM SCHWERPUNKTTHEMA

Sandra Zentner
„Wir müssen ihnen zutrauen, dass sie etwas verändern können“
Demokratiekompetenz stärken mit Service-Learning –
Lernen durch Engagement..... 192

Thomas Geisen & Zvi Bekerman

Politische und zivilgesellschaftliche Erziehung in marginalisierten Familien in der Migration: Neue Herausforderungen für die Erziehung in multikulturellen Gesellschaften [Artikelsprache Englisch] 204

DISKUSSION ZUM SCHWERPUNKTTHEMA

Jürgen Budde

Die Fridays-for-Future-Bewegung als Herausforderung für die Schule – Ein schulkritischer Essay 216

WEITERER BEITRAG

Julia Höke

„Und die Kinderkonferenz, die haben wir abgeschafft“
Möglichkeiten kindlicher Beteiligung im Zusammenspiel von Handlungsstrategien der Erwachsenen und Kinderperspektiven in einer partizipativ arbeitenden Grundschule 229

DISKUSSION

Isabell van Ackeren, Manuela Endberg & Oliver Locker-Grütjen

Chancenausgleich in der Corona-Krise: Die soziale Bildungsschere wieder schließen 245

3

2020

Vorschau

Themenschwerpunkt: Schulleitungsfortbildung – Stand und Desiderate

Seit den 1990er-Jahren gilt die Schulleitung als die zentrale Akteurin für die Initiierung, Gestaltung und Moderation von Schulentwicklungsprozessen – sei es mit Blick auf den Unterricht, die Professionalisierung von Lehrkräften oder die schulische Organisation als Ganzes. Diese Rolle erfordert Wissen und Kompetenzen z. B. im Projektmanagement und in der Mitarbeiter*innenführung, weswegen die meisten Bundesländer inzwischen verpflichtende Qualifizierungsprogramme für Schulleitungen eingeführt haben. Gleichwohl weisen empirische Befunde darauf hin, dass es immer noch einen großen Teil von Schulleitungen ohne entsprechende Qualifizierung gibt und Schulleitungen einen hohen Fortbildungsbedarf in der Organisations-, Personal- und Unterrichtsentwicklung anmelden. Zugleich ist die Fortbildung von Schulleitungen bislang kaum Gegenstand empirischer Forschung. Das Heft legt deshalb den Fokus auf Fortbildungsmöglichkeiten, -angebote und -programme, die sich speziell an Schulleitungen richten. Die Beiträge geben einen Überblick über Vorgaben und Programme für die Schulleitungsfortbildung in Deutschland, Österreich und der Schweiz, berichten empirische Befunde zu den Wirkungen spezifischer Fortbildungsangebote und geben einen Einblick in die Arbeit von Schulleitungsfortbildner*innen.

Heft 3 erscheint im August 2020.



Waxmann • Steinfurter Str. 555 • 48159 Münster • www.waxmann.com

CONTENTS

OBITUARY

In Memoriam Prof. Dr. Wolfgang Edelstein.....	133
--	------------

EDITORIAL

<i>Kathrin Dederling & Marianne Krüger-Potratz</i> Editorial to the Focus Topic: Civic Education and School.....	137
---	-----

CIVIC EDUCATION AND SCHOOL

<i>Sabine Achour & Susanne Wagner</i> Unequal Access to Political Education: “(S)He That Has Plenty of Goods Shall Have More” Results of a Nationwide Study on Political and Civic Education at Schools	143
--	-----

<i>Johanna F. Ziemes & Hermann Josef Abs</i> How Do Schools Contribute to Students’ Tolerance? Results from the International Civic and Citizenship Education Study 2016.....	159
--	-----

<i>Steve Kenner & Dirk Lange</i> Citizenship Awareness, Political Learning and Participation in the Digitized World	178
---	------------

REPORTS ON THE FOCUS TOPIC

<i>Sandra Zentner</i> “We Must Have the Confidence in Them that They Can Change Something” Strengthening Democratic Competence with Service-Learning – Learning through Civic Engagement.....	192
---	-----

Thomas Geisen & Zvi Bekerman

**Civic and Religious Education in Marginalised Migrant Families:
New Challenges for Education in Multicultural Societies** [Article in English] 204

DISCUSSION ON THE FOCUS TOPIC

Jürgen Budde

**The Fridays for Future Movement as Challenge for the School –
A School-Critical Essay**..... 216

FURTHER ARTICLE

Julia Höke

**“And then We Abolished Our Children’s Conference”
Opportunities for Participation in Interaction between Adults’
Action Strategies and Children’s Perspectives in a Primary School
with a Participation Concept**..... 229

DISCUSSION

Isabell van Ackeren, Manuela Endberg & Oliver Locker-Grütjen

**Compensation of Unequal Educational Opportunities in the
Corona Crisis: Closing the Social Education Gap again**..... 245

3

2020

Preview

Focus Topic: Professional Development of School Leaders – State of Play and Desiderata

Since the 1990s, school principals are seen as the main actors for initiating, shaping, and moderating school improvement processes – be it with regard to instruction, the professional development of teachers, or the organization as a whole. To fulfill this role, principals need knowledge and competences in, for instance, project management and leadership, which is why most German Länder have installed mandatory initial training programs for principals. Nevertheless, research points out that there is still a large number of principals who haven’t had any initial training, and even those who have still report professional development needs regarding organizational and instructional improvement and staff development. On-going professional development for principals, however, so far has hardly been in the focus of research. The issue therefore highlights professional development options and programs that are specifically designed for principals. The papers give an overview of regulations and programs for on-going professional development for principals in Germany, Austria, and Switzerland; they report research findings regarding the effectiveness of specific training programs, and provide an insight in the work of principal coaches.

Issue 3 will be out in August 2020.



Waxmann • Steinfurter Str. 555 • 48159 Münster • www.waxmann.com

Trauer um Prof. Dr. Wolfgang Edelstein

Engagement für eine demokratische und gerechte Schule

Zu Arbeit und Wirken von Prof. Dr. Wolfgang Edelstein

(* 15. Juni 1929 in Freiburg im Breisgau; † 29. Februar 2020 in Berlin)

In Memoriam Prof. Dr. Wolfgang Edelstein

In der pädagogischen Debatte sowohl in der Erziehungswissenschaft als auch in der schulischen Praxis wird das Thema der Demokratie seit den letzten beiden Dekaden intensiv bearbeitet, in jüngerer Zeit mit größerem Nachdruck als je zuvor. Die alte Debatte um die politischen Sozialisationsfunktionen der Schule und um ihre demokratischen Defizite wurde seit etwa dem Jahr 2000 entschieden und neu aufgegriffen. Der etablierten, auf rationales Lernen in homogenen Gruppen zentrierten Schule sollten absichtsvoll und mit großer Professionalität demokratische Umgangs-, Lern- und Lebensformen praxiswirksam entgegengesetzt werden. Den dabei entstandenen und bis heute lebendigen Diskurs hat Wolfgang Edelstein mit großer Entschiedenheit und freundlicher Zuversicht impulsgebend in Gang gesetzt und ausdauernd geführt.

Als erfahrener Lehrer, als Sozial- und Erziehungswissenschaftler und auch als Direktor am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung war er in allen Formen der dafür notwendigen Argumentation und Überzeugungsarbeit zuhause. Er sprach viele Menschen in der Schulpädagogik in Wissenschaft und Praxis, in der politischen Bildung und auch in Bildungspolitik und Schulverwaltung an, nahm sie beharrlich und argumentationsstark mit und arbeitete so – mit bis heute anhaltender Wirkung – dafür, dass Pädagogik und Erziehungswissenschaft in den aktuellen Debatten und der praktischen Forschungs- und Entwicklungsarbeit für eine Verbesserung der Schul- und Lernqualität um die demokratische Frage nicht mehr herumkommen.

Dabei entstanden – gewissermaßen als Folgewirkung des von ihm gemeinsam mit Peter Fauser gutachterlich begründeten letzten Bund-Länder-Modellprogramms „Demokratie lernen & leben“ (2001–2007) und danach maßgeblich von Wolfgang Edelsteins Arbeit und Engagement befeuert – der Begriff und ein sowohl theoretisch als auch schulpraktisch belastbares Konzept der „Demokratiepädagogik“. Die dar-

aus resultierenden Diskurse, Praxisprojekte und Entwicklungsprogramme sind zahlreich und vielschichtig; sie formen die Debatten bis heute. Staatliches Handeln und die Bildungspolitik zeigen sich interessiert – folgen aber noch kaum so prägnant, wie Wolfgang Edelstein und mit ihm die Demokratiepädagogik dies für notwendig hielten und halten.

Die Biographie Wolfgang Edelsteins zeigt, dass Demokratiepädagogik nicht zwingend ein in seinem akademischen Werdegang angelegtes Thema war. Er studierte zunächst Philologie und Linguistik, kam jedoch mit der demokratischen Herausforderung der Institution Schule lebensbiographisch früh und zugleich sehr tief in Berührung: im negativen Sinne in seinen ersten Schuljahren während der NS-Zeit, im positiven Sinne in der auf Anerkennung und sozialen Umgangsformen gründenden Gesamtschulzeit im Exil seiner Jugendjahre in Island.

Sein Weg in der Erziehungswissenschaft führte ihn aus einer frühen, fast zehnjährigen Position als Lehrer und Studienleiter an der Odenwaldschule – die er in den 1950er-Jahren als demokratischen Erfahrungsraum, Ort partizipativer Gestaltung von Lernverhältnissen und professioneller Schulreform erfuhr und mitgestaltete – an das Max-Planck-Institut für Bildungsforschung in Berlin, an dessen Gründung er maßgeblich beteiligt war. Als Direktor des Forschungsbereichs „Entwicklung und Sozialisation“ widmete er sich Fragen der kognitiven Psychologie, der sozialen Ungleichheit und der moralischen Entwicklung von Kindern und Jugendlichen sowie einer hiermit korrespondierenden Erziehungspraxis, die ihrerseits bis heute die demokratische Frage in Erziehung und Lernen aus entwicklungstheoretischer Sicht aufwirft.

Wolfgang Edelstein wandte sich insbesondere in der Zeit nach seiner Emeritierung anhaltend, unnachgiebig und mit großer Überzeugungskraft der praktischen Pädagogik zu und setzte sich für eine Schule ein, die nicht nur in ihrer schulgesetzlichen Grundlegung und Verfassung der Demokratie verpflichtet ist, sondern Demokratie als alltägliche Erfahrung, als verantwortetes Lernen und Lehren in einem gerechtigkeitsförderlichen Zusammenwirken von Lehrenden, Lernenden und Eltern ausbuchstabiert, damit Schüler*innen ein „demokratischer Habitus“ zu eigen werden kann. Dieser „demokratische Habitus“ als durch Erfahrung und Handeln der Kinder und Jugendlichen stabil grundiertes Lern- und Bildungsziel ist Kern seines Konzepts von „Demokratiepädagogik“, mit dem – in seinen Worten aus einem Vortrag von 2007 – „Anerkennung und Wertschätzung eines jeden Individuums jederzeit und überall im Gefüge der schulischen Interaktionen“ Ausgangspunkt und Zweck der Schule sein müssen.

Der besondere Verdienst dieser engagierten langjährigen Arbeit kann gar nicht genug gewürdigt werden. Wolfgang Edelstein vermochte mit seiner Überzeugungskraft, seiner präzisen Argumentation und mit seiner freundlichen Beharrlichkeit die Akteure des damaligen Bund-Länder-Programms auch dann zusammenzuhalten, als die-

sem aufgrund des Kooperationsverbotes von Bund und Ländern im Jahr 2006 seine Anschlussperspektive verlustig ging. Er trug entschieden die dann aufkommende Idee, einen „Dachverband“ der im BLK-Programm engagierten Schulpraktiker*innen, aber auch der damit verbundenen wissenschaftlichen Expert*innen und politischen Akteure zu organisieren, und führte sie weiter. Bei einer „Halbzeitkonferenz“ des BLK-Programms 2005 in Magdeburg formulierte er das dort entstandene, knappe und präzise Konsenspapier des „Magdeburger Manifestes“ zusammen mit Gerhard de Hahn und Peter Fauser aus, das dann zugleich bei dieser Gelegenheit zu einem Referenztext für die dabei gegründete „Deutsche Gesellschaft für Demokratiepädagogik e. V.“ werden konnte.

Es war naheliegend, dass er die „Deutsche Gesellschaft für Demokratiepädagogik“ (DeGeDe) in den ersten Jahren als Vorsitzender leitete und sie in der pädagogischen Szene sowie in der Welt der Stiftungen, die sich Bildungs- und Schulfragen zuwenden, etablierte. Die gesellschaftliche und politische Anerkennung für Konzepte, Praxisformen und die wissenschaftliche Begründung der Demokratiepädagogik war ihm bis zu seinem Lebensende ein Herzensanliegen. In vielen Vorträgen, in Gremienarbeiten und wissenschaftlichen Debatten, aber auch in seiner späten Publizistik hatte er die Demokratiepädagogik stets im Fokus. Er gehörte zum Kreis der Gründungsherausgeber des seit 2012 etablierten *Jahrbuchs für Demokratiepädagogik*. Er war, soweit es zeitlich ging, bei den vielen durch die DeGeDe begründeten und durchgeführten „Demokratiertagen“ als Gesprächspartner, anregender Impulsgeber und überzeugender Redner präsent. In besonderer Weise engagierte er sich für die Anwendung des „Klassenrats“ als partizipative, regelhafte, gleichwohl freie Form gestaltbarer Partizipation und früh einsetzender Deliberationskultur an allen Schulen. Besonders war ihm auch an der Etablierung eines „Preis[es] für demokratische Schulentwicklung“ gelegen – beide Aufgaben integrierte er in den Handlungskern „seiner“ DeGeDe.

Mit unterschiedlichen Partnern gelang es ihm zudem, vor rund zehn Jahren einen berufsaufbauenden Masterstudiengang „Demokratiepädagogische Schulentwicklung und soziale Kompetenzen“ an der Freien Universität in Berlin einzurichten, der bis heute modellhaft und erfolgreich, aber auch – aus Edelsteins Sicht muss man wohl sagen: bedauerlicherweise – bislang einzigartig im doppelten Wortsinne geblieben ist.

In besonderer Weise jedoch trug er auch dazu bei, die zu Beginn der Diskurse und Projekte der „Demokratiepädagogik“ skeptische bis misstrauische Disziplin der Fachdidaktik politischer Bildung und damit auch deren Zentrierung auf Demokratiefähigkeit durch „Fachunterricht Politik“ mit der Schulpädagogik und dem damit entstehenden Blick auf die Institution als Ganzes zu verbinden. Dies gelang ihm in der Umgebung eines Wissenschaftsdiskurses, der sich seit dem sogenannten „PISA-Schock“ vorzugsweise der systembezogen empirischen und evidenzbasierten Schulforschung und Schulentwicklung zugewendet und damit potenziell von der stark

auf Personen, biographische Entwicklung und unmittelbare Lernerfahrung ausgerichteten Diskussion und Praxis des Demokratielernens im Kontext der Schule als Ganzer eher abgewendet hat. Wolfgang Edelstein ließ sich von der zu Beginn der Arbeit mit dem BLK-Demokratie-Modellprogramm massiv aufflammenden und kontroversen Debatte um politische Bildung versus Demokratiepädagogik nicht anfechten. Er wusste aus tiefer persönlicher Erfahrung, dass für ein erfolgreiches Lernen von Demokratie und Politik beides notwendig ist: einerseits das Wissen um die Demokratie, damit sie als Wert und normativer Kern subjektiver politischer Bildung und Einstellung zu gewinnen ist, und andererseits die Einübung demokratischer Praxis, damit aus dem Wissen Handlungsfähigkeit, also „demokratische Handlungskompetenz“ werden kann, die sich überall im Lernen und Verhalten und nicht alleine in einem speziellen Unterrichtsfach entfalten muss. In dieser kontinuierlichen Arbeit an einer rationalen Verständigung und begriffsfundierten Überzeugung scheinbar unversöhnlicher Konzepte und Einflussfelder im pädagogischen Diskurs zwischen Schulpädagogik, Bildungsforschung und Didaktik der politischen Bildung liegt sein eigentliches Verdienst.

Das Ziel einer „demokratischen Schule“, die nicht nur Partizipation ermöglichen, Anerkennung stiften sowie die Individualität der Kinder und Jugendlichen respektieren und fördern muss, sondern zugleich an Formen und Sphären der Gerechtigkeit mit professioneller Grundierung zu arbeiten hat, konnte und wollte er nie aus den Augen verlieren. Eine Anerkennung, Kompetenz und Autonomie fördernde Schule, die das Gewicht sozialer Eingebundenheit und deliberativer Verhältnisse für das Lernen grundlegend und in allen Fächern und Domänen ausbuchstabiert – das war das politische und pädagogische Ziel von Wolfgang Edelsteins Arbeit und Engagement: Es ging ihm dabei um eine demokratiepädagogisch fundierte Gesamtschule, die nicht ein parteiliches und ideologisches Konstrukt sein sollte, sondern eine der Humanitas verpflichtete Lern- und Lebenswelt in pädagogischer Perspektive. Er blieb daher zeitlebens entschiedener Kritiker des gegliederten Schulsystems, das für ihn in einem unauflöselichen Widerspruch zu den Erfordernissen einer auf das demokratische Zusammenleben und -lernen aller Kinder und Jugendlichen gerichteten Bildung in Chancengerechtigkeit stand.

Zahlreiche Freund*innen und Kolleg*innen in der praktischen und der wissenschaftlichen Pädagogik teilen inzwischen diese Überzeugung, nicht zuletzt aus der erfahrenen kooperativen und stets bereichernden Zusammenarbeit mit Wolfgang Edelstein.

Wolfgang Beutel

<https://doi.org/10.31244/dds.2020.02.01>

Editorial zum Schwerpunktthema: Politische Bildung und Schule

Editorial to the Focus Topic: Civic Education and School

Die politische Bildung der Heranwachsenden ist ein zentraler Auftrag der Institution Schule. Sie gilt als ein wichtiges Element zur Realisierung ihrer Legitimations- und Integrationsfunktion (Fend, 2006). Der in Deutschland gesetzlich verankerte Auftrag ist zwar nicht neu, aber in Anbetracht tiefgreifender globaler politisch-gesellschaftlicher Veränderungen ist er gegenwärtig aktueller denn je. Zu seiner derzeitigen Aktualität tragen unter anderem die Krisen der parlamentarischen westlichen Demokratien bei, die permanenten migrationspolitischen Auseinandersetzungen, insbesondere hinsichtlich der Aufnahme von Geflüchteten, und die Verunsicherungen auf europäischer Ebene, u.a. ausgelöst durch den Austritt Großbritanniens aus der EU. Diese Entwicklungen haben in allen europäischen Staaten zum Erstarken „autoritärer Tendenzen“ und zu mehr oder weniger heftigen politischen und gesellschaftlichen Auseinandersetzungen geführt, die – wie nicht anders zu erwarten – bis in die Bildungsinstitutionen und vor allem in die Schulen hinein wirken (Besand, 2020). Ein Beispiel hierfür sind die 2018 erstmals in Hamburg eingerichteten AfD-Meldeplattformen.

Die Aktion der Meldeplattformen war letztlich nicht erfolgreich. Dennoch führte sie sehr deutlich vor Augen, dass insbesondere die digitalen Medien vielfach Gelegenheit bieten, Anschuldigungen, Verleumdungen und manipulative Nachrichten schnell und zumeist dauerhaft auffindbar zu verbreiten. Aus diesem Grunde müsse – so auch die KMK in ihrem 2018 veröffentlichten Beschluss zu *Demokratie als Ziel, Gegenstand und Praxis historisch-politischer Bildung und Erziehung in der Schule* – die „Digitalisierung [...] mit der Förderung einer kritischen Medienkompetenz einhergehen“; denn sie sei zwar „eine Triebfeder der gesellschaftlichen Entwicklung, ein verbindendes Element und eine Chance zur Partizipation“; sie könne aber auch „durch Fake News, Hate Speech oder Social Bots zur Einschränkung von Privatheit und Selbstbestimmung sowie der freiheitlich-demokratischen Entwicklung führen“ (KMK, 2018, S. 3). Es bedürfe außerdem, so Besand (2020), einer direkten Unterstützung von Lehrkräften, z. B. in Form von Supervision, Coaching und anderen Angeboten, wie sie z. B. im Projekt „Starke Lehrer – Starke Schüler“ der Robert Bosch Stiftung entwickelt und erprobt worden sind.

Politisches Wissen und zivilgesellschaftliches Engagement und die damit verbundenen Kompetenzen sind allerdings in vielfältiger Weise relevant, insbesondere in Krisensituationen. Dies zeigt sich derzeit angesichts der durch die pandemieartige Ausbreitung des Virus SARS-CoV-2/Covid-19 ausgelösten Krise und der damit verbundenen partiellen Aussetzung der Grundrechte sehr deutlich. Zum einen ist jetzt Solidarität wichtig – im nahen Umfeld, um die Folgen der drastischen Einschränkungen abzumildern, und auf nationaler wie europäischer Ebene hinsichtlich der wirtschaftlichen und finanziellen Folgen. Zum anderen bedarf es der Wachsamkeit in Bezug auf die Angemessenheit der drastischen Einschränkungen der Freiheitsrechte, deren Dauer und der Art und Weise, wie sie gelockert bzw. aufgehoben werden. Die aktuelle Akzeptanz der Einschränkungen sei zwar verständlich, so Prantl (2020, o. S.), aber sie sei auch „gefährlich“, weil eine Stimmung entstehe, die „Grundrechte in Krisenzeiten als Ballast betrachtet“. Aufgabe der Zivilgesellschaft müsse es daher sein, nicht nur darauf zu achten, dass der Ausstieg aus diesen Maßnahmen so bald wie möglich geschieht, sondern vor allem, dass nicht einzelne Elemente der Einschränkungen in die „politische Normalität“ übernommen werden (siehe auch Weiterdenken – Heinrich-Böll-Stiftung Sachsen e. V., o. D. [2020]).

Die aktuellen drastischen Einschränkungen der Freiheitsrechte haben die Auseinandersetzung mit anderen bedrohlichen Krisen, insbesondere mit der „Klima-Krise“, aus der Öffentlichkeit und den Medien verdrängt. Damit spielt auch die seit 2018 aktive, internationale Bewegung *Fridays for Future* in der öffentlichen Wahrnehmung kaum noch eine Rolle, obwohl diese Krise keineswegs gelöst ist. Wenn man bedenkt, dass Klimaschutz auch Artenschutz bedeutet und dass bei so weitreichenden Eingriffen in die Umwelt, wie sie vor allem im 20. Jahrhundert erfolgt sind, die Entwicklung und Verbreitung von neuen Krankheitserregern die Folge sein können und angesichts von Trockenheit, Überflutung, Insektensterben usw. die Versorgung der Bevölkerung mit Nahrungsmitteln gefährdet sein kann, wird ersichtlich, dass die Schüler*innen mit ihrem „Klima-Streik“ nicht nur ein gesellschaftspolitisch zentrales Thema, sondern sogar eine Art Lehrstück politischer Bildung aufgegriffen haben, an dem sich der Zusammenhang der politisch gern getrennt dargestellten Krisenerscheinungen ablesen lässt, an dem aber auch deutlich wird, dass die Schule in ihren Möglichkeiten, sich nachhaltig wirksam mit diesen Fragen auseinanderzusetzen, an Grenzen stößt.

Der zeitlich notwendige Vorlauf für ein Heft erklärt, weshalb in den Beiträgen zwar vom Klima-Streik die Rede ist, nicht aber von der sogenannten Corona-Krise und den mit ihr einhergehenden Einschränkungen von Grundrechten. Die Beiträge sind deshalb nicht weniger aktuell. Denn politische Bildung und Demokratiebildung sind langfristige Aufgaben der Schule, die in Bezug auf jede Krisensituation relevant sind, insbesondere wenn Kinder und Jugendliche die Chance bekommen, in der Schule nicht nur politisches Wissen zu erwerben, sondern auch zu erfahren, dass sie etwas bewegen und etwas gestalten können, indem sie die Schule als „gestaltete“ und als „zu gestaltende Institution“ erfahren und in Verbindung mit nicht schulischen

Lernorten erleben, dass sie etwas bewegen können (Blömeke & Herzig, 2009). Wie sich dies in den Schulen zeigt, ob und wie sich Einstellungen hinsichtlich Toleranz verändern lassen und was unter einer gelingenden Didaktik des politischen Lernens im digitalen Zeitalter zu verstehen ist, sind Fragen, die in den drei Beiträgen des Themenschwerpunkts auf der Basis der jeweiligen Forschungsprojekte aufgegriffen und diskutiert werden. Weitergeführt wird das Thema in zwei Berichten und einem Beitrag zur Diskussion.

Sabine Achour und *Susanne Wagner* nehmen in ihrem Beitrag eine Standortbestimmung in Bezug auf die Bedeutung vor, die der politischen Bildung und der Demokratiebildung derzeit in deutschen Schulen beigemessen wird. Sie präsentieren dazu Befunde aus ihrer bundesweiten Studie, in deren Mittelpunkt einerseits die an den Schulen vorhandenen Angebote politischer Bildung und Demokratiebildung (Umfang und Gestaltung des Politikunterrichts sowie außerschulische Kooperationen und Formate) und andererseits die aus politischen Lehr-/Lernprozessen hervorgehenden Ergebnisse (politische Kompetenz, Selbstwirksamkeit, Haltungen und Einstellungen der Jugendlichen) stehen. Die Ergebnisse dieser von der Friedrich-Ebert-Stiftung geförderten Studie auf Basis der Aussagen von knapp 3.400 Schüler*innen der Jahrgangsstufen 9 bis 13 an unterschiedlichen Schulformen weisen insgesamt darauf hin, dass der Zugang zu politischer Bildung und Demokratiebildung sozial ungleich verteilt ist. Als Fach ist Politische Bildung an den Gymnasien deutlich besser vertreten als in den anderen Schulformen, und der Unterricht ist stärker an didaktischen Gütekriterien wie Kontroversität und Aktualität ausgerichtet. Auch sind die Schüler*innen häufiger in die Gestaltung des Schullebens im Sinne von Demokratiebildung einbezogen. Diese Disparitäten im Zugang spiegeln sich in den politischen Einschätzungen und Einstellungen der Schüler*innen wider, etwa in der Tendenz zu einem höheren Demokratievertrauen bei den Befragten an Gymnasien. Vor dem Hintergrund ihrer Untersuchungsergebnisse besteht aus Sicht der Autorinnen die Herausforderung darin, Politische Bildung und Demokratiebildung insbesondere in den nicht gymnasialen Schulformen zu fördern und ein gleichwertiges Angebot und eine Förderung demokratischer Unterrichts- und Schulkultur in allen Schulformen sicherzustellen.

Mit den Einstellungen von Schüler*innen als Ergebnis politischer Lehr-/Lernprozesse beschäftigen sich auch *Johanna Ziemes* und *Hermann Josef Abs* in ihrem Beitrag. Sie gehen der Frage nach, welche schulischen Faktoren für die Herausbildung von Toleranz – verstanden als positive Haltung den Rechten marginalisierter Gruppen gegenüber – geeignet sein könnten. Die Autor*innen beantworten diese Frage auf der Basis von Daten der *International Civic and Citizenship Education Study 2016*, einer Vergleichsstudie, in der in 24 Bildungssystemen untersucht worden ist, welche politische und zivilgesellschaftliche Bildung Schüler*innen erfahren und wie gut sie auf ihre Rolle als Bürger*innen vorbereitet werden. Für das Deutschland vertretende Bundesland Nordrhein-Westfalen zeigen Ziemes und Abs in einem

Strukturgleichungsmodell, dass dem politischen Wissen von Schüler*innen eine starke statistische Vorhersagekraft für deren Toleranz zukommt, während die schulischen Sozialbeziehungen und die diskursive Unterrichtsgestaltung jeweils eine mittlere Vorhersagekraft besitzen. Die Autor*innen stellen zudem den engen Zusammenhang zwischen dem sozioökonomischen Status von Schüler*innen und ihrem Zugang zu den Voraussetzungen heraus, die für die Förderung von Toleranz wichtig sind (diskursiver Unterricht, positive Sozialbeziehungen). Eine ihrer Folgerungen ist, dass es eines verstärkten Angebots von Weiterbildungen für Lehrkräfte im Bereich der Förderung des schulischen und unterrichtsbezogenen Sozialklimas bedarf.

Steve Kenner und *Dirk Lange* thematisieren die politische Bildung im Kontext der Digitalisierung, eine in der fachdidaktischen Forschung bislang kaum berücksichtigte Perspektive, obwohl die digitalen Medien für die Lern- und Partizipationsprozesse von Heranwachsenden inner- wie außerhalb der Schule eine wichtige Rolle spielen. Die zentrale Frage des Beitrags gilt dementsprechend den grundlegenden Merkmalen einer gelingenden Didaktik des politischen Lernens im digitalen Zeitalter. Ausgehend von der Darstellung zentraler Ergebnisse der quantitativen Sozialforschung zum Stellenwert digitaler Medien im Leben von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen arbeiten die Autoren die veränderten Rahmenbedingungen für politische Lern- und Teilhabeprozesse im Zeitalter digitaler Transformationen heraus. Diese Erkenntnisse verknüpfen sie mit bürgerschaftlichen Praxen der Teilhabe (*acts of citizenship*) und heben den Einfluss der digitalen Erfahrungswelten auf die Entwicklung des Bürgerbewusstseins des Individuums hervor. Als grundlegende Merkmale einer gelingenden Didaktik des politischen Lernens im digitalen Zeitalter identifizieren sie u. a., dass die Lehrkräfte sich intensiv mit den Nutzungsgewohnheiten und Erfahrungen junger Menschen im digitalen Raum befassen müssen und dass die Schüler*innen sich technische Fähigkeiten und Fertigkeiten als Voraussetzung für den reflektierten Umgang mit digitalen Medien aneignen müssen sowie die Fähigkeit, neue Macht- und Herrschaftsverhältnisse im digitalen Raum kritisch zu reflektieren.

Wie es gelingen kann, Wissen über Politik und Gesellschaft und Engagement in der Gesellschaft miteinander zu verbinden und somit Wissen durch Erfahrung zu vertiefen, ist Gegenstand des Berichts von *Sandra Zentner* über das Programm „Lernen durch Engagement“. Sie stellt das Programm vor und zeigt an einigen Beispielen, dass „Lernen durch Engagement“ sich für alle Schulformen, Schulstufen und Altersgruppen eignet. Dabei vermittelt sie zugleich einen Eindruck von der Vielfalt der Themen, die von den Lehrkräften und Schüler*innen bearbeitet worden sind. Deutlich wird, dass Lernen durch Engagement, auch wenn nur einzelne Lehrkräfte sich beteiligen, eine Angelegenheit der Schule insgesamt ist. Denn für die Verbindung von Unterricht und zivilgesellschaftlichem Engagement müssen Lösungen hinsichtlich der Zeitstruktur, der Vereinbarkeit unterschiedlicher Lehr-/Lernformen oder auch der Formen und Kriterien der Leistungsbeurteilung gefunden werden, die letztlich alle an der Schule Tätigen tangieren.

Thomas Geisen und *Zvi Bekerman* greifen ein Thema auf, das in der politischen Bildung und Demokratiebildung bisher wenig beachtet wird: die Notwendigkeit der Auseinandersetzung mit „veränderten Auffassungen über Religion und Säkularität“ als Folge von „Globalisierung, weltweiter Migration und Verbreitung totalitärer Ideologien“. Diese Auseinandersetzung stelle eine Herausforderung für säkulare politische und zivilgesellschaftlich-demokratische Bildung dar, in der Religion als Privatsache gelte, die zu respektieren sei, solange nicht in ihrem Namen andere religiöse Überzeugungen und deren Anhänger*innen diskriminiert und durch ihren Gebrauch die Grund- und Menschenrechte anderer Personen verletzt werden. Die Autoren konstatieren die Zunahme der Präsenz des Religiösen in den politisch-gesellschaftlichen Diskursen und gehen auf die Folgen für Bildung und Erziehung ein. Aus ihrer Sicht fehlen insbesondere Studien zur Bedeutung von Religion in Zusammenhang mit zivilgesellschaftlicher Bildung für Familien in der Migration und Familien in der Minderheitensituation.

Jürgen Budde stellt in seinem „Beitrag zur Diskussion“ die Frage, inwieweit die Schule sich ihrer Bedeutung, ihrer Möglichkeiten wie auch ihrer Grenzen angesichts der sich weiterhin zuspitzenden sozialökologischen Klima-Krise bewusst ist, die das (zukünftige) Leben aller Schüler*innen nachhaltig prägen wird. Er stellt klar, dass sich der „Schulstreik“ zwar nicht gegen die Schule, sondern gegen Politik und Gesellschaft richtet, dass aber die Wahl des schulpflichtigen Freitags anzeigt, dass – zumindest für einen Teil der Schüler*innen – die Sorge um die Zukunft wichtiger ist als der für diese Zeit angesetzte Unterricht und dass politisch-gesellschaftlicher Protest vor allem dann wahrgenommen wird, wenn er mit Regelverletzung einhergeht. Die Regelverletzung markiere zugleich die Grenze schulischer Möglichkeiten hinsichtlich der Verbindung von Unterricht und zivilgesellschaftlichem Engagement. Denn, so Buddes These, wer „die heutigen Kinder und Jugendlichen [...] mit traditionellen Formen“ der Wissensvermittlung und „erzieherischen Einübung in die Leistungsgesellschaft“ auf die ungewisse Gewissheit sozialökologischer Krisen und Herausforderungen wie Post-Wachstum oder zivilisierte Vergemeinschaftung bei verschärfter Ressourcenknappheit vorbereiten“ wolle, werde keinen Erfolg haben.

Dass schulische Bildung im Bemühen, Schule und Leben zu verbinden, an Grenzen stößt, ist unbestritten, aber auch kein Grund, auf die Entwicklung und Unterstützung von Konzepten und Programmen zu verzichten, mit denen versucht wird, bis zu diesen Grenzen vorzustoßen. Dies gilt auch für die Initiativen und Aktivitäten des kürzlich verstorbenen Sozial- und Erziehungswissenschaftlers Dr. Wolfgang Edelstein. Sein Name ist unter anderem mit dem viel diskutierten, von der Bund-Länder-Kommission geförderten Programm „Demokratie lernen und leben“ (Edelstein & Fauser, 2001) und mit der „Deutschen Gesellschaft für Demokratiepädagogik“ verbunden. *Wolfgang Beutel* würdigt in seinem Nachruf Edelsteins unermüdliches Engagement in der Sache, das „aus tiefer persönlicher Erfahrung“ kam. Edelstein sei überzeugt gewesen,

„dass für ein erfolgreiches Lernen von Demokratie und Politik beides notwendig ist: einerseits das Wissen um die Demokratie, damit sie als Wert und normativer Kern subjektiver politischer Bildung und Einstellung zu gewinnen ist, und andererseits die Einübung demokratischer Praxis, damit aus dem Wissen Handlungsfähigkeit, also ‚demokratische Handlungskompetenz‘ werden kann, die sich überall im Lernen und Verhalten und nicht alleine in einem speziellen Unterrichtsfach entfalten muss.“

Kathrin Dederling & Marianne Krüger-Potratz

Literatur und Internetquellen

- Besand, A. (2020). *Politische Bildung unter Druck. Zum Umgang mit Rechtspopulismus in der Institution Schule*. Zugriff am 09.04.2020. Verfügbar unter: <https://www.bpb.de/apuz/306953/zum-umgang-mit-rechtspopulismus-in-der-institution-schule>.
- Blömeke, S., & Herzig, B. (2009). Schule als gestaltete und zu gestaltende Institution – ein systematischer Überblick über aktuelle und historische Schultheorien. In S. Blömeke, T. Bohl, L. Haag, G. Lang-Wojtasik & W. Sacher (Hrsg.), *Handbuch Schule. Theorie – Organisation – Entwicklung* (S. 15–28). Bad Heilbrunn: Klinkhardt utb.
- Edelstein, W., & Fauser, P. (2001). *Demokratie lernen und leben*. Gutachten zum Programm. Zugriff am 09.04.2020. Verfügbar unter: <http://www.gbv.de/dms/mpib-toc/337384983.pdf>.
- Fend, H. (2006). *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. Wiesbaden: Springer.
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2018). *Demokratie als Ziel, Gegenstand und Praxis historisch-politischer Bildung und Erziehung in der Schule*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2009 i.d.F. vom 11.10.2018. Zugriff am 09.04.2020. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2018/Beschluss_Demokratieerziehung.pdf.
- Prantl, H. (2020). Sehnsucht nach dem starken Staat. *Süddeutsche Zeitung* vom 29.03.2020 (SZ.de). Zugriff am 09.04.2020. Verfügbar unter: <https://www.sueddeutsche.de/politik/corona-staat-prantl-meinung-1.4859137>.
- Weiterdenken – Heinrich-Böll-Stiftung Sachsen e.V. (Hrsg.). (o.D. [2018]). *Politik im autoritären Sog. Dossier zu Grundrechten in Zeiten des Rechtsrucks, Teile I + II*. Für den Stiftungsverbund der Heinrich-Böll-Stiftungen. Dresden: Heinrich-Böll-Stiftung Sachsen e.V.

<https://doi.org/10.31244/dds.2020.02.02>

Sabine Achour & Susanne Wagner

Ungleicher Zugang zur politischen Bildung: „Wer hat, dem wird gegeben“

Ergebnisse einer bundesweiten Studie zur politischen Bildung
und Demokratiebildung an Schulen

Zusammenfassung

Gesellschaftliche Herausforderungen im Kontext von Rechtsextremismus und autoritären Einstellungen auch unter Jugendlichen haben der politischen Bildung und Demokratiebildung verstärkte bildungspolitische Aufmerksamkeit zukommen lassen. Im Rahmen einer bundesweiten Studie wurden Input und Outcome dieses Feldes an verschiedenen Schulformen und Klassenstufen untersucht. Die Ergebnisse weisen auf einen ungleichen Zugang entlang der Schulformen hin. Vor diesem Hintergrund lassen sich zentrale Handlungsempfehlungen formulieren.

Schlüsselwörter: politische Bildung, Demokratiebildung, Politikunterricht, soziale Ungleichheiten, politische Kompetenz

Unequal Access to Political Education: “(S)He That Has Plenty of Goods Shall Have More”

Results of a Nationwide Study on Political and Civic Education at Schools

Abstract

Challenges to society posed and shaped by the context of right-wing extremism and a spreading illiberal outlook, increasingly so amongst the younger generations, have prompted a renewed political focus on political and civic education in particular. A recent nationwide study evaluates the effects of both in- and output of these particular educational fields across various types of school and age groups. The study results suggest a notably unequal access across the various school types. This provides a suitable basis for solid recommendations for action.

Keywords: political education, civic education, social inequalities, political competence

1 Einleitung

Politische Bildung ist ein zentraler Auftrag der Institution Schule. In etlichen Landesverfassungen ist dieser Auftrag verankert, nicht zuletzt weil politische Bildung als ein zentrales Element zur Realisierung der Integrationsfunktion von Schule gilt (vgl. Hahn-Laudenberg & Achour, 2020). Seit 1945 ist mit ihr der Appell verbunden: „Nie wieder Auschwitz“. 75 Jahre später ist dieser Appell gegen jegliche Ideologien der Ungleichwertigkeit, auf sie zurückgehende Gewalt und Mord immer noch aktuell, wie u. a. die Anschläge in Hanau und Halle a. d. Saale oder die Landtagswahl in Thüringen gezeigt haben.

Die Zunahme von menschenfeindlichen und autoritären Einstellungsmustern (Decker & Brähler, 2018; Zick, Küpper & Berghan, 2019; Schneekloth & Albert, 2019), Wahlerfolge der AfD oder zunehmende „Rekrutierungsstrategien“ von rechten oder sich als salafistisch bezeichnenden Gruppen im digitalen Raum (Quent, 2018) sind Anlass für eine bildungspolitische Aufmerksamkeit, welche die politische Bildung in den letzten zwanzig Jahren in dieser Form nicht erfahren hat. Die gesellschaftliche Sensibilität hat deutlich zugenommen, dass die nachhaltige Stabilität einer offenen Gesellschaft auch von der Demokratiefähigkeit und Politikkompetenz der zukünftigen Generation abhängt. Die Schule ist dabei die Institution, die über politische Bildungsprozesse einen großen Teil erreichen und auf die politische Rolle in der Demokratie vorbereiten kann – prinzipiell unabhängig vom sozialen, kulturellen und ökonomischen Status des Elternhauses.

Dies ist für die Angebote schulischer politischer Bildung entscheidend, da die Partizipationsforschung u. a. Bildung als zentrale Einflusskategorie für demokratieaffine politische Einstellungen und Teilhabe identifiziert (Bödeker, 2012; Schäfer, 2015) bzw. politische Bildung als Instrument gegen (Rechts-)Populismus (Vehrkamp & Merkel, 2018) und als Schlüssel für politische Teilhabe gilt (Gaiser, Hanke & Ott, 2016). Um in Erfahrung zu bringen, wie es um dieses Instrument der politischen Bildung an Schulen in Deutschland bestellt ist, wurde eine nahezu bundesweite Befragung von Schüler*innen (gefördert von der Friedrich-Ebert-Stiftung) durchgeführt.

2 Zielsetzung und theoretische Rahmung der Studie

Vor dem Hintergrund der oben skizzierten gesellschaftlichen Entwicklungslinien sieht sich die politische Bildung mehr denn je mit dem Anspruch konfrontiert, durch schulische und außerschulische Angebote die Teilhabe an und Anerkennung von Demokratie sowie den gesellschaftlichen Zusammenhalt zu fördern. Während der Bund seit einigen Jahren die außerschulische politische Bildung mit breit an-

gelegten Programmen wie beispielsweise „Demokratie Leben“¹ unterstützt, reagierten die Bundesländer – z. B. Berlin, Rheinland-Pfalz und Sachsen – deutlich zeitversetzt, um die dort häufig prekäre Stellung der schulischen politischen Bildung zu optimieren. Insbesondere in der Sekundarstufe I findet diese dort häufig mit weniger als einer Wochenstunde, z. B. integriert mit einem anderen Fach wie Wirtschaft oder Geschichte, statt (vgl. Gökbudak & Hedtke, 2019).² Andere Länder wie Thüringen und Bayern legitimieren eine ausbleibende Stärkung des Politikunterrichts mit dem Hinweis, dass es sich dabei um eine fachübergreifende Aufgabe der Schule handle (Lange, 2018). Fehlende Stundenkontingente, Notengebung und Lehrpläne verdeutlichen allerdings zugleich den „Zufallscharakter“, mit dem politische Bildung dann stattfindet. Denn Politikunterricht und politische Bildung als Unterrichts- sowie Schulprinzip verhalten sich als ganzheitlicher Ansatz im Idealfall komplementär (Henkenborg, 2014); sie können einander nicht ersetzen.

Als fachübergreifendes Prinzip werden sowohl politische Fragestellungen, wie z. B. zur Gentechnik (Biologie) oder Atomkraft (Physik), als auch eine demokratische Unterrichtskultur zwischen Lernenden und Lehrenden realisiert. Durch Beteiligungsmöglichkeiten wie Schulversammlungen, Schulparlamente, Projekttag etc. ermöglicht politische Bildung konkrete Handlungserfahrungen und kann eine demokratische Schulkultur fördern (vgl. Achour & Meyer-Heidemann, 2020). Deren Bedeutung für das „Lernen von Demokratie“ wurde seit den 2000er-Jahren von der Demokratiepädagogik herausgestellt (vgl. Edelstein, Frank & Sliwka, 2009). Seit einiger Zeit werden Formate, die sich auf die Entwicklung demokratischer Unterrichts- und Schulkultur, aber auch affine Ansätze wie Menschenrechts-/Friedens-, antirassistische Bildung, Globales/„Interkulturelles“ Lernen, Diversity Education, „Gewaltprävention“ beziehen, unter dem Begriff der Demokratiebildung subsumiert. So verweist die Kultusministerkonferenz auf ihrer Homepage unter diesem Begriff auf ihre im Jahr 2018 aktualisierte Empfehlung zur Demokratieerziehung (KMK, 2018). Diese Begriffsentwicklung ist v. a. bildungspolitisch vonstattengegangen; wissenschaftlich hingegen ist sie kaum aufgegriffen worden (Achour & Meyer-Heidemann, 2020).³ Dies lässt sich dahingehend interpretieren, dass der bis dato gebräuchliche Begriff der *Demokratieerziehung*, welcher eher auf die Stabilität des Systems Demokratie

1 Vgl. <https://www.demokratie-leben.de/>; Zugriff am 25.02.2020. Kritisch gesehen werden aufgrund des Projektcharakters hier allerdings die fehlende(n) Regelstrukturen und Nachhaltigkeit.

2 In der gymnasialen Oberstufe ist die politische Bildung in Form von Grund- und Leistungskursen in vielen Bundesländern verhältnismäßig gut aufgestellt; anders verhält es sich an den beruflichen Schulen.

3 Vgl. neben den Vorgaben der KMK (2018) den *Leitfaden Demokratiebildung* für Baden-Württemberg 2019 (verfügbar unter: https://km-bw.de/site/pbs-bw-new/get/documents/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/KM-Homepage/Publicationen%202019/2019_Leitfaden%20Demokratiebildung.pdf) sowie Demokratiebildung als übergreifendes Thema der Rahmenlehrpläne Berlin/Brandenburg (verfügbar unter: https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/Rahmenlehrplanprojekt/amtliche_Fassung/Teil_B_2015_11_10_WEB.pdf).

fokussiert, zunehmend durch den der *Demokratiebildung* ersetzt wird. Diesem unterliegt ein subjektorientiertes Verständnis von Lehr-Lern-Prozessen, deren Ziel die Mündigkeit des Individuums ist (Massing, 2020).

Das insgesamt gesehen letztlich geringe bildungspolitische Interesse in den letzten zwanzig Jahren und zwar an allen gesellschaftswissenschaftlichen Fächern zeigt sich auch an einem fehlenden Bildungsmonitoring (z.B. im Rahmen von PISA, ICCS) und insgesamt einer geringen Berücksichtigung in der empirischen Forschung. Der Fokus einiger existierender Untersuchungen zur politischen Bildung an Schulen richtet sich v.a. auf Teilaspekte wie das bestehende schulische Angebot mit Blick auf die Stundentafeln (Gökbudak & Hedtke, 2019; Lange, 2018), die politische Kompetenz bzw. das „Mindset“ von Schüler*innen am Beispiel Nordrhein-Westfalens (Abs & Hahn-Laudenberg, 2017) oder den lehrkräftebezogenen Einfluss auf die Demokratiebildung an Schulen (Schneider & Gerold, 2018). Darüber hinaus existieren Jugendstudien mit Blick auf politische Einstellungen wie Interesse, Vertrauen in Demokratie, Institutionen, Grundrechte sowie Partizipation(sbereitschaft) (Abs & Hahn-Laudenberg, 2017; Albert et al., 2019; Gaiser et al., 2016; Lange & Onken, 2013). Forschungsarbeiten, die sowohl das bestehende schulische Angebot als auch politische Kompetenz und Einstellungen annähernd bundesweit gleichermaßen in den Blick nehmen, gibt es bislang nicht. An dieser Leerstelle setzt die Untersuchung „Wer hat, dem wird gegeben: Politische Bildung“ an, die im Wesentlichen die Beantwortung der folgenden drei Leitfragen zum Gegenstand hat:

- 1) Welche Angebote der politischen Bildung und Demokratiebildung existieren an den Schulen ab der Jahrgangsstufe 9 bis in die Oberstufe?
- 2) Über welche Politikkompetenz und Selbstwirksamkeit, Haltungen und Einstellungen verfügen die Lernenden?
- 3) Handlungsempfehlungen: Welche Rückschlüsse können aus den Ergebnissen für die Angebote der politischen Bildung und Demokratiebildung in der Institution Schule gezogen und welche Handlungsempfehlungen können demzufolge formuliert werden?

Die Studie untersucht damit sowohl die Input-Ebene (Frage 1) der politischen Bildung an Schulen als auch die Outcome-Ebene (Frage 2) und entwickelt darauf aufbauend Handlungsempfehlungen.⁴ Die Input-Dimension bezieht sich vor dem Hintergrund eines ganzheitlichen Ansatzes schulischer politischer Bildung auf die drei Ebenen Politikunterricht, Unterrichts- sowie Schulprinzip. Die Lernenden wurden nach dem Umfang (Stunden pro Woche, eigenständiges oder Integrationsfach) und der Gestaltung des Politikunterrichts hinsichtlich der Anwendung didaktischer Prinzipien und handlungsorientierter Methoden befragt. Darüber hinaus sollten sie einschätzen, welche domänenspezifischen Fähigkeiten im Unterricht gefördert werden (Detjen, Massing, Richter & Weißeno, 2012). Zur Erfassung der Unterrichts-

4 Für eine ausführliche Erläuterung der untersuchten Konstrukte siehe Achour & Wagner (2019), S. 28 ff.

und Schulkultur wurde z.B. nach Kommunikationsstrukturen, außerschulischen Kooperationen sowie Formaten von Demokratiebildung gefragt (Diedrich, 2008; Schneider & Gerold, 2018).

Aufbauend auf bisherigen Forschungsergebnissen erfolgte zur Untersuchung des Outcomes die Erhebung der politischen Selbstwirksamkeit der Lernenden. Darüber hinaus wurden Haltungen und Einstellungen erhoben, die von der Forschung als relevant für den Erwerb „politischer Kompetenz“ gesehen werden (vgl. Detjen et al., 2012; Jasper, Ziemes & Abs, 2017). Hierzu gehören folgende Aspekte: politisches Interesse, Vertrauen in die Demokratie sowie in deren Institutionen, Organisationen und Akteure, Partizipation(sbereitschaft), demokratische Grundwerte und Einstellungen zu sozialen Gruppen (hier: Menschen mit Migrationsbezügen, Menschen muslimischen und jüdischen Glaubens).

Diese Aspekte wurden entlang der Schulformen Gymnasium, nichtgymnasiale Schulformen und berufliche Schulen erhoben. An diesen unterscheidet sich die Schülerschaft deutlich hinsichtlich des sozialen und kulturellen Kapitals (s.u.). Vor dem Hintergrund, dass das deutsche Bildungssystem trotz Reformbemühungen durch soziale Ungleichheiten insbesondere in Bezug auf die sozialen und kulturellen Kapitalien der Schüler*innen gekennzeichnet ist (aktuell zusammenfassend z.B. Kolleck, 2020), richtet sich der Fokus der Untersuchung auf folgende Fragen: Bildet sich die soziale Ungleichheit auch im Feld der politischen Bildung ab? Verfügen die Schüler*innen je nach besuchter Schulform über unterschiedliche Zugangschancen zu Angeboten der politischen Bildung? Schlägt sich dies in ausgewählten Facetten der politischen Kompetenz, wie (politischen) Einstellungen und Selbstwirksamkeit, nieder?

3 Methodisches Vorgehen

Um Aussagen zu den oben genannten Leitfragen zu erhalten, erfolgte eine schriftliche Befragung von Schüler*innen ab der 9. Jahrgangsstufe verschiedener Schulformen in 15 Bundesländern.⁵ Im Rahmen der Studie konnten somit Auskünfte über das Angebot politischer Bildung verschiedenster Schulformen und ausgewählte Aspekte der politischen Kompetenz von Lernenden unterschiedlicher Jahrgangsstufen erhoben werden. Die Befragung wurde mit Hilfe der beteiligten Lehrkräfte im Unterricht durchgeführt, und die ausgefüllten Fragebögen wurden anschließend wieder an die Autorinnen zurückgeschickt. Im Vorfeld der Erhebung erfolgte die Einholung der Genehmigungen durch die verantwortlichen Ministerien in allen Bundesländern sowie der Einverständniserklärungen der Eltern der zu Befragenden.

5 In Bayern wurde keine Genehmigung erteilt, so dass hier keine Befragung stattfinden konnte.

Die Ansprache der Schüler*innen erfolgte über deren Lehrkräfte, die wiederum im Rahmen der vorhandenen Netzwerke der Landesbüros der Friedrich-Ebert-Stiftung und des Arbeitsbereiches Politikdidaktik der Freien Universität Berlin um Mitwirkung gebeten wurden. Es handelt sich somit um keine repräsentative Stichprobe, die Aussagen zur politischen Bildung von Schüler*innen bundesweit bereitstellt, sondern um eine für sich stehende Befragungsgruppe, deren besondere Merkmale berücksichtigt werden müssen. So kann davon ausgegangen werden, dass v. a. engagierte und an der politischen Bildung besonders interessierte Lehrkräfte mit ihren Lerngruppen teilgenommen haben, so dass die festgestellten Ergebnisse positiver ausfallen, als im Zuge einer zufälligen Stichprobe zu erwarten wäre. Darüber hinaus ist zu berücksichtigen, dass die Fallzahlen je nach Schulform und Bundesland unterschiedlich hoch ausfallen, was im Rahmen der Interpretation der Ergebnisse zu berücksichtigen ist.

Trotz dieser Einschränkung lassen sich dennoch aus den Erkenntnissen konkrete Handlungsbedarfe zur politischen Bildung formulieren. An der schriftlichen Befragung nahmen bundesweit knapp 3.400 Lernende an 99 Schulen in den Klassen 9–13 verschiedener Schulformen teil: Gymnasien, sonstige allgemeinbildende Schulen,⁶ berufliche Gymnasien, Berufs- und Berufsfachschulen.⁷ Aufgrund der Vielzahl an untersuchten Indikatoren und der unterschiedlichen Befragungsgruppen mit jeweils sehr unterschiedlich hohen Fallzahlen in den jeweiligen Schulformen (z. B. knapp 60% Lernende am Gymnasium, knapp 30% Lernende an den sonstigen allgemeinbildenden Schulen sowie Differenzierung nach den Klassenstufen 9–10 und 11–13) und in den Bundesländern (vgl. Tabelle A1 auf S. 155) wurden aus forschungsökonomischen Gründen in einem ersten Schritt die Daten lediglich deskriptiv ausgewertet; inferenzstatistische Berechnungen wurden nur bei ausgewählten Aspekten durchgeführt. Insgesamt wurden die Ergebnisse nach Schulform ausgewertet und die Jahrgangsstufen 9–10 sowie 11–13 zusammengefasst. Im Folgenden werden ausgewählte Ergebnisse dargestellt.

4 Ergebnisse: „Wer hat, dem wird gegeben“

Die Ergebnisse spiegeln in Bezug auf den Zugang zur politischen Bildung in der Institution Schule das Phänomen der politischen Ungleichheit parallel zur sozialen Ungleichheit wider (vgl. Schäfer, 2015), welches aus der Wahl- und politischen Kulturforschung bekannt ist: Vor allem die Lernenden an den Gymnasien, welche

6 Zusammengefasst wurden darunter: Schularten mit mehreren Bildungsgängen, Integrierte Gesamtschulen und Realschulen.

7 Insgesamt wurden 130 Schulen mit ca. 7.000 Schüler*innen angeschrieben. Die Rücklaufquote bezogen auf die Schulen beträgt 79 Prozent, bezogen auf die Schüler*innen 42 Prozent. Beide Rücklaufquoten sind angesichts der organisatorischen Hürden der Befragung als hoch zu bewerten.

häufiger über ein höheres kulturelles und soziales Kapital verfügen, profitieren nicht nur quantitativ, sondern auch qualitativ von den hochwertigeren Angeboten der politischen Bildung und der Demokratiebildung. So verfügt bei 46 Prozent der befragten Lernenden am Gymnasium mindestens ein Elternteil über einen Universitäts- oder Fachhochschulabschluss; bei den sonstigen allgemeinbildenden Schulen ist dies lediglich bei 18 Prozent der Lernenden der Fall. 47 Prozent der Lernenden am Gymnasium leben zudem in Elternhäusern mit einem hohen kulturellen Kapital. Der entsprechende Wert bei den Befragten der sonstigen allgemeinbildenden Schulen liegt lediglich bei 22 Prozent (vgl. Tabellen A2 und A3 auf S. 155 f.).⁸

4.1 Ungleicher Umfang von Politikunterricht

Als vorab positiver Befund lässt sich festhalten, dass politische Bildung ein fester Bestandteil in allen untersuchten Schulformen und Jahrgangsstufen ab Klasse 9 ist. Es zeigen sich allerdings differenziert nach Schulformen im Umfang auffällige Unterschiede, welche den strukturell ungleichen Zugang zu politischer Bildung verdeutlichen. Laut Aussage von 59 Prozent der Lernenden an Gymnasien haben diese zwei Stunden politische Bildung in der Woche; dies berichten nur 33 Prozent der Befragten an den sonstigen allgemeinbildenden Schulformen für die Klassen 9–10. Ebenfalls findet Politik an den Gymnasien in diesen Jahrgangsstufen häufiger als an den sonstigen Schulformen als eigenständiges Fach statt (55 % i. Ggs. zu 44 %). Diese Tendenz zu „mehr Politikunterricht“ für Schüler*innen mit dem Abschlussziel Abitur nimmt in den Klassen 11–13 zu. An den zum Abitur führenden Schulformen, sowohl am Gymnasium (n=918) als auch an den sonstigen allgemeinbildenden Schulen (n=180), geben fast alle Befragten an, zwei bis drei oder sogar mehr als drei Stunden Politikunterricht – z. B. im Rahmen von Leistungskursen – zu erhalten (97 bzw. 88 %). An den Berufsschulen hingegen berichten 59 Prozent der Befragten (n=285), dass lediglich eine Stunde Politikunterricht in der Woche angeboten wird (Achour & Wagner, 2019, S. 48 ff.).

4.2 Formate der Demokratiebildung: Mitbestimmung und Schulkultur

Politische Bildung als Unterrichts- und Schulprinzip im Sinne der Demokratiebildung trägt zur Förderung einer demokratischen Unterrichts- und Schulkultur bei (vgl. Henkenborg, 2014). Schulfachübergreifende Formate der Demokratiebildung sollen Mitbestimmung in der Schule ermöglichen, Demokratie und Politik erfahrbar machen, Handlungskompetenzen fördern und einen Beitrag zur Öffnung von Schule z. B. durch außerschulische Kooperationen leisten (Achour & Meyer-Heidemann,

⁸ Die Operationalisierung des „kulturellen Kapitals“ erfolgte in Anlehnung u. a. an Abs & Hahn-Laudenberg (2017) mit Hilfe der „Bücherfrage“: Mehr als 101 Bücher gelten als hohes kulturelles Kapital, weniger als 25 als niedriges.

2020). Hinweise darauf, dass ein positives Verhältnis zwischen einer demokratischen, partizipatorischen Unterrichts- und Schulkultur und politischen Einstellungen und Verhaltensweisen existiert, scheinen sich empirisch zu erhärten (Deimel & Hahn-Laudenberg, 2017; Quintelier & van Deth, 2014). Dies wird die weitere politikdidaktische Fachdebatte anregen, welche sich eher skeptisch hinsichtlich der Möglichkeiten zum politischen Handeln in der schulischen politischen Bildung zeigte (vgl. Detjen et al., 2012). Dagegen betont die Demokratiepädagogik z.B. auch niederschwellige soziale Formate wie „Service Learning“ als mögliche Zugänge für gesellschaftliches Engagement. Inwiefern dies allerdings auf politische Einstellungen und Partizipation und nicht „nur“ auf soziale Kompetenzen wirkt, wird kontrovers diskutiert.

Nach Angaben der Lernenden in den Klassen 9–10 finden Formate der Demokratiebildung (vgl. u.a. Diedrich, 2008; Schneider & Gerold, 2018) häufiger an Gymnasien als an anderen Schulformen statt, wie die folgenden Beispiele zeigen: Von Schulversammlungen berichten 70 Prozent der Lernenden am Gymnasium, aber nur 55 Prozent an den sonstigen allgemeinbildenden Schulen. Die Möglichkeit zur Mitarbeit in der Schülerzeitung wird für die Gymnasien von 61 Prozent benannt, an den anderen Schulen nur von 32 Prozent. Exkursionen zu gesellschaftspolitischen Organisationen oder Erinnerungsstätten finden laut Aussagen von 50 Prozent der Lernenden am Gymnasium statt, im Gegensatz zu 37 Prozent an den sonstigen allgemeinbildenden Schulen. Nach dem Besuch von externen Vertreter*innen aus Politik, NGOs oder von Demokratieprojekten (z.B. *Schule ohne Rassismus*) in den letzten zwölf Monaten gefragt, ist in den Klassen 11–13 wiederholt eine besonders deutliche Diskrepanz zwischen den Gymnasien (n=918) mit 45 Prozent und allgemeinbildenden Schulen (n=180) mit 40 Prozent auf der einen und Berufsschulen (n=285) mit 19 Prozent auf der anderen Seite zu erkennen.

Obwohl der Zugang zu Angeboten der Demokratiebildung entlang der Schulformen ungleich ermöglicht wird, ist ein Befund positiv hervorzuheben: Die befragten Lernenden bescheinigen ihren Schulen unabhängig von den Schulformen überwiegend eine demokratische Schulkultur im kommunikativen Miteinander, allerdings weniger hinsichtlich der Mitbestimmung. So betonen sie insbesondere die Möglichkeit der Meinungsvielfalt und -äußerung. Die Befragten teilen die Ansicht, die Schule sei ein Ort, an dem sie lernen, dass es zu einer Sache verschiedene Meinungen geben kann (MW von 3,6 bis 4,4 auf einer Skala von 1 bis 5) und dass sie ihre eigene Meinung gegenüber anderen zu begründen haben (MW von 3,6 bis 4,3). Schüler*innen der Berufs- und Berufsfachschulen allerdings nehmen eine demokratische Schulkultur weniger ausgeprägt wahr.⁹

9 An dieser Stelle sei zum einen auf die heterogene Zusammensetzung der Schülerschaft, zum anderen auf die nicht tägliche Anwesenheit der Lernenden an den Berufsschulen hingewiesen. Berufsschulen sind damit kein Ort des täglichen Lern-Lebens. Um abschließend Aussagen zu diesem Aspekt machen zu können, bedarf es weiterer empirischer Arbeiten

4.3 Outcome politischer Bildung

In Bezug auf die Politikkompetenz (Outcome-Dimension) wurden Einstellungen und Verhalten in Anlehnung an das Modell der Politikkompetenz nach Detjen et al. (2012) sowie der politischen Kulturforschung (van Deth, 2014) erhoben: Dargestellt werden davon im Folgenden: Selbstwirksamkeit, Vertrauen in die Demokratie, Einstellungen zu demokratischen Grundwerten. Nicht dargestellt werden die Ergebnisse zu den erhobenen Konstrukten: politisches Interesse, Partizipation(sbereitschaft), Vertrauen in gesellschaftliche Institutionen, Einstellungen zu sozialen Gruppen (vgl. zu diesen Ergebnissen Achour & Wagner, 2019).

4.3.1 Politikkompetenz: Selbsteinschätzung

Insgesamt schätzen die Lernenden ihre politische Kompetenz als „gut“ ein, wobei sich die Lernenden am Gymnasium am kompetentesten sehen. Die Mittelwerte der Selbstwirksamkeitsindizes zur Selbsteinschätzung der Kompetenz bei verschiedenen Aktivitäten liegen auf einer vierstufigen Skala von 1 („gar nicht gut“) bis 4 („sehr gut“) bei allen Gruppen zwischen 2,4 und 2,7. Ein sehr großer Teil aller Lernenden traut sich zu, vor der Klasse über ein soziales oder politisches Problem zu sprechen oder einen politischen Standpunkt zu einem bestimmten Problem zu vertreten. Auffällig ist, dass sich die von den Lernenden hervorgehobenen Fähigkeiten analog zu den Dimensionen verhalten, die sie auch im Kontext der gelebten demokratischen Schulkultur herausgestellt hatten (s. o.). Dies lässt die Interpretation zu, dass die Förderung dieser Fähigkeiten eben gerade auch als Querschnittsaufgabe im Rahmen demokratischer Unterrichts- und Schulkultur eine positive Wirkung auf die politische Selbstwirksamkeit der Lernenden haben kann.

4.3.2 Politische Einstellungen: Vertrauen in die Demokratie und Einstellungen zu demokratischen Grundwerten

Zur Erhebung der (politischen) Einstellungen wurden Schüler*innen Items zu Demokratie und Rechtsstaatlichkeit vorgelegt. Darüber hinaus erfolgten in Anlehnung an die Autoritarismusforschung die Einschätzung zur in Deutschland abgeschafften Todesstrafe sowie Fragen nach einer härteren Bestrafung von Verbrecher*innen und nach einem härteren Vorgehen gegen „Unruhestifter“ (vgl. u. a. Decker & Brähler, 2018). Die befragten Lernenden zeichnen sich insgesamt durch eine demokratische Grundhaltung aus: Sie befürworten demokratische Grundrechte wie die Demonstrations- und Meinungsfreiheit, das Streikrecht, die Pressefreiheit sowie den Minderheitenschutz. So stimmen beispielsweise mehrheitlich die Befragten der Aussage zu: „Jeder Bürger sollte das Recht haben, für seine Überzeugungen auf

die Straße zu gehen.“¹⁰ Die Zustimmungswerte reichen hier von 4,2 bis 4,6 auf einer 5-stufigen Skala. Lernende von Gymnasien stimmen den demokratischen Werten dabei am meisten zu (vgl. Tab. 1 auf der folgenden Seite).

Eine deutliche Mehrheit zeichnet sich durch ihr Vertrauen in die Demokratie aus und hält sie für eine gute Staatsform. Die Spreizung im Antwortverhalten reicht von 62 Prozent bei Lernenden der Jahrgangsstufen 9 und 10 der „sonstigen allgemeinbildenden Schulformen“ bis zu 92 Prozent bei den Lernenden am Gymnasium der Jahrgangsstufen 11–13. Diese Diskrepanz in den Einstellungen, differenziert nach Alter und Bildung (hier z.B. Schulform sowie ein höherer Anteil an Schüler*innen mit einem geringeren kulturellen und sozialen Kapital an den nicht-gymnasialen Schulformen), zeigt sich regelmäßig in Studien zur politischen Kulturforschung (Zick et al., 2019).

Die Tendenz zu einem höheren Demokratievertrauen bei den Befragten am Gymnasium setzt sich fort mit einer deutlicheren Ablehnung autoritärer Eingriffe des Staates. Die Lernenden der anderen Schulformen sind hingegen der Meinung, dass Verbrechen härter bestraft werden sollten (Item 5), und fordern ein härteres Vorgehen gegen Unruhestifter (Item 4). Die Zustimmungswerte liegen hier zwischen 3,7 (sonstige allgemeinbildende Schulformen der 9.–10. Jahrgangsstufen) und 3,9 (Berufsschüler*innen) bzw. 2,6 (sonstige allgemeinbildende Schulformen der 11.–13. Jahrgangsstufe) und 2,9 (selbige Schulformen der 9.–10. Jahrgangsstufe) (vgl. Tab. 1). Zu beobachten ist auch, dass die positiven Einstellungen zu demokratischen Grundrechten mit einem „mehr an politischer Bildung“ in den zum Abitur führenden Klassen (11–13) an den sonstigen allgemeinbildenden Schulen zunehmen; der Abstand zu den Werten am Gymnasium verringert sich oft deutlich. Ebenso verhält es sich bei der stärkeren Ablehnung autoritärer Eingriffe des Staates. Diese Entwicklung lässt sich bei den beruflichen Schulen, in denen die Angebote politischer Bildung gering bleiben, nicht registrieren.

Nachstehende Tabelle veranschaulicht die Werte im Einzelnen:

10 Seit Erstarken rechter Protestbewegungen wird das Recht auf Meinungsfreiheit mittlerweile auch für antidemokratische und rassistische Positionen instrumentalisiert. Da die befragten Schüler*innen allerdings ebenfalls dem Minderheitenschutz und der Pressefreiheit zustimmen, lassen sich die hier erhobenen Einstellungen in der Gesamtschau als demokratisch interpretieren.

Tab. 1: „Was denkst Du zu den folgenden Aussagen?“ – Zustimmungswerte von Schüler*innen nach Jahrgangsstufen und Schulform (1=stimme gar nicht zu, 5=stimme völlig zu)

	SuS der Jahrgangsstufen 9–10		SuS der Jahrgangsstufen 11–13		Berufsschulen (n=285)	Berufsfachschulen (n=71)
	Gymnasium (n=1.061)	SMBG, IGS, RS (n=748)	Gymnasium (n=918)	SMBG, IGS Berufliches Gymnasium (n=69)		
1. Der Staat sollte Zeitungen und Fernsehen kontrollieren, um Moral und Ordnung sicherzustellen.	1,9 (SD 1,1)	2,2 (SD 1,7)	1,6 (SD 0,9)	1,8 (SD 1,1)	2,0 (SD 1,2)	2,7 (SD 1,3)
2. Streiks und Demonstrationen gefährden die öffentliche Ordnung und sollten verboten werden.	2,2 (SD 1,0)	2,5 (SD 1,1)	1,8 (SD 0,9)	2,0 (SD 1,0)	2,1 (SD 1,0)	2,7 (SD 1,2)
3. Der Staat sollte berechtigt sein, schwere Verbrechen mit dem Tod zu bestrafen.	2,0 (SD 1,3)	2,3 (SD 1,4)	1,8 (SD 1,3)	2,0 (SD 1,3)	2,6 (SD 1,5)	3,2 (SD 1,5)
4. Um Recht und Ordnung zu bewahren, sollte man härter gegen Unruhestifter vorgehen.	2,6 (SD 1,2)	2,9 (SD 1,1)	2,3 (SD 1,0)	2,6 (SD 1,2)	2,8 (SD 1,1)	2,7 (SD 1,0)
5. Verbrechen sollten härter bestraft werden.	3,5 (SD 1,0)	3,7 (SD 1,1)	3,4 (SD 1,0)	3,7 (SD 1,0)	3,9 (SD 1,1)	3,7 (SD 1,2)
6. Jeder Bürger sollte das Recht haben, für seine Überzeugungen auf die Straße zu gehen.	4,1 (SD 1,0)	3,8 (SD 1,0)	4,3 (SD 0,9)	4,1 (SD 1,0)	4,0 (SD 1,0)	3,4 (SD 1,3)
7. Auch Minderheiten sollten das Recht haben, ihre Meinung frei zu äußern.	4,5 (SD 0,8)	4,2 (SD 0,9)	4,6 (SD 0,7)	4,5 (SD 0,7)	4,1 (SD 1,0)	3,6 (SD 1,3)

Anmerkungen: GYM = Gymnasium; SMBG = Schule mit mehreren Bildungsgängen; IGS = Integrierte Gesamtschule; RS = Realschule
Quelle: eigene Darstellung

5 Fazit und Handlungsempfehlungen

Zusammenfassend zeigen die Ergebnisse, dass die Schulformen keinen gleichberechtigten Zugang zu politischer Bildung und Demokratiebildung realisieren. V.a. Lernende mit niedrigerem sozialem und kulturellem Kapital, die seltener das Gymnasium besuchen, werden dadurch benachteiligt. Diese Disparitäten im Zugang spiegeln sich in den politischen Einstellungen wider. Politische Bildung ist zwar keineswegs die allein wirksame politische Sozialisationsinstanz, denn auch das Alter oder ein zunehmendes Bewusstsein höher Gebildeter für ein sozial erwünschtes Verhalten (vgl. Preisendörfer & Wolter, 2014) können das Antwortverhalten beeinflussen. Aber deutlich erkennbar ist, dass sich das Antwortverhalten, welches sich nach Schulformen in den Klassen 9–10 unterscheidet, in den zum Abitur führenden Jahrgangsstufen 11–13 im Gymnasium und den sonstigen allgemeinbildenden Schulen angleicht: sowohl hinsichtlich des Inputs als auch des Outcomes. Diese Entwicklung lässt sich für die beruflichen Schulen nicht erkennen. Hier ist allerdings auf die geringe Fallzahl zu verweisen und auf die sehr große soziale und strukturelle Diversität aufgrund der Zusammensetzung der Lernenden, der hohen Zahl von Abschlüssen, Ausbildungsgängen und der Vielfältigkeit der Unterrichtsstrukturen. Um hier belastbare Aussagen treffen zu können, bedarf es einer weitergehenden Forschung.

Die bildungspolitische Herausforderung wird allerdings offensichtlich: Der Abbau sozialer Ungleichheit über das Bildungssystem hängt auch mit der Förderung der politischen Selbstwirksamkeit und Politikkompetenz derjenigen zusammen, die von Disparitäten betroffen sind. Dies muss in Schulstrukturen mit einer Stärkung des Faches, aber auch in der Lehrkräftebildung z.B. mit Blick auf die politische Bildung als demokratiebildendes Unterrichts- und Schulprinzip berücksichtigt werden. So scheint sich z.B. ein demokratisches Schulklima positiv auf die politische Selbstwirksamkeit auszuwirken. Laut Schneider und Gerold (2018) ist die Demokratiebildung als Querschnittsaufgabe aber nur mäßig in Schulen verankert, und die Lehrkräfte melden explizit Defizite in der Lehrkräfteaus- und -weiterbildung in allen Phasen zurück. Nicht zuletzt die Verunsicherung vieler Lehrkräfte und auch Schulleitungen im Zuge des Schaltens von sog. Meldeplattformen der AfD verdeutlicht, dass auch Lehrer*innen eine ganzheitliche und gleichwertige politische Bildung angeboten werden muss, nicht nur, um sich in neuen Lernformen und der Verbindung von Unterricht und Demokratiebildung fortzubilden, sondern auch, um mit solch neuen Formen der politischen Auseinandersetzung und der möglichen Instrumentalisierung der Lernenden besser umgehen zu können.

6 Anhang

Tab. A1: Befragte Schüler*innen nach Bundesland

	Häufigkeit	Prozent
Baden-Württemberg	269	8,0
Berlin	483	14,3
Brandenburg	278	8,2
Bremen	31	0,9
Hamburg	40	1,2
Hessen	154	4,6
Mecklenburg-Vorpommern	301	8,9
Niedersachsen	237	7,0
NRW	728	21,6
Rheinland-Pfalz	245	7,3
Saarland	63	1,9
Sachsen	22	0,7
Sachsen-Anhalt	226	6,7
Schleswig-Holstein	207	6,1
Thüringen	94	2,8
Gesamt	3.378	100,0

Quelle: Achour & Wagner, 2019

Tab. A2: Bildungsgrad der Eltern nach Schulformen der Schüler*innen; Angaben in Prozent

	GYM (n=2.000)	SMBG, IGS, RS (n=937)	Berufs- schulen (n=285)	Berufliche Gymnasien (n=69)	Berufsfach- schulen (n=71)
keinen Schulabschluss, Sonderschulabschluss	0,6	1,9	0,4	0,0	5,6
Hauptschule, 8. Klasse POS	1,3	5,8	5,3	2,9	4,2
Mittlere Reife, Real- schulabschluss	19,8	33,2	39,6	36,2	32,4
Abitur, Fachabitur	24,0	21,1	20,0	27,5	11,3
Universitätsabschluss, Fachhochschulabschluss	45,5	17,7	20,7	23,2	15,5
Missing Values	9,0	20,3	14,0	10,1	31,0

Anmerkungen: GYM = Gymnasium; SMBG = Schule mit mehreren Bildungsgängen;
IGS = Integrierte Gesamtschule; RS = Realschule

Quelle: Achour & Wagner, 2019

Tab. A3: Angaben zum kulturellen Hintergrund der Schüler*innen nach Schulform; Angaben in Prozent

	GYM (n=2.000)	SMBG, IGS, RS (n=937)	Berufs- schulen (n=285)	Berufliche Gymnasien (n=69)	Berufsfach- oberschulen (n=71)
keine oder ein paar (0–10 Bücher)	3,5	15,2	14,7	13,0	22,5
Genug, um ein halbes Regal zu füllen (11–25 Bücher)	7,2	17,8	19,3	11,6	29,6
Genug, um ein Bücher- regal zu füllen (26–100 Bücher)	18,6	22,9	26,0	39,1	12,7
Genug, um zwei Bücherregale zu füllen (101–200 Bücher)	19,2	14,9	16,8	11,6	9,9
Genug, um drei oder mehr Bücherregale zu füllen (mehr als 200 Bücher)	47,1	22,2	17,2	20,3	9,9

Anmerkungen: GYM = Gymnasium; SMBG = Schule mit mehreren Bildungsgängen;
IGS = Integrierte Gesamtschule; RS = Realschule

Quelle: Achour & Wagner, 2019

Literatur

- Abs, H. J., & Hahn-Laudenberg, K. (2017). *Das politische Mindset von 14-Jährigen. Ergebnisse der International Civic and Citizenship Education Study 2016*. Münster: Waxmann.
- Achour, S., & Meyer-Heidemann, C. (2020, im Erscheinen). Politische Bildung als Unterrichts- und Schulprinzip. In S. Achour, M. Busch, P. Massing & C. Meyer-Heidemann (Hrsg.), *Wörterbuch Politikunterricht*. Frankfurt a. M.: Wochenschau.
- Achour, S., & Wagner, S. (2019). „Wer hat, dem wird gegeben.“ *Politische Bildung an Schulen. Bestandsaufnahme, Rückschlüsse und Handlungsempfehlungen*. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Albert, M., Hurrelmann, K., Quenzel, G., Schneekluth, U., Leven, I., Utzmann, H., & Wolpert, S. (Hrsg.). (2019). *Jugend 2019 – 18. Shell Jugendstudie: Eine Generation meldet sich zu Wort* (S. 47–102). Weinheim & Basel: Beltz.
- Bödeker, S. (2012). *Soziale Ungleichheit und politische Partizipation in Deutschland*. Frankfurt a. M.: Otto Brenner Stiftung.
- Decker, O., & Brähler, E. (Hrsg.). (2018). *Flucht ins Autoritäre. Rechtsextreme Dynamiken in der Mitte der Gesellschaft*. Leipzig: Psychosozial.
- Deimel, D., & Hahn-Laudenberg, K. (2017). Schulische Lerngelegenheiten und Partizipationsmöglichkeiten. In H. J. Abs & K. Hahn-Laudenberg (Hrsg.), *Das politische Mindset von 14-Jährigen. Ergebnisse der International Civic and Citizenship Education Study 2016* (S. 255–278). Münster: Waxmann.
- Detjen, J., Massing, P., Richter, D., & Weißeno, G. (2012). *Politikkompetenz – ein Modell*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-00785-0>

- Diedrich, M. (2008). *Demokratische Schulkultur. Messung und Effekte*. Münster: Waxmann.
- Edelstein, W., Frank, S., & Sliwka, A. (Hrsg.). (2009). *Praxisbuch Demokratiepädagogik. Sechs Bausteine für die Unterrichtsgestaltung und den Schulalltag*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Gaiser, W., Hanke, S., & Ott, K. (Hrsg.). (2016). *Jung – politisch – aktiv?! Politische Einstellungen und politisches Engagement junger Menschen. Ergebnisse der FES-Jugendstudie 2015*. Bonn: Dietz.
- Gökbudak, M., & Hedtke, R. (2019). *Ranking Politische Bildung 2018. Politische Bildung an allgemeinbildenden Schulen der Sekundarstufe I im Bundesländervergleich* (Didaktik der Sozialwissenschaften Working Papers, Bd.9). Bielefeld: Fakultät für Soziologie – Didaktik der Sozialwissenschaften. Zugriff am 26.03.2020. Verfügbar unter: <https://pub.uni-bielefeld.de/record/2934293>.
- Hahn-Laudenberg, K., & Achour, S. (2020, im Erscheinen). Integration und Integrationsarbeit in der politischen Bildung. In G. Pickel, O. Decker, S. Kailitz, A. Röder & J. Schulze Wessel (Hrsg.), *Handbuch Integration*. Wiesbaden: VS.
- Henkenborg, P. (2014). Politische Bildung als Schulprinzip. In W. Sander (Hrsg.), *Handbuch politische Bildung* (S. 212–221). Schwalbach i. Ts.: Wochenschau.
- Jasper, J., Ziemes, J., & Abs, H. J. (2017). Identität und politische Selbstwirksamkeit. In H. J. Abs & K. Hahn-Laudenberg (Hrsg.), *Das politische Mindset von 14-Jährigen. Ergebnisse der International Civic and Citizenship Education Study 2016* (S. 112–134). Münster: Waxmann.
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2018). *Demokratiebildung*. Zugriff am 16.12.2019. Verfügbar unter: <https://www.kmk.org/themen/allgemeinbildende-schulen/weitere-unterrichtsinhalte/demokratiebildung.html>.
- Kolleck, N. (2020). *Was uns zusammenhält. Wie erreichen wir mehr Teilhabechancen in unseren Schulen?* Bonn: Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Lange, D., & Onken, H. (2013). *Politikunterricht im Fokus. Politische Bildung und Partizipation von Jugendlichen*. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Lange, V. (2018). *Politische Bildung in der Schule – ein Statusbericht*. Zugriff am 17.03.2020. Verfügbar unter: <https://www.fes.de/themenportal-bildungspolitik/artikelseite-bildungspolitik/politische-bildung-in-der-schule-ein-statusbericht>.
- Massing, P. (2020, im Erscheinen). Politische Bildung. In S. Achour, M. Busch, P. Massing & C. Meyer-Heidemann (Hrsg.), *Wörterbuch Politikunterricht*. Frankfurt a.M.: Wochenschau.
- Preisendörfer, P., & Wolter, F. (2014). Who Is Telling the Truth? A Validation Study on Determinants of Response Behavior in Surveys. *Public Opinion Quarterly*, 78 (1), 126–146. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-00785-0>
- Quent, M. (2018). Zivilgesellschaft: „Das globale Dorf verteidigen: Strategien gegen den kulturellen Backlash in sozialen Medien“. In J. Baldauf, J. Ebner & J. Guhl (Hrsg.), *Hassrede und Radikalisierung im Netz. Der OCCI-Forschungsbericht*. London et al.: Institute for Strategic Dialogue et al. Zugriff am 19.12.2019. Verfügbar unter: <https://www.isdglobal.org/wp-content/uploads/2018/09/ISD-NetzDG-Report-German-FINAL-26.9.18.pdf>.
- Quintelier, E., & van Deth, J. W. (2014). Supporting Democracy: Political Participation and Political Attitudes. Exploring Causality Using Panel Data. *Political Studies*, 62 (Suppl. 1), 153–171. <https://doi.org/10.1111/1467-9248.12097>
- Schäfer, A. (2015). *Der Verlust politischer Gleichheit. Warum die sinkende Wahlbeteiligung der Demokratie schadet*. Frankfurt a. M.: Campus.
- Schneekloth, U., & Albert, M. (2019). Jugend und Politik: Demokratieverständnis und politisches Interesse im Spannungsfeld von Vielfalt, Toleranz und Populismus. In

- M. Albert, K. Hurrelmann, G. Quenzel, U. Schneekluth, I. Leven, H. Utzmann & S. Wolpert (Hrsg.), *Jugend 2019 – 18. Shell Jugendstudie: Eine Generation meldet sich zu Wort* (S. 47–102). Weinheim & Basel: Beltz.
- Schneider, H., & Gerold, M. (2018). *Demokratiebildung an Schulen – Analyse lehrerbezogener Einflussgrößen*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. Zugriff am 20.03.2020. Verfügbar unter: <https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/unsere-projekte/jungbewegt/projekt-nachrichten/lehrerbefragung-demokratiebildung-in-schulen>.
- Van Deth, J. W. (2014). A Conceptual Map of Political Participation. *Acta Politica*, 49, 349–367. <https://doi.org/10.1057/ap.2014.6>
- Vehrkamp, R., & Merkel, W. (2018). *Populismusbarometer 2018. Populistische Einstellungen bei Wählern und Nichtwählern in Deutschland 2018*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. Zugriff am 20.03.2020. Verfügbar unter: https://www.bertelsmann-stiftung.de/leadadmin/les/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/ZD__Studie_Populismusbarometer_2018.pdf.
- Zick, A., Küpper, B., & Berghan, W. (2019). *Verlorene Mitte – feindselige Zustände: Rechts-extreme Einstellungen in Deutschland 2018/19*. Bonn: Dietz.

Sabine Achour, Prof. Dr., Professorin für Politische Bildung/Politikdidaktik an der Freien Universität Berlin.

E-Mail: sabine.achour@fu-berlin.de

Susanne Wagner, Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Professur für Politische Bildung/Politikdidaktik an der Freien Universität Berlin.

E-Mail: susanne.wagner@fu-berlin.de

Korrespondenzadresse: Freie Universität Berlin, Otto-Suhr-Institut für Politikwissenschaft, Ihnestr 22, 14195 Berlin

Johanna F. Ziemes & Hermann Josef Abs

Welche schulischen Bedingungen sind geeignet, um Toleranz zu fördern?

Eine Analyse auf Basis der International Civic and Citizenship Education Study 2016

Zusammenfassung

*Die Förderung von Toleranz ist aktuell angesichts zunehmender gruppenbezogener Gewalttaten in Deutschland von besonderer Relevanz. Die International Civic and Citizenship Education Study 2016 stellt für Nordrhein-Westfalen Daten zur Verfügung, um mögliche schulische Bedingungen der Toleranzentwicklung zu untersuchen. Die Ergebnisse zeigen, dass politisches Wissen eine starke, schulische Sozialbeziehungen sowie diskursive Unterrichtsgestaltung eine jeweils mittlere Vorhersagekraft für Toleranz von Schüler*innen haben.*

Schlüsselwörter: Toleranz, schulisches Sozialklima, politisches Wissen, diskursiver Unterricht, politische und zivilgesellschaftliche Bildung

How Do Schools Contribute to Students' Tolerance?

Results from the International Civic and Citizenship Education Study 2016

Abstract

Faced with group-related violence in Germany, fostering tolerance is highly relevant. Weighted data from the ICCS 2016 are used to identify statistical predictors of tolerance within schools. While civic knowledge proves to be the strongest predictor, a discursive classroom climate turns out to be predictive for both, knowledge and tolerance. Further, the social school climate can be shown to be a potent predictor of tolerance.

Keywords: social climate at school, tolerance, civic knowledge, civic and citizenship education

1 Einleitung

In ihrem Buch *Gegen den Hass* stellt Carolin Emcke (2019) die These auf, dass in der Bundesrepublik zunehmend hemmungslos gehasst wird (S. 14). Emcke analysiert die Ausschreitungen gegen geflüchtete Menschen, die in einem Bus in Clausnitz von rassistischen Menschen eingekesselt wurden, stellvertretend für viele Hasstaten gegen Menschen, die als *anders* konstruiert und als minderwertig betrachtet werden. In diesem Zusammenhang nutzt sie das Konstrukt der gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit als Gegenpol zu einer alle Menschen als gleichwertig anerkennenden Toleranz. Analysen wie die von Emcke verweisen auf gesellschaftliche Entwicklungen, die nur zu einem kleinen Teil durch die Gestaltung von Schule beeinflusst werden können (Geboers, Geijsel, Admiraal & ten Dam, 2013; Grob, 2009). Gleichwohl wird sich Schule hinsichtlich ihres Beitrags zur Entwicklung von Toleranz bei den ihr anvertrauten Jugendlichen befragen lassen müssen. Selbst gesetzt den Fall, dass dieser Beitrag relativ gering sein sollte, ist es verantwortlich, bestehende Gestaltungsoptionen zu nutzen.

Nach Fend (2006) ist eine der Funktionen der Schule die Integrations- und Legitimationsfunktion; dazu gehört in pluralistischen Demokratien die Vermittlung von Werten, darunter die Anerkennung von Verschiedenheit. Im Schulgesetz von Nordrhein-Westfalen (NRW) heißt es dementsprechend, dass Schüler*innen „im Geist der Menschlichkeit, der Demokratie und der Freiheit, zur Duldsamkeit und zur Achtung vor der Überzeugung des anderen“ erzogen werden sollen und dass sie „insbesondere lernen [sollen,] Menschen unterschiedlicher Herkunft vorurteilsfrei zu begegnen, die Werte der unterschiedlichen Kulturen kennenzulernen und für ein friedliches und diskriminierungsfreies Zusammenleben einzustehen“ (SchulG NRW, 2019, § 2,2, § 2,5). Ähnliche Formulierungen finden sich in allen deutschen Landesschulgesetzen.

Aus entwicklungspsychologischer Perspektive gilt die Adoleszenz als wichtige Phase der politischen Entwicklung. Derzeit wird angenommen, dass die politischen Einstellungen und Identitäten, die Schüler*innen im Jugendalter entwickeln, einen wichtigen Einfluss auf die weitere politische Entwicklung haben (Grob, 2009; Meeus, 2011). Im folgenden Beitrag geht es theoretisch wie empirisch um die Frage, welche schulischen Faktoren für die Herausbildung von Toleranz geeignet sein könnten. Dargestellt und diskutiert wird dies insbesondere unter Bezug auf die querschnittlichen Daten der *International Civic and Citizenship Education Study* (ICCS) 2016, mit denen insbesondere politisches Wissen und schulische Sozialbeziehungen präziser erfasst werden konnten als in vielen anderen Studien.

2 Toleranz und Toleranzförderung

Politiker*innen und Forscher*innen entwickeln verschiedene Definitionen von Toleranz. Der Begriff „Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit“, wie ihn Emcke und Zick nutzen, ist eine Negativfolie von Toleranz und wird allgemein definiert als negative Einstellung zu bestimmten Gruppen und ihren Rechten (Zick, Wolf, Küpper, Davidov, Schmidt & Heitmeyer, 2008). Toleranz kann als Positivum verstanden werden, als Anerkennung der Gleichwertigkeit, die verbunden ist mit der Unterstützung der Rechte verschiedener Gruppen (Zick, 2019). In diesem Beitrag nutzen wir das Konzept von Toleranz entsprechend der Definition von Sandoval-Hernández, Isac und Miranda (2018). Sie definieren Toleranz als positive Einstellung zu den Rechten marginalisierter Gruppen (Frauen, Migrant*innen, von Rassismus betroffene Menschen). Diese Definition eignet sich für die empirische Operationalisierung von Toleranz, und sie ist anschlussfähig an Toleranzdefinitionen, die im Kontext von Diskursen zu Pluralität und Diversität angesiedelt sind (vgl. etwa Emcke, 2019, S. 185–218). Ziel ist nicht nur die Abwesenheit von Menschenfeindlichkeit, sondern das aktive Zugestehen von Rechten für marginalisierte Gruppen. Damit grenzt sich die gewählte Definition von dem Begriff der politischen Toleranz ab, mit dem die Zustimmung zu Rechten für politisch Andersdenkende beschrieben wird (Gibson & Bingham, 1982).

Es gibt verschiedene Ansätze, um den Beitrag der Schule zur Entwicklung von Toleranz zu analysieren. Grob (2007) fasst mehrere Erklärungsansätze zusammen: Ansätze des *Modelllernens* betonen die Relevanz von Vorbildfiguren. Wenn Lehrkräfte tolerantes Verhalten zeigen und multiperspektivische Argumentationsmethoden nutzen, sollten Schüler*innen dazu angeregt werden beides in das eigene Repertoire aufzunehmen. Ein weiterer Ansatz, auf den Grob sich bezieht, ist die *Selbstdeterminationstheorie*. Sie betont die Relevanz von Grundbedürfnissen nach Autonomie, sozialer Bindung und Kompetenzerfahrung. Die Frustration dieser Bedürfnisse und der erlebten Selbstwirksamkeit kann zu einer aggressiven Abwehr und Abwertung anderer führen. Mutz (2002) unterscheidet zwischen kognitiven und affektiven Mechanismen, die zur Steigerung von Toleranz beitragen. Auf *kognitiver* Ebene geht es um die Kenntnis und das Verständnis der verschiedenen Perspektiven. Unter sozialer Perspektivenübernahme beispielsweise wird die trainierbare Fähigkeit, das psychische Erleben anderer Menschen zu reflektieren, verstanden; sie unterstützt das Erkennen von Diskriminierung (Beilmann & Heinemann, 2014). Auf der *affektiven* Ebene gibt es die soziale Nähe zu Menschen mit anderen Perspektiven, wodurch die Entwicklung *wertebezogener Einstellungen* gefördert werden kann. Verbindet man die Thematisierung schulischer Bedingungen bei Grob (2007) und Mutz (2002), so lässt sich das Modelllernen stärker der kognitiven Ebene zuordnen, während die Konzeption der Selbstdeterminationstheorie stärker auf die affektive Ebene bezogen ist.

2.1 Politisches Wissen als kognitive Bedingung

Politisches Wissen wird mehrheitlich als Voraussetzung politischer Teilhabe und Mündigkeit betrachtet (z. B. Hahn-Laudenberg, 2017). Mit mehr politischem Wissen geht die Einsicht in politische Prozesse als Entscheidungsprozesse angesichts von Alternativen einher. Wenn sich politisches Wissen auf Demokratien bezieht, stehen die Entscheidungsprozesse unter der normativen Anforderung, allen Beteiligten mit ihren Interessen die gleichen Möglichkeiten der Einflussnahme zu geben. Im hier vorgestellten Modell nach Mutz (2002) soll das politische Wissen die Kenntnis und das Verständnis verschiedener Positionen verbessern und so über den kognitiven Pfad die Toleranz fördern. Nach Grob (2007) fördert politisches Wissen die Selbstwirksamkeit (vgl. auch Jasper, Ziemes & Abs, 2017, S. 117) und ist ein Schutz vor sozialer Frustration.

Zu der Rolle von Wissen für die Entwicklung von Werten finden sich verschiedene längsschnittliche Studienergebnisse. Eveland und Thomson (2006) fanden in einer Stichprobe US-amerikanischer Erwachsener keinen Hinweis auf einen längsschnittlichen Zusammenhang von politischem Wissen und Perspektivenübernahme, jedoch finden sich längsschnittliche Effekte von politischem Wissen auf die Unterstützung der Idee der Demokratie bei Schüler*innen in Deutschland (Hahn-Laudenberg, 2017, S. 247).

2.2 Diskursivität des Unterrichts als Mittel der Eröffnung von Perspektivenvielfalt

Die Diskursivität des Unterrichts, auch „offenes Unterrichtsklima“ genannt, ist eine viel beachtete Variable der politischen Sozialisationsforschung (vgl. z. B. Hahn-Laudenberg, 2019), die beschreibt, inwieweit der Unterricht so gestaltet ist, dass Schüler*innen auch abweichende Meinungen äußern können. Damit ist Diskursivität als ein Kennzeichen des Unterrichtsklimas neben den schon genannten Beziehungsqualitäten des Sozialklimas ein weiteres Element des Schulklimas. Die diskursive Gestaltung des Unterrichts wird häufig als besonders geeignet betrachtet, um die im Beutelsbacher Konsens normativ bestimmten Prozessmerkmale des Unterrichts zu erreichen (Wehling, 1976). Der Beutelsbacher Konsens ist ein Minimalkonsens hinsichtlich der Anforderungen an alle Lernprozesse, insbesondere in der politischen Bildung. An diesem Konsens orientiert soll diskursiver Unterricht verhindern, dass Schüler*innen von dominant geäußerten Meinungen überwältigt werden (Überwältigungsverbot), soll wissenschaftliche und gesellschaftliche Kontroversen als solche darstellen (Kontroversitätsgebot) und Schüler*innen ermöglichen, in den Unterrichtsthemen ihre eigenen Anliegen zu erkennen und diese weiterzuentwickeln (Interessenorientierung). Die diskursive Gestaltung des Unterrichts ermöglicht das Erleben der eigenen Wirksamkeit in Diskussionen sowie das Lernen an gleichalt-

rigen Modellen (Mitschüler*innen). Zugleich werden den Schüler*innen durch einen diskursiven Unterrichtsstil verschiedene legitime Standpunkte nähergebracht, und sie werden zu einer umfassenderen Verarbeitung angeregt (Ferreira, Azevedo & Menezes, 2012). Die Diskursivität hat dadurch einen positiven Einfluss auf Variablen, die in der politischen Sozialisationsforschung als wünschenswert betrachtet werden, darunter politisches Wissen und Toleranz (Grob, 2009; Watermann, 2003).

2.3 Schulische Sozialbeziehung als Chance, soziale Nähe zu erfahren

Schulische Sozialbeziehungen umfassen die Beziehungen der Schüler*innen untereinander und die Beziehung zum Personal der Schule, insbesondere zu den Lehrkräften. Gute Beziehungen zeichnen sich durch gegenseitigen Respekt und ein Gefühl der Verbundenheit aus. Hinsichtlich der Beziehung zwischen Lehrkräften und Schüler*innen kommen Fairness und Unterstützung hinzu. Gute schulische Sozialbeziehungen wirken sich positiv auf die psychische Gesundheit aus, stärken das Selbstwertgefühl und fördern die Schulleistungen (Thapa, Cohen, Guffey & Higgins-D'Alessandro, 2013). Sie sind zudem für die politische Entwicklung von Schüler*innen als heranwachsende Bürger*innen bedeutsam (Ziemes & Gutzwiller-Helfenfinger, 2019). Positive schulische Sozialbeziehungen unterstützen die Erfüllung des Bedürfnisses nach sozialen Bindungen und können so den Weg zu toleranten Einstellungen ebnen (Grob, 2009). Maurissen, Barber und Claes (2018) zeigen auf der Basis der flämischen Daten von ICCS 2009 und 2016, dass die Qualität der schulischen Sozialbeziehungen Rückschlüsse auf die Einstellung hinsichtlich gleicher Rechte für Migrant*innen erlaubt.

Nach Mutz (2002) wirken sich gute Sozialbeziehungen positiv auf die affektive Nähe von Personen verschiedener Gruppen aus und fördern somit Toleranz. Es können also gerade heterogene Klassen von ihrer Diversität profitieren. Wenn der Aufbau positiver Sozialbeziehungen über Gruppengrenzen hinweg gelingt, bildet sich wertvolles überbrückendes soziales Kapital zwischen den verschiedenen sozialen Gruppen (Putnam, 2007; Cobia & Carney, 2002). Es geht also u. a. um gute Beziehungen zwischen Jungen und Mädchen sowie Schüler*innen mit und ohne Migrationshintergrund. Auch der kognitive Pfad der Toleranzförderung kann durch gute Sozialbeziehungen angeregt werden. Durch eine qualitativ hochwertige Kommunikation zwischen Schüler*innen mit verschiedenen Positionen kann die Verarbeitungstiefe und Perspektivenübernahme verbessert werden (Ferreira et al., 2012).

2.4 Relevanz der Hintergrundvariablen Geschlecht, sozioökonomischer Status und Migrationshintergrund

Geschlecht, sozioökonomischer Status (SES) und Migrationshintergrund (MGH) von Personen sind wissenschaftlich relevante Variablen, die sich durch schulische Interventionen nicht beeinflussen lassen. Interventionen meint hier die intentionale Gestaltung der Lernumwelt. Da diese Variablen sich schulischen Interventionen entziehen, aber gleichwohl einen Einfluss auf schulische Ergebnisse haben können, werden sie hier als Hintergrundvariablen kontrolliert. Forscher*innen gehen davon aus, dass diese Variablen ihren Einfluss nicht direkt, sondern vermittelt über soziale Prozesse entfalten (Steins, 2019). In Bezug auf Geschlecht formulierte Simone de Beauvoir es so: „Man kommt nicht als Frau zur Welt, man wird es“ (Beauvoir, 2017/1949, S. 334). Gruppenzugehörigkeit und spezifische Einstellungen und Verhaltensweisen sind also die Folge von Interaktionen, die sich aufgrund von gesellschaftlichen Erwartungen und Regeln für Menschen jeweils unterschiedlich gestalten. Schulische Prozesse können somit beeinflussen, auf welche Art die Gruppenzugehörigkeiten relevant (gemacht) werden.

Die unterschiedlichen Sozialisationserfahrungen haben Auswirkungen auf die messbaren Level von Toleranz. Wird unter Toleranz, wie hier, das Zugestehen von gleichen Rechten für unterschiedliche Menschengruppen verstanden, sind Frauen zumeist toleranter. Frauen zeigen jedoch geringere Toleranz, wenn Toleranz als Akzeptanz möglicherweise gewalttätiger Gruppen konzipiert wird (Conejero, Etxebarria & Montero, 2014; Sandoval-Hernández et al., 2018). Ein niedriger SES steht häufig im Zusammenhang mit geringerem Bildungserfolg und wird oft mit der Wahrnehmung einer prekären Position in der Gesellschaft in Zusammenhang gebracht. Diese kann mit einer Verringerung der erlebten Selbstwirksamkeit und geringerer Toleranz einhergehen (Grob, 2009; Zick et al., 2008). Zudem erleben Jugendliche mit einem niedrigeren SES Unterricht als weniger diskursiv als Heranwachsende mit einem höheren SES (Deimel, Hoskins & Abs, 2020). Menschen mit MGH haben häufig einen geringeren SES. Daher ist es wichtig, sowohl den SES als auch den MGH zu erfassen, da die Berücksichtigung des SES statistische Effekte des MGH teilweise deutlich relativieren kann (Teltemann & Windzio, 2016).

3 Die Methodik im Rahmen von ICCS 2016

In ICCS wurde untersucht, welche politische und zivilgesellschaftliche Bildung Schüler*innen erfahren und wie gut sie auf ihre Rolle als Bürger*innen vorbereitet werden. Am 2016er Studienzyklus nahmen Schüler*innen aus insgesamt 24 Bildungssystemen in verschiedenen Staaten teil; in Deutschland beteiligte sich ausschließlich NRW. Die Untersuchung umfasste sowohl einen kognitiven Test zum po-

litischen Wissen als auch verschiedene Skalen zur Erfassung der Förderkontexte, Einstellungen und Werte der Heranwachsenden. Eine ausführliche Beschreibung der Stichprobe, der Erhebungsverfahren und der Skalen bieten der internationale, englischsprachige Bericht (Schulz, Ainley, Fraillon, Losito, Agrusti & Friedman, 2017) und der deutschsprachige Bericht zu den Ergebnissen in NRW (Abs & Hahn-Laudenberg, 2017). Im Folgenden werden relevante methodische Aspekte kurz dargestellt. Die Berechnungen wurden mit SPSS 26 und Mplus 8.2 durchgeführt.

Stichprobe. Die genutzte Stichprobe entspricht der im Bericht von NRW aufgeführten. Sie umfasst 1.451 Schüler*innen der 8. Klasse an 59 Schulen (Ziemes, Jasper, Deimel, Hahn-Laudenberg & Abs, 2017). Dies entspricht etwa einem Drittel der ursprünglich angezielten Stichprobe. Es wurden ganze Klassen befragt. Daher wurde, um die Clusterstruktur der Daten zu berücksichtigen, Type=Complex als statistisches Analysemodell genutzt. Für die Schätzung der Werte wurden Gewichte angewandt. Durch die Anwendung von Gewichten lassen sich Schlüsse von der Stichprobe auf die Gesamtheit der Achtklässler*innen in NRW rechtfertigen. Doch die Schätzung mit Gewichten ist in NRW mit einer größeren Unsicherheit verbunden als in Ländern mit größeren Stichproben (Losito, Agrusti, Damiani & Schulz, 2018). Ziel der Erhebung waren Hauptschulen, Realschulen, Gesamtschulen und Gymnasien. In NRW waren die Schüler*innen im Mittel 14,4 Jahre alt, 52 Prozent waren Mädchen, und 40 Prozent hatten mindestens einen Elternteil mit Migrationserfahrung oder waren selbst migriert.

Skalierung. Alle Skalenwerte wurden raschskaliert. Damit weisen die Schätzungen der Werte eine relativ hohe Genauigkeit auf. Vertiefte Informationen zu Skalierung, Skalen und Indikatoren finden sich im Methodenteil des nationalen Berichts (Ziemes et al., 2017, S. 70) und im technischen Bericht (Schulz, Carstens, Losito & Fraillon, 2018).

Abhängige Variablen. Toleranz wird in der Studie als ein Aspekt des politischen *Mindsets* betrachtet. Der *Mindset*-Begriff drückt aus, dass verschiedene Einstellungen, Fähigkeiten, Identitäten und Partizipationsabsichten sinnhaft miteinander verknüpft sind (Abs, Hahn-Laudenberg, Deimel & Ziemes, 2017). Zur Erfassung von Toleranz wurden in ICCS 2009 und 2016 die gleichen drei Skalen eingesetzt, und die Schüler*innen sollten ihre Zustimmung zu verschiedenen Items auf vierstufigen Antwortskalen angeben („Stimme gar nicht zu“ bis „Stimme sehr zu“).

Die Skala *Einstellung zur Gleichberechtigung von Männern und Frauen* umfasst sechs Items (z.B.: „Männer und Frauen sollten in jeder Hinsicht die gleichen Rechte haben“), die Skala zu den Einstellungen zu den Rechten verschiedener Herkunftsgruppen fünf Items (z.B.: „Alle Herkunftsgruppen in Deutschland sollten die gleiche Chance auf gute Bildung haben“), und weitere fünf Items wurden als Skala zur Erfassung der Einstellung zu den Rechten von Migrant*innen eingesetzt (z.B.:

„Migranten und Migrantinnen sollten ihre Sprache weiterhin sprechen dürfen“). Die Antworten der Schüler*innen in NRW zeigen insgesamt eine hohe Zustimmung zu den vorgegebenen Einstellungen. Für die Analysen werden die drei Skalenwerte statistisch zu einem latenten Faktor zusammengefasst.

Prädiktoren. In ICCS 2016 wurde ein kognitiver Test zur Erfassung des politischen Wissens und Verständnisses von Schüler*innen eingesetzt. Getestet wurden das Erkennen demokratischer Strukturen und Prinzipien und das Begründen verschiedener Positionen (für eine detaillierte Darstellung der Testkonstruktion siehe Schulz et al., 2017). Die Diskursivität des Unterrichts, das Unterrichtsklima, wurde anhand von sechs Items erfasst, die sich insbesondere auf Möglichkeiten der Unterrichtsgestaltung seitens der Lehrkräfte (z. B.: „Wenn Lehrkräfte ein Problem im Unterricht vorstellen, zeigen sie verschiedene Sichtweisen auf“) und auf die Beiträge der Schüler*innen beziehen (z. B.: „Schüler/-innen sagen in der Klasse ihre Meinung, auch wenn sie von der Meinung der meisten Mitschüler/-innen abweicht“). Zwei Skalen betreffen das schulische Sozialklima: die Beziehungen der Schüler*innen untereinander (z. B.: „Die meisten Schüler/-innen an meiner Schule kommen gut miteinander aus“) und die Beziehung von Schüler*innen und Lehrkräften (z. B.: „Die meisten Lehrkräfte behandeln mich fair“). Die Beziehung der Schüler*innen untereinander wurde mit vier und die Beziehung zu Lehrkräften mit fünf Items gemessen. Für die folgenden Analysen wird aus den beiden Skalen ein latenter Faktor gebildet.

Hintergrundvariablen. Das Geschlecht wurde mit einer dichotomen Frage erfasst. Für den SES waren der Beruf der Eltern, der höchste Bildungsgrad der Eltern und die Anzahl der Bücher im Haushalt entscheidend. Als Jugendliche mit MGH wurden diejenigen kategorisiert, die angaben, dass entweder sie selbst im Ausland geboren sind oder mindestens ein Elternteil.

4 Ergebnisse der Analysen

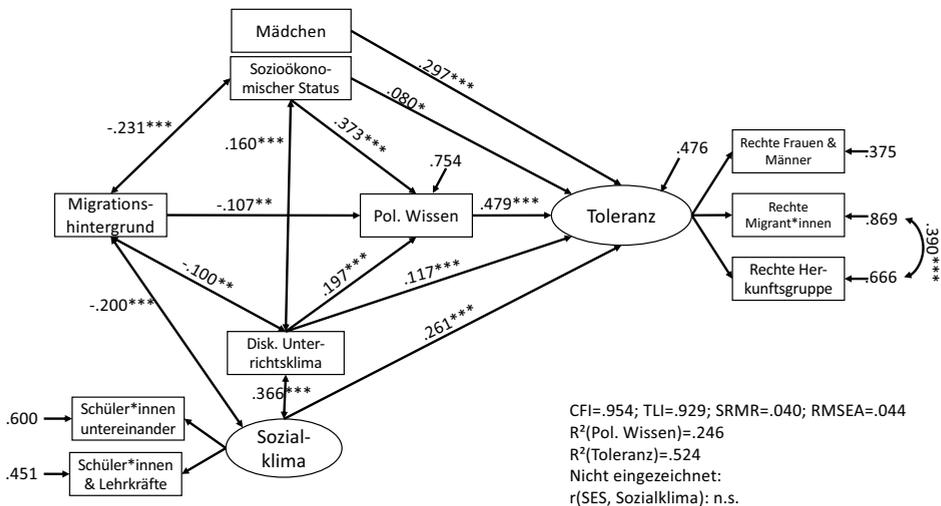
Die im Anhang (S. 174–177) zugänglichen Tabellen enthalten die deskriptiven Ergebnisse und schulformspezifischen Auswertungen. Im Ergebnis zeigt sich, dass Schüler*innen an Gymnasien etwas toleranter sind als Jugendliche anderer Schulformen. Es zeigen sich positive Korrelationen zwischen den Toleranzskalen und den im Theorie teil aufgeführten schulischen Bedingungen. Jugendliche mit Migrationshintergrund haben einen geringeren SES; sie erleben den Unterricht als weniger diskursiv und das Sozialklima weniger positiv. Letztlich fanden wir, dass die Wahrnehmung eines diskursiven Unterrichtsklimas positiv mit dem Sozialklima zusammenhängt.

Abbildung 1 zeigt ein Strukturgleichungsmodell als Ergebnis der zentralen Analyse. Erkennbar wird, inwieweit die verschiedenen Variablen Toleranz als abhängige Variable statistisch vorhersagen können. Die an den Pfeilen eingetragenen Kennwerte bezeichnen jeweils die standardisierten Parameter, die Auskunft über die Aussagekraft der Vorhersage geben. Je größer die Zahl, desto stärker ist der Zusammenhang. Die Modellgütekriterien zeigen an, dass das Modell gut auf die Daten passt.

Da politisches Wissen auch ein erwünschtes Ergebnis von Unterrichtsgestaltung ist, wird dieses im statistischen Modell auch vorhergesagt. Heranwachende mit einem niedrigem SES und einem MGH haben weniger politisches Wissen. Hierbei ist der Effekt des SES etwa dreimal so groß wie der des MGH. Heranwachende, die den Unterricht als diskursiver erleben, verfügen auch über ein größeres politisches Wissen. Der Effekt des politischen Wissens ist hier am stärksten.

Im Hinblick auf die latente Variable, in der die Toleranz gegenüber unterschiedlichen Gruppen integriert wird, zeigt sich, dass Mädchen toleranter sind als Jungen und Jugendliche mit einem hohen SES etwas toleranter sind als Jugendliche mit einem niedrigen SES. Der MGH entfaltet unter Berücksichtigung der weiteren Kontrollvariablen keine statistische Vorhersagekraft in Bezug auf Toleranz. Politisches Wissen, das Erleben eines diskursiven Unterrichts wie auch positive Sozialbeziehungen sind wie erwartet positive Prädiktoren von Toleranz. Der Effekt des politischen Wissens ist hier am stärksten.

Abb. 1: Strukturgleichungsmodell zu schulischen Bedingungen von Toleranz in NRW



Anm.: * p < .05; ** p < .01; *** p < .001

Quelle: eigene Abbildung.

Das politische Wissen erweist sich als besonders relevant für die Vorhersage von Toleranz, gefolgt von einem deutlichen Geschlechtereffekt. Die Diskursivität trägt sowohl zur Vorhersage des politischen Wissens als auch direkt zur Toleranz bei. Zusätzlich zu diesen bereits bekannten Faktoren erweist sich auch das Sozialklima als wichtige Bedingung von Toleranz. Insgesamt lassen sich mit dem Modell etwa 52 Prozent der Varianz der Toleranz aufklären. Das deutet auf die hohe Bedeutsamkeit der analysierten Aspekte für die Vorhersage von Toleranz hin.

5 Diskussion

5.1 Forschungsbezogene Diskussion: Prozesse untersuchen

In diesem Artikel wurden schulische Bedingungen theoretisch und empirisch auf Toleranz bezogen. Die theoretischen Konzeptionen von Grob (2007) und Mutz (2002) haben sich als hilfreich erwiesen, die schulischen Bedingungen mit bereits besser erforschten Wirkfaktoren in Verbindung zu bringen. Aus diesen Arbeiten wurde abgeleitet, dass die Förderung von politischem Wissen und der diskursiven Gestaltung von Unterricht insbesondere den kognitiven Pfad bedient, wohingegen die Beziehungsgestaltung in Schulen den affektiven Pfad der Toleranzförderung beeinflusst.

Im Hinblick auf die Hintergrundvariablen sind drei Aspekte besonders erwähnenswert. Zunächst entfaltet unter Einbezug des SES und des politischen Wissens der MGH keinen direkten Einfluss auf Toleranz. Dies deutet darauf hin, dass der MGH nicht direkt mit Toleranz verbunden ist, sondern dass Prozessvariablen bedeutsam sind. Zweitens ist der negative Zusammenhang zwischen dem SES und der individuellen Wahrnehmung der Offenheit des Unterrichtsklimas bedenklich. Jugendliche mit weniger Ressourcen erleben somit innerhalb einer Klasse den Unterricht als weniger offen. Der Effekt ist zwar nicht stark, jedoch weist er auf potenziell problematische soziale Dynamiken hin (vgl. auch Deimel et al., 2020). Wird drittens zusätzlich die Information, ob die Achtklässler*innen das Gymnasium besuchen oder eine andere Schulform, in das Modell eingeführt, erweist sich die Schulform als Prädiktor als nicht signifikant und der Modellfit verschlechtert sich. Deshalb wurde auf die Berücksichtigung der Schulart im finalen Modell verzichtet. Dies entspricht auch dem analytischen Ansatz, demzufolge nicht die Schulform für bestimmte Effekte entscheidend ist, sondern die Zusammensetzung der Schüler*innenschaft und das Geschehen in der Schule.

Hinsichtlich des starken Effektes des politischen Wissens ist einschränkend zu beachten, dass die politische Wissensvermittlung nie vollständig wertneutral verläuft, da sie an die Werte des Grundgesetzes und der Menschenrechte gebunden ist (KMK, 2018).

Damit stellt sich die Frage, ob sich die Stärke des Effekts des politischen Wissens ausschließlich auf die Kenntnisse verschiedener Perspektiven zurückführen lässt oder auch auf inhaltliche Bezüge, die Toleranz positiv darstellen.

Die Schule und ihr Umfeld sind ein wichtiger, jedoch nicht der einzige Raum, in dem Heranwachsende politisch-gesellschaftlich sozialisiert werden. Da ein großer Teil der Toleranzvarianz aufgeklärt werden konnte, lässt sich die Schlussfolgerung von Grob (2009), dass der Schulkontext nur einen begrenzten Einfluss auf die Werteentwicklung von Jugendlichen hat, auf der Basis unserer Daten nicht teilen. Gleichzeitig kann der Fokus auf ein einziges Entwicklungsfeld auch zu der Überschätzung von Effekten führen. Jedoch waren gerade das spezifische Wissen und die Sozialbeziehungen, die Grob in der Life-Studie so nicht mitberücksichtigen konnte, in der hier vorgestellten Untersuchung wichtig. Grob konnte für seine Analyse einen längsschnittlichen Datensatz nutzen, während in der vorliegenden Arbeit Effekte lediglich im Querschnitt betrachtet werden konnten. Damit ist auch schon eine der methodischen Grenzen der hier präsentierten Untersuchung benannt. Konkret bedeutet dies, dass nicht sichergestellt werden kann, ob der Erwerb politischen Wissens, so wie er hier gemessen wurde, nicht auch durch tolerante Einstellungen positiv bedingt sein kann. Eine weitere methodische Grenze der Modellierung liegt darin, dass die Perspektivenübernahme und die Befriedigung psychologischer Grundbedürfnisse nicht erfasst und in der Modellierung berücksichtigt wurden. Hier sind weitere Mediationsprozesse zu vermuten, in denen Aspekte wie Perspektivenübernahme die hier gefundenen Zusammenhänge vermitteln oder beeinflussen.

5.2 Praxisbezogene Diskussion: Politik diskursiv unterrichten, soziale Nähe herstellen

Durch die Analyse konnten verschiedene Bedingungen identifiziert werden, die für die Entwicklung von Toleranz relevant und durch pädagogische Intervention – zumindest teilweise – beeinflussbar sind. Dem politischen Wissen kommt hier eine besondere Bedeutung zu. Für Toleranz und politisches Wissen ist wiederum die Diskursivität des Unterrichts eine wichtige Bedingung, die Toleranz direkt und indirekt über die Förderung des politischen Wissens beeinflusst.

Das Sozialklima erweist sich als weitere relevante Bedingung, die dem affektiven Pfad der Toleranzförderung zugewiesen werden kann. Laut der Meta-Analyse von Allen, Kern, Vella-Brodrick, Hattie und Waters (2018) haben Lehrkräfte einen großen Einfluss auf das Gefühl der sozialen Einbindung in der Schule. Lehrkräfte können Respekt, gegenseitige Fürsorge, Freundlichkeit, Fairness und Autonomie fördern. Dies entspricht auch dem Ansatz des Modelllernens von Grob (2007), demzufolge Lehrkräfte als wichtige Vorbilder anzusehen sind.

Zur Förderung des schulischen Sozialklimas gibt es hilfreiche Systematisierungen, aus denen sich Hinweise für die schulische Gestaltung ableiten lassen. Cohen, McCabe, Michelli und Pickeral (2009) unterscheiden beispielsweise zwischen den Aspekten Sicherheit, Lehren und Lernen, Beziehungen und Strukturen. Weiterhin lassen sich auch ohne akuten Fall Präventionsmaßnahmen gegen Bullying zur Förderung des Sozialklimas einsetzen.

Weitere bedeutsame Ergebnisse für die Schulpraxis bestehen darin, dass sich tolerante Einstellungen nicht aus dem MGH oder der besuchten Schulform vorhersagen lassen. Korrelationen, die solche Zusammenhänge nahelegen, erweisen sich angesichts der komplexeren multivariaten Modellierung als Scheinkorrelationen. D.h., hier ist nicht von einem unmittelbaren Bedingungsverhältnis auszugehen. Unterschiede in den Rohwerten der Toleranzskalen zwischen Jugendlichen mit und ohne MGH sind also auf unterschiedliche Zugänge zu den positiven schulischen Fördergelegenheiten zurückzuführen. Interventionen, von denen insbesondere Heranwachsende mit MGH profitieren, unterstützen in aller Regel auch die positive Entwicklung von Kindern ohne MGH. Offen ist allerdings, ob letztere in gleicher Stärke profitieren. Schachner, Juang, Moffitt und van de Vijver (2018) gehen vor allem auf wichtige Aspekte des inklusiven Unterrichtens hinsichtlich Migrationshintergrund ein. Sie betonen die Relevanz positiver, gewaltfreier Beziehungen, die keine Diskriminierungen zulassen und die Bedeutung positiver Einstellungen und Erwartungen der Lehrkräfte gegenüber allen Schüler*innen zeigen.

Die Förderung von politischem Wissen ist ein zentrales Ziel der politischen und zivilgesellschaftlichen Bildung; es hat positive Effekte auf weitere Dimensionen des politischen *Mindsets*, wie Werte, Identifikation und Partizipationsbereitschaft. Die vorliegende Analyse präzisiert und differenziert die Bedeutung von politischem Wissen für die Werteentwicklung. Vor diesem Hintergrund ist zu überprüfen, ob die politische Bildung auch als Fach genügend Aufmerksamkeit erhält. Bedenklich ist, dass es in vielen Bundesländern erst nach der achten Jahrgangsstufe angeboten wird und häufig fachfremd erteilt wird (Manzel, Hahn-Laudenberg & Zischke, 2017).

Die Forschung mit ICCS-2016-Daten zeigt, dass in NRW ein enger Zusammenhang besteht zwischen sozioökonomischem Status und dem Zugang zu den Voraussetzungen, die für die Entwicklung von Toleranz relevant sind, wie diskursiver Unterricht und positive Sozialbeziehungen (vgl. auch Deimel et al., 2020). Diese Erkenntnisse können in Politik und Praxis genutzt werden. Schulen und Lehrkräften können Weiterbildungen und Unterstützung bei der Schulentwicklung angeboten werden. Ziel wäre es hier, Methoden zu vermitteln, die helfen, allen Schüler*innen gute sozialklimatische Bedingungen zu bieten.

6 Anhang

Tab. 1: Beschreibung der Stichprobe

Schulform	Mädchen		Migrationshintergrund			Alter			Sozioökonomischer Status			
	N	%	N	%	SE	N	M (SE)	SD (SE)	N	M (SE)	SD (SE)	
Hauptschule	61	37.37	55	46.61	6.57	149	14.87 (0.08)	0.74 (0.07)	143	-0.72 (0.14)	0.87 (0.13)	
Realschule	155	58.28	114	41.93	1.99	266	14.39 (0.05)	0.62 (0.05)	260	-0.22 (0.04)	0.86 (0.05)	
Gesamtschule	113	50.69	96	43.29	3.42	231	14.32 (0.10)	0.62 (0.04)	226	-0.23 (0.16)	1.02 (0.04)	
Nicht-Gymnasium	329	51.21	3.01	265	43.40	2.11	646	14.47 (0.04)	0.68 (0.04)	629	-0.33 (0.06)	0.94 (0.03)
Gymnasium	425	52.47	1.74	308	35.96	4.14	805	14.18 (0.02)	0.47 (0.03)	797	0.40 (0.08)	0.93 (0.03)
Signifikanz der Differenz							***			***		
Gesamt	754	51.77	1.85	573	40.08	2.22	1,451	14.35 (0.03)	0.61 (0.02)	1,426	0.00 (0.05)	1.00 (0.03)

Anmerkungen: M = Mittelwert; SD = Standardabweichung; SE = Standardfehler der Schätzung der Population. Der nationale Indikator des sozioökonomischen Status ist auf Ebene der jeweils teilnehmenden Bildungssysteme auf einen Mittelwert von 0 und eine Standardabweichung von 1 kalibriert.

Tab. 2: Deskriptive Statistiken der Toleranzvariablen

Schulform	Einstellung zu gleichen Rechten von Männern und Frauen			Einstellung zu Rechten von Migrant*innen			Einstellungen zu Rechten verschiedener Herkunftsgruppen		
	N	M (SE)	SD (SE)	N	M (SE)	SD (SE)	N	M (SE)	SD (SE)
Hauptschule	146	51.06 (1.50)	9.15 (0.13)	148	51.65 (1.97)	11.13 (1.48)	144	51.88 (2.30)	10.62 (0.99)
Realschule	262	55.13 (0.49)	9.28 (0.30)	263	51.38 (0.59)	9.54 (0.58)	262	53.32 (0.59)	9.63 (0.52)
Gesamtschule	229	52.34 (0.58)	10.29 (0.64)	230	52.48 (1.06)	10.67 (0.43)	226	52.89 (0.81)	10.49 (0.64)
Nicht-Gymnasium	637	53.34 (0.43)	9.75 (0.29)	641	51.80 (0.62)	10.29 (0.48)	632	52.87 (0.63)	10.14 (0.40)
Gymnasium	803	56.86 (0.50)	9.09 (0.50)	795	54.10 (0.73)	9.46 (0.27)	803	55.37 (0.38)	9.42 (0.25)
Signifikanz d. Differenz		**			***			**	
Gesamt	1,440	54.92 (0.32)	9.62 (0.24)	1,436	52.82 (0.48)	9.99 (0.39)	1,435	53.99 (0.38)	9.90 (0.26)

Anmerkungen: M = Mittelwert; SD = Standardabweichung; SE = Standardfehler der Schätzung der Population. Die Skalen sind auf internationaler Ebene auf den internationalen Mittelwert von ICCS 2009 kalibriert (MW=50, SD=10). Die Signifikanztestung bezieht sich auf den Unterschied der Gruppe Gymnasium vs. Nicht-Gymnasium.

Tab. 3: Deskriptive Statistiken der Prädiktorvariablen

Schulform	Beziehung der Schüler*innen untereinander			Beziehung zwischen Schüler*innen und Lehrkräften			Diskursivität des Unterrichtsklimas			Politisches Wissen und Argumentieren		
	N	M (SE)	SD (SE)	N	M (SE)	SD (SE)	N	M (SE)	SD (SE)	N	M (SE)	SD (SE)
Hauptschule	145	47,26 (1,40)	10,84 (0,51)	146	52,32 (2,19)	10,17 (0,54)	145	45,45 (1,72)	12,03 (1,01)	149	426,03 (9,78)	74,56 (5,80)
Realschule	266	47,45 (0,85)	10,09 (0,63)	266	48,88 (1,03)	9,59 (0,61)	261	49,85 (0,56)	10,58 (1,07)	266	509,46 (4,08)	64,73 (1,73)
Gesamtschule	227	45,65 (0,69)	9,12 (0,51)	230	49,35 (0,48)	7,80 (7,80)	229	51,00 (1,58)	9,78 (0,96)	231	492,79 (9,27)	75,09 (2,63)
Nicht-Gymnasium	638	46,83 (0,56)	10,00 (0,34)	642	49,77 (0,76)	9,28 (0,37)	635	49,28 (0,68)	10,96 (0,66)	646	485,65 (4,15)	77,60 (1,52)
Gymnasium	798	48,20 (0,58)	8,99 (0,27)	802	49,39 (0,41)	8,59 (0,27)	796	50,67 (0,61)	8,87 (0,39)	805	559,56 (3,30)	61,68 (2,73)
Signifikanz d. Differenz		n.s.			n.s.			n.s.			***	
Gesamt	1,436	47,44 (0,40)	9,58 (0,23)	1,444	49,60 (0,46)	8,98 (0,24)	1,431	49,90 (0,46)	10,05 (0,43)	1,451	518,54 (2,73)	79,90 (1,43)

Anmerkungen: M = Mittelwert; SD = Standardabweichung; SE = Standardfehler der Schätzung der Population. Die Skalen sind auf internationaler Ebene auf den internationalen Mittelwert von ICCS 2009 kalibriert (MW=50, SD=10; bzw. MW=500, SD=100 für den Test zum politischen Wissen und Argumentieren). Die Signifikanztestung bezieht sich auf den Unterschied der Gruppe Gymnasium vs. Nicht-Gymnasium.

Tab. 4: Bivariate Korrelationen der Variablen

	Ge- schlecht (0 = M; 1 = W)	Migrations- hinter- grund (MGH) (0 = kein MGH; 1 = MGH)	Gym. (0 = nein; 1 = ja)	Sozio- ökon- omischer Status	Rechte Ge- schlecht	Rechte Her- kunfts- gruppen	Rechte Migran- t*innen	Beziehung Schüle- r*innen unterein- ander	Beziehung Schüle- r*innen Lehrkräfte	Dis- kursives Unter- richts- klima
MGH (0 = kein MGH; 1 = MGH)	0,00									
Gymnasium (0 = nein; 1 = ja)	0,00	-0,07								
Sozioökonomischer Status	-0,01	-0,23	0,36							
Rechte Männer & Frauen	0,29	-0,17	0,17	0,25						
Rechte Herkunftsgruppen	0,09	-0,03	0,12	0,17	0,46					
Rechte Migrant*innen	0,11	0,05	0,10	0,08	0,28	0,50				
Beziehung Schüler*innen untereinander	0,07	-0,13	-0,02	0,03	0,20	0,24	0,24			
Beziehung Schüler*innen Lehrkräfte	-0,03	-0,17	0,08	0,13	0,15	0,18	0,15	0,48		
Diskursives Unterrichtsklima	0,06	-0,10	0,06	0,14	0,27	0,27	0,18	0,30	0,21	
Politisches Wissen	0,05	-0,21	0,46	0,44	0,46	0,34	0,16	0,08	0,06	0,26

Anmerkungen: N = 1,366 bei listenweisem Fallausschluss; M = männlich; W = weiblich; MGH = Migrationshintergrund; Gewichtete Werte. Durch die Größe der Stichprobe sind alle Korrelationen, deren Betrag größer als 0.10 ist, statistisch signifikant (p < .05).

Literatur und Internetquellen

- Abs, H. J., & Hahn-Laudenberg, K. (Hrsg.). (2017). *Das politische Mindset von 14-Jährigen. Ergebnisse der International Civic and Citizenship Education Study 2016*. Münster: Waxmann.
- Abs, H. J., Hahn-Laudenberg, K., Deimel, D., & Ziemes, J. F. (2017). Einleitung. In H. J. Abs & K. Hahn-Laudenberg (Hrsg.), *Das politische Mindset von 14-Jährigen. Ergebnisse der International Civic and Citizenship Education Study 2016* (S. 9–26). Münster: Waxmann.
- Allen, K., Kern, M. L., Vella-Brodrick, D., Hattie, J., & Waters, L. (2018). What Schools Need to Know about Fostering School Belonging: A Meta-Analysis. *Educational Psychology Review*, 30 (1), 1–34. <https://doi.org/10.1007/s10648-016-9389-8>
- Beauvoir, S. de (2017/1949). *Das andere Geschlecht. Sitte und Sexus der Frau* (17. Aufl.). Reinbek: Rowohlt.
- Beelmann, A., & Heinemann, K. S. (2014). Preventing Prejudice and Improving Intergroup Attitudes: A Meta-Analysis of Child and Adolescent Training Programs. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 35 (1), 10–24. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2013.11.002>
- Cobia, D. C., & Carney, J. S. (2002). Creating a Culture of Tolerance in Schools. *Journal of School Violence*, 1 (2), 87–103. https://doi.org/10.1300/J202v01n02_06
- Cohen, J., McCabe, E. M., Michelli, N. M., & Pickeral, T. (2009). School Climate: Research, Policy, Practice, and Teacher Education. *Teachers College Record*, (111), 180–213.
- Conejero, S., Etxebarria, I., & Montero, I. (2014). Gender Differences in Emotions, Forgiveness and Tolerance in Relation to Political Violence. *The Spanish Journal of Psychology*, 17, E9. <https://doi.org/10.1017/sjp.2014.9>
- Deimel, D., Hoskins, B., & Abs, H. J. (2020). How Do Schools Affect Inequalities in Political Participation: Compensation of Social Disadvantage or Provision of Differential Access? *Educational Psychology*, 40 (2), 146–166. <https://doi.org/10.1080/01443410.2019.1645305>
- Emcke, C. (2019). *Gegen den Hass* (2. Aufl.). Frankfurt a. M.: Fischer.
- Eveland, W. P., & Thomson, T. (2006). Is It Talking, Thinking, or Both? A Lagged Dependent Variable Model of Discussion Effects on Political Knowledge. *Journal of Communication*, 56 (3), 523–542. <https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.2006.00299.x>
- Fend, H. (2006). *Neue Theorie der Schule*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91788-7>
- Ferreira, P. D., Azevedo, C. N., & Menezes, I. (2012). The Developmental Quality of Participation Experiences: Beyond the Rhetoric that “Participation Is always Good!” *Journal of Adolescence*, 35 (3), 599–610. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2011.09.004>
- Geboers, E., Geijsel, F., Admiraal, W., & ten Dam, G. (2013). Review of the Effects of Citizenship Education. *Educational Research Review*, 9, 158–173. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2012.02.001>
- Gibson, J., & Bingham, R. (1982). On the Conceptualization and Measurement of Political Tolerance. *The American Political Science Review*, 76 (3), 603–620. <https://doi.org/10.1017/S0003055400188434>
- Grob, U. (2007). Schulklima und politische Sozialisation. Hat das perzipierte soziale Klima einen nachhaltigen Einfluss auf die Entwicklung von politischem Interesse und Toleranz? *Zeitschrift für Pädagogik*, 53, 774–799.
- Grob, U. (2009). Die Entwicklung politischer Orientierungen vom Jugend- ins Erwachsenenalter – Ist die Jugend eine spezifisch sensible Phase in der politischen Sozialisation? In H. Fend, F. Berger & U. Grob (Hrsg.), *Lebensverläufe, Lebensbewältigung, Lebens-*

- glück. *Ergebnisse der Life-Studie* (S. 329–373). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91547-0_12
- Hahn-Laudenberg, K. (2017). *Konzepte von Demokratie bei Schülerinnen und Schülern*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-18392-9>
- Hahn-Laudenberg, K. (2019). Bedeutung länder- und gruppenspezifischer Unterschiede in der Wahrnehmung des offenen Unterrichtsklimas. Ergebnisse der International Civic and Citizenship Education Study (ICCS 2016). In K. Pohl & M. Lotz (Hrsg.), *Gesellschaft im Wandel. Neue Aufgaben für die politische Bildung und ihre Didaktik!*? (S. 169–177). Schwalbach i. Ts.: Wochenschau.
- Jasper, J., Ziemes, J. F., & Abs, H. J. (2017). Identität und politische Selbstwirksamkeit. In H. J. Abs & K. Hahn-Laudenberg (Hrsg.), *Das politische Mindset von 14-Jährigen. Ergebnisse der International Civic and Citizenship Education Study 2016* (S. 112–134). Münster: Waxmann.
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2018). *Demokratie als Ziel, Gegenstand und Praxis historisch-politischer Bildung und Erziehung in der Schule*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2009 i. d. F. vom 11.10.2018.
- Losito, B., Agrusti, G., Damiani, V., & Schulz, W. (2018). *Young People's Perceptions of Europe in a Time of Change. IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016 European Report*. Cham: Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-73960-1>
- Manzel, S., Hahn-Laudenberg, K., & Zischke, F. (2017). Lehrervoraussetzungen. In H. J. Abs & K. Hahn-Laudenberg (Hrsg.), *Das politische Mindset von 14-Jährigen. Ergebnisse der International Civic and Citizenship Education Study 2016* (S. 325–353). Münster: Waxmann.
- Maurissen, L., Barber, C., & Claes, E. (2018). Classroom Discussions and Political Tolerance towards Immigrants: The Importance of Mutual Respect and Responsiveness. *Acta Politica*, 15, 1–25. <https://doi.org/10.1057/s41269-018-0114-0>
- Meeus, W. (2011). The Study of Adolescent Identity Formation 2000–2010. A Review of Longitudinal Research. *Journal of Research on Adolescence*, 21 (1), 75–94. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2010.00716.x>
- Mutz, D. C. (2002). Cross-Cutting Social Networks: Testing Democratic Theory in Practice. *American Political Science Review*, 96 (1), 111–126. <https://doi.org/10.1017/S0003055402004264>
- Putnam, R. D. (2007). E Pluribus Unum. Diversity and Community in the Twenty-First Century. The 2006 Johan Skytte Prize Lecture. *Scandinavian Political Studies*, 30 (2), 137–174. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9477.2007.00176.x>
- Sandoval-Hernández, A., Isac, M. M., & Miranda, D. (Hrsg.). (2018). *Teaching Tolerance in a Globalized World*. Cham: Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-78692-6>
- Schachner, M. K., Juang, L., Moffitt, U., & van de Vijver, F. J. R. (2018). Schools as Acculturative and Developmental Contexts for Youth of Immigrant and Refugee Background. *European Psychologist*, 23 (1), 44–56. <https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000312>
- SchulG NRW (2019). *Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen* vom 15.02.2005, zuletzt geändert durch Gesetz vom 02.07.2019.
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito, B., Agrusti, G., & Friedman, T. (2017). *Becoming Citizens in a Changing World. IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016 International Report*. Amsterdam: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-73963-2>

- Schulz, W., Carstens, R., Losito, B., & Fraillon, J. (2018). *ICCS 2016 Technical Report*. Amsterdam: Springer.
- Steins, G. (2019). Psychologie: Geschlechterforschung – Paradigmen, Befunde und Institutionalisierung. In B. Kortendiek, B. Riegraf & K. Sabisch (Hrsg.), *Handbuch Interdisziplinäre Geschlechterforschung* (S. 683–690). Wiesbaden: Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-12496-0_133
- Teltemann, J., & Windzio, M. (2016). Soziologische Migrations- und Integrationsforschung. In D. Maehler & H. U. Brinkmann (Hrsg.), *Methoden der Migrationsforschung. Ein interdisziplinärer Forschungsleitfaden* (S. 163–190). Wiesbaden: Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-10394-1_6
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., & Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A Review of School Climate Research. *Review of Educational Research*, 83 (3), 357–385. <https://doi.org/10.3102/0034654313483907>
- Watermann, R. (2003). Diskursive Unterrichtsgestaltung und multiple Zielerreichung im politisch bildenden Unterricht. Discursive Teaching Style and Attainment of Multiple Goals in Civic Education Classes. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 23 (4), 356–370.
- Wehling, H.-G. (1976). *Beutelsbacher Konsens*. Beutelsbach: Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg.
- Zick, A. (2019). Zusammenhalt durch Gleichwertigkeit, Zusammenhalt in Gleichwertigkeit – Leitbilder der Mitte. In A. Zick, B. Küpper & W. Berghan (Hrsg.), *Verlorene Mitte – Feindselige Zustände* (S. 283–320). Bonn: Dietz.
- Zick, A., Wolf, C., Küpper, B., Davidov, E., Schmidt, P., & Heitmeyer, W. (2008). The Syndrome of Group-Focused Enmity. The Interrelation of Prejudices Tested with Multiple Cross-Sectional and Panel Data. *Journal of Social Issues*, 64 (2), 363–383. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.2008.00566.x>
- Ziemes, J. F., & Gutzwiller-Helfenfinger, E. (2019). Childrens' Rights and Educational Psychology. *European Psychologist*, 24, 169–179.
- Ziemes, J. F., Jasper, J., Deimel, D., Hahn-Laudenberg, K., & Abs, H. J. (2017). ICCS 2016 – Design und methodisches Vorgehen. In H. J. Abs & K. Hahn-Laudenberg (Hrsg.), *Das politische Mindset von 14-Jährigen. Ergebnisse der International Civic and Citizenship Education Study 2016* (S. 47–76). Münster: Waxmann.

Johanna F. Ziemes, M.Sc., geb. 1987, Wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Arbeitsgruppe Educational Research and Schooling an der Fakultät für Bildungswissenschaften der Universität Duisburg-Essen.

E-Mail: johanna.ziemes@uni-due.de

Hermann J. Abs, Prof. Dr., geb. 1968, Leitung der Arbeitsgruppe Educational Research and Schooling an der Fakultät für Bildungswissenschaften der Universität Duisburg-Essen.

E-Mail: h.j.abs@uni-due.de

Korrespondenzanschrift: Universität Duisburg-Essen, Fakultät für Bildungswissenschaften, Universitätsstr. 2, 45141 Essen

Steve Kenner & Dirk Lange

Bürgerbewusstsein, politisches Lernen und Partizipation im digitalen Zeitalter

Zusammenfassung

Ausgehend vom Stellenwert digitaler Medien und sozialer Netzwerke im Alltag junger Menschen werden in diesem Beitrag fachwissenschaftliche Zugänge aus den Citizenship Studies mit lerntheoretischen Überlegungen zum Bürgerbewusstsein verbunden. Hervorgehoben wird dabei das Verhältnis von digitaler Erfahrungs- und analoger Reflexionswelt für die Entwicklung des individuellen Bürgerbewusstseins. Abschließend werden daraus Konsequenzen für politische Lernprozesse in der digitalisierten Welt abgeleitet.

Schlüsselwörter: politische Bildung, bürgerschaftliche Praxen, Bürgerbewusstsein, digitale Partizipation, Digitalisierung

Citizenship Awareness, Political Learning and Participation in the Digitized World

Abstract

Based on the importance of digital media and social networks in the everyday life of young people, this paper combines approaches from citizenship studies with learning theory approaches on citizen awareness. The relationship between digital experiences and its analogue reflections for the development of individual citizenship awareness is emphasized. Finally, consequences for political learning processes in the digitized world are deduced.

Keywords: citizenship education, acts of citizenship, digital acts, participation, citizenship awareness, digitalization

Die Digitalisierung stellt die politische Bildung vor neue Herausforderungen und prägt Lern- und Partizipationsprozesse in der Schule und darüber hinaus. Dennoch wird dieses Feld in der fachdidaktischen Forschung bis heute eher randständig behandelt. Im Fokus dieses Beitrags steht daher die grundlegende Frage danach, welche Prinzipien eine gelingende *digital citizenship education* (u. a. Kenner & Lange, 2018,

2020) kennzeichnen. Dafür gilt es, die Nutzungsgewohnheiten und Erfahrungen junger Menschen im digitalen Raum zu eruieren, die Besonderheiten digitaler Partizipationsprozesse zu beschreiben und die Bedeutung des Bürgerbewusstseins für eine subjektorientierte Lerntheorie im digitalen Zeitalter zu skizzieren.

Der folgende Beitrag widmet sich zunächst den Ergebnissen verschiedener Studien der quantitativen Sozialforschung zum Stellenwert digitaler Medien im Leben von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen. Dabei werden die veränderten Rahmenbedingungen für politische Lern- und Teilhabeprozesse im Zeitalter digitaler Transformationen herausgearbeitet. Diese Erkenntnisse werden im zweiten Teil mit dem Konzept der *acts of citizenship* (Isin, 2008) verknüpft. Dabei stellt sich die Frage, welche Formen des Handelns die digitale Welt kennzeichnen (Isin & Ruppert, 2015). Anschließend wird thesenhaft der Einfluss der digitalen Erfahrungswelten auf die Entwicklung des Bürgerbewusstseins (Lange, 2008) des Individuums herausgearbeitet. Abschließend werden grundlegende Merkmale einer gelingenden *digital citizenship education* formuliert.

1 Stellenwert digitaler Medien und sozialer Netzwerke – Empirische Befunde

Basierend auf den repräsentativen Untersuchungen *D21 DIGITAL INDEX 2018/2019*, *ARD/ZDF Onlinestudie 2019*, *KIM-Studie 2018*, *Shell Jugendstudie 2018*, *Engagiert aber allein* und *JIM-Studie 2018* wird im Folgenden der Stellenwert digitaler Medien und sozialer Netzwerke im Leben von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen untersucht. Im Fokus stehen dabei der Zugang zum Internet, das Nutzungsverhalten in Bezug auf digitale Medien und soziale Netzwerke sowie deren Auswirkungen auf das Verhältnis von Politik, Gesellschaft und Individuum.

Den Ergebnissen der vom Institut Kantar durchgeführten *ARD/ZDF Onlinestudie 2019* zufolge nutzen derzeit rund 90 Prozent der Bevölkerung in Deutschland das Internet. Dieser Wert blieb im Vergleich zum Vorjahr konstant. Einen Anstieg um vier Punkte auf 71 Prozent verzeichnet die Zahl derer, die das Internet täglich nutzen. Bei den 14- bis 29-Jährigen gab mit 98 Prozent nahezu jede*r Befragte an, täglich im Internet aktiv zu sein (ARD/ZDF-Forschungskommission, 2019, S. 3 f.). Auch die Ergebnisse des *D21 DIGITAL INDEX 2018/2019* lassen darauf schließen, dass ein Großteil der Bevölkerung (84%) das Internet nutzt. Auch hier ist die Generation unter 40 Jahren nahezu vollständig online (Initiative D21, 2019, S. 12). Dennoch kann den Zahlen dieser Untersuchungen zufolge davon ausgegangen werden, dass noch immer bis zu zehn Millionen Menschen in Deutschland das Internet weder beruflich noch privat nutzen (ebd.). Dabei ist zu unterscheiden, ob es sich um eine selbstbestimmte Nicht-Nutzung oder einen fremdbestimmten Ausschluss handelt

(Kenner & Lange, 2020). Selbstbestimmter Ausschluss wird dabei immer häufiger mit Sicherheitsbedenken begründet; fremdbestimmte Nicht-Nutzung ist beispielsweise auf ökonomische Faktoren zurückzuführen. Immerhin sieben Prozent der Befragten, die keinerlei Berührungspunkte mit dem Internet haben, gaben an, dass sie es sich finanziell nicht leisten könnten (Initiative D21, 2019, S. 18).

Bei der Nutzung digitaler Medien spielen vor allem soziale Netzwerke eine bedeutende Rolle. Das Internet wird in erster Linie als digitales Kommunikationsinstrument genutzt. Zwei von drei Befragten sind in den sozialen Medien aktiv, 56 Prozent nutzen WhatsApp, 41 Prozent haben einen Facebook-Account, und etwa jede*r Dritte schaut Videos auf der Plattform YouTube. Hervorzuheben ist, dass Menschen mit höherem Bildungsstand (78 %) deutlich häufiger soziale Medien nutzen als Menschen mit einem geringeren Bildungsstand (42 %) (ebd., S. 24).

Es bleibt zu konstatieren, dass bezugnehmend auf die Gesamtbevölkerung der überwiegende Teil der Menschen das Internet regelmäßig nutzt und dabei vor allem in sozialen Medien und Netzwerken aktiv ist. Insbesondere für die Generation unter 40 Jahren sind digitale Endgeräte aus dem Alltag kaum wegzudenken. Um die Frage zu beantworten, welchen Einfluss dieser digitale Medienkonsum auf Lernprozesse und die Entwicklung des Bürgerbewusstseins hat, ist es notwendig, einen genaueren Blick auf das Nutzungsverhalten und die Erfahrungen junger Menschen mit digitalen Medien zu werfen. Im folgenden Kapitel wird daher auf Grundlage empirischer Untersuchungen das Verhältnis von Kindern und Jugendlichen zu digitalen Medien nachgezeichnet.

Das Bürgerbewusstsein junger Menschen, die Gesamtheit aller mentalen Vorstellungen über die politisch-gesellschaftliche Wirklichkeit (Lange, 2008, S. 247), bildet sich in Lernprozessen, in Gesprächen, Begegnungen, im sozialen Umfeld, in der Familie, dem Freundeskreis, der Schule. Es dient der Orientierung in Politik und Gesellschaft. Um die Einflüsse digitaler Medien auf die Entwicklung des Bürgerbewusstseins verstehen zu können, ist es daher zunächst wichtig zu wissen, welchen Stellenwert persönliche Kontakte mit Freund*innen sowie der Familie in der realen Welt für junge Menschen heute noch einnehmen. Bei den Sechs- bis Dreizehnjährigen sind es noch immer knapp 90 Prozent der Befragten, die angeben, sich in ihrer Freizeit vorwiegend mit ihren Freund*innen in der realen Welt zu treffen (MPFS, 2019, S. 11). Dies ergab die *KIM-Studie 2018* des Medienpädagogischen Forschungsverbundes Südwest. In der ebenfalls im Jahr 2018 durchgeführten *JIM-Studie* wurden Jugendliche im Alter zwischen zwölf und 19 Jahren untersucht. Hier gaben nur noch knapp 71 Prozent der Befragten an, dass das Treffen mit Freund*innen die wichtigste Freizeitbeschäftigung sei (Feierabend, Rathgeb & Reutter, 2018, S. 588). Wie wichtig es jungen Menschen ist, sich mit den engsten Bezugspersonen im Freundeskreis nicht nur im digitalen Raum, sondern auch im realen Umfeld auszutauschen, hat die *18. Shell Jugendstudie* (Albert et al., 2019)

ergeben. Die Autor*innen der Studie weisen darauf hin, dass hierbei Unterschiede je nach „der sozialen Herkunftsschicht“ (ebd., S. 157) erkennbar seien. „Acht von zehn Jugendlichen aus der oberen Schicht haben mit all ihren Freunden (auch) offline Kontakt. Bei Jugendlichen aus der unteren Schicht sind es lediglich sechs von zehn.“ (Ebd., S. 157 f.) Trotz der mit steigendem Alter sinkenden Wertschätzung des persönlichen Treffens mit Freund*innen belegen alle drei Untersuchungen, dass die Kommunikation mit Familie und Freundeskreis in der analogen, der realen Welt noch immer einen besonders hohen Stellenwert hat, denn es ist nach wie vor die wichtigste Freizeitbeschäftigung.

Doch auch in der digitalen Welt bewegen sich Kinder und Jugendliche, laut einer Studie der Vodafone Stiftung (2018), in sozialen Netzwerken hauptsächlich, um sich mit anderen Menschen auszutauschen. Dafür nutzen sie vor allem ihr Smartphone. Schon zwei von fünf Kindern im Alter zwischen sechs und dreizehn Jahren haben ein Smartphone (MPFS, 2019, S. 28). Im Altersverlauf nimmt der persönliche Besitz deutlich zu. Bei den Jugendlichen zwischen zwölf und 19 Jahren hat mit 97 Prozent nahezu jede*r ein internetfähiges Mobiltelefon (Feierabend et al., 2018, S. 587). Im Internet sind die Jugendlichen nach Selbsteinschätzung täglich durchschnittlich 3,7 Stunden (Albert et al., 2019, S. 30). Die Autor*innen der 18. *Shell Jugendstudie* kommen zu dem Schluss, dass es für alle Jugendlichen Normalität sei, viel Zeit im Internet zu verbringen (ebd.).

Doch wofür nutzen sie digitale Medien neben der Kommunikation in sozialen Netzwerken? Bei Kindern steht an erster Stelle der regelmäßig ausgeübten Tätigkeiten im Netz die Recherche über Suchmaschinen (MPFS, 2019, S. 32 f.). Auch für Jugendliche ist das Internet „keineswegs ein reines Unterhaltungsmedium“ (Albert et al., 2019, S. 30).

„An erster Stelle steht für sie Kommunikation: 96 % sind mindestens einmal täglich in den sozialen Medien (Messengerdienste oder soziale Netzwerke) unterwegs. Zwar gehen 76 % mindestens einmal am Tag aus Unterhaltungszwecken online (sei es für Musik, Videostreaming, Gamen oder Ansehen von Beiträgen von Personen, denen sie folgen), aber 71 % suchen auch mindestens einmal täglich nach Informationen (allgemeiner Art, für Schule, Ausbildung oder Beruf oder über Politik und Gesellschaft). Deutlich seltener nutzen sie das Internet zur Selbstinszenierung, nur 12 % stellen mindestens einmal täglich Fotos, Videos, Musik oder Blogbeiträge ins Netz“ (ebd., S. 30).

Für die politische Bildung sind in diesem Kontext auch die Ergebnisse der Onlinestudie der Vodafone Stiftung von Bedeutung. Sie lassen den Schluss zu, dass junge Menschen soziale Medien und Netzwerke auch als Chance für den Austausch, zumindest aber für die Auseinandersetzung mit der Politik begreifen.

„Immerhin ein Viertel der Jugendlichen und junge [sic!] Erwachsenen folgt Politikerinnen und Politikern in den sozialen Medien. Mehr als jeder Dritte kann sich zudem vorstellen, politische Entscheidungsträger bei Fragen über soziale Medien direkt anzusprechen.“ (Vodafone Stiftung, 2018, S. 7)

Vor allem Kinder und Jugendliche informieren sich über gesellschaftliche Fragen und politische Zusammenhänge online (Albert et al., 2019, S. 287 ff.). Wenngleich das Vertrauen der jungen Menschen in klassische Medien wie die Tagesschau (84%) und regionale Tageszeitungen (77%) besonders hoch ist (Feierabend et al., 2018, S. 591), nutzen sie, um sich über gesellschaftspolitische Themen zu informieren, vor allem digitale Medien (Albert et al., 2019, S. 33). Dabei nutzen Befragte mit höherem Bildungsstand vorwiegend Online-Medien, um sich zu informieren; junge Menschen mit geringerem Bildungsstand bevorzugen soziale Netzwerke als Quelle. Interessant dabei ist, dass „nicht einmal jeder Dritte (29 Prozent) der Befragten Informationen und Nachrichten, die er über soziale Medien erhält, für ausgewogen“ (Vodafone Stiftung, 2018, S. 13) erachtet. Dies ist nicht zuletzt darauf zurückzuführen, dass junge Menschen regelmäßig im Netz mit Falschinformationen und Hassnachrichten konfrontiert werden. „Rund zwei Drittel der jungen Menschen (66 Prozent) in Deutschland sehen durch Fake News den gesellschaftlichen Zusammenhalt gefährdet.“ (Ebd., S. 10) Die Befragten geben darüber hinaus an, dass die Schule sie auf den Umgang mit Falschnachrichten und Hasskommentaren nicht adäquat vorbereite. Bei Unsicherheit oder offenen Fragen zu Social Media suchen Jugendliche eher im Internet als in der Schule Rat (ebd., S. 13).

Wie lassen sich Handlungsoptionen basierend auf dem Nutzungsverhalten und den hier dargestellten Erfahrungen junger Menschen mit digitalen Medien und in sozialen Netzwerken kategorisieren? Dieser Frage wird im folgenden Kapitel nachgegangen.

2 Being digital citizens – zur Bedeutung von Digitalisierung in der politischen Bildung

Die Zahlen der im vorangegangenen Kapitel vorgestellten empirischen Untersuchungen offenbaren die enge Verzahnung von digitalen und sozialen Medien mit dem Leben von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen. Die digitale Welt ist interdependent mit dem Individuum, der Gesellschaft und der Politik verbunden. Die neuen technischen Möglichkeiten sind ein Produkt gesellschaftlicher Entwicklung und können zugleich ihr Antrieb sein. Digitale Medien schaffen eine erweiterte soziale und politische Realität. Menschen können durch die Teilnahme an digitalen Prozessen aktiv mitwirken und Verantwortung übernehmen. Dabei bezieht das nicht nur direktdemokratische Formate wie Online-Petitionen ein. Auch deliberative Teilhabe über digitale Bürgerversammlungen, repräsentative Beteiligung

über den direkten Austausch beispielsweise mit den Wahlkreisabgeordneten über soziale Netzwerke und demonstrative Partizipation in Form von digitalem zivilen Ungehorsam sind möglich (Kersting, 2014, S. 60–79; Mülling, 2018).

Digitale Medien können auch dazu dienen, *acts of citizenship* (Isin, 2008) zu realisieren. Verstanden werden diese politischen Akte nicht oder nicht nur als Partizipation in den konventionellen und verfassten Strukturen. Engin F. Isin und Greg M. Nielsen, Politikwissenschaftler und renommierte Forscher im Feld der *Citizenship Studies*, definieren diese *acts of citizenship* wie folgt:

“They disrupt habitus, create new possibilities, claim rights and impose obligations in emotionally charged tones; pose their claims in enduring and creative expressions; and, most of all, are the actual moments that shift established practices, status and order. Acts of citizenship should be understood in themselves as unique and distinct from citizenship practices in the sense they are also actively answerable events, whereas the latter are institutionally accumulated processes.” (Isin & Nielsen, 2008, S. 10)

In dem Beitrag „Theorizing Acts of Citizenship“ beschreibt Isin welches Citizenship-Verständnis seiner Theorie zugrunde liegt. Er betont, dass die kritischen *Citizenship Studies* der letzten zwei Jahrzehnte offenbaren, dass Citizenship mehr ist als der Status in Form von Staatsbürgerschaft. Citizenship impliziert für Isin auch bürgerchaftliche Praxen der Teilhabe, die sich von diesem engen Bürgerschaftsverständnis lösen. „[W]hat is important is not only that citizenship is a legal status but that it also involves practice of making citizens – social, political, cultural and symbolic.“ (Isin, 2008, S. 17)

Für die politische Bildung sind Bürgerschaft und Bürgerbewusstsein als Ausgangspunkt von Lernprozessen zusammenzudenken. Die Überlegungen von Isin und Nielsen gilt es dafür aus demokratietheoretischer Sicht um drei konzeptionelle Zugänge zum Citizenship-Begriff zu ergänzen. Im liberalen Grundverständnis bezeichnet Citizenship eine Rechtsbeziehung zwischen dem Individuum und dem Staat. Die Staatsbürger*innen verfügen über spezifische Rechte (bspw. das Wahlrecht), die sie von der restlichen Bevölkerung unterscheiden. Politische Bildung will Menschen dazu befähigen, ihre Rolle im demokratischen Staat mündig auszuüben. Im didaktischen Zentrum steht das Prinzip der Interessenorientierung. Schüler*innen werden befähigt, ihre eigene Interessenlage zu erkennen, zu reflektieren und in die Gesellschaft einzuspeisen. Als geeignete Partizipationsform dieses liberalen Citizenship-Verständnisses erscheint die Repräsentation, sei es über Verbände, Vereine oder ein repräsentatives Wahlsystem. Ein wichtiges Bildungsziel ist dabei das Verständnis für die Institutionen und Verfahren des Staates (Hoskins, 2013, S. 26–28).

Im zweiten Grundverständnis wird Citizenship als soziale Praxis verstanden. Daraus resultiert eine politische Bildung, in der Citizenship als ein kollektives Unterfangen

verstanden wird, das im zivilgesellschaftlichen Engagement der Menschen zum Ausdruck kommt. Dieses – eher republikanische – Citizenship-Verständnis zielt auf die direkte und kollektive Gestaltung der Gesellschaft durch ihre Mitglieder, unabhängig von ihrem rechtlichen Status als Bürger*innen. Citizenship ist dann Ausdruck einer selbstbewussten Zivilgesellschaft, die sich ihr Partizipationsrecht und ihre soziale Verantwortung nicht vom Staat übertragen lässt, sondern seit jeher beansprucht. Die Gemeinwohlorientierung schiebt sich vor die individuellen Interessen der Bürger*innen. Das Ziel ist bei diesem Verständnis von Citizenship die Befähigung zur Gestaltung der öffentlichen Belange (ebd., S. 28 f.).

Die Vertreter*innen der dritten großen Richtung, die auch an das Citizenship-Verständnis von Isin (2008) anschließt, begreifen Citizenship als eine kritische Haltung gegenüber der Gesellschaft. Die Partizipationsform stellt der Konflikt dar. Ein wesentliches Bildungsziel dieser ist es, die gesellschaftlichen Bedingtheiten und die sozialen Voraussetzungen zu erkennen und zu hinterfragen, die ungleich oder undemokratisch sind. Im Kern geht es darum, dass dem Subjekt durch politische Bildung Emanzipationsmöglichkeiten eröffnet werden sollen. Demokratiebildung zielt dann auf die Hinterfragung von Macht- und Herrschaftsstrukturen sowie auf Gesellschaftsveränderung nach den Prinzipien der Aufklärung und der Emanzipation. Citizenship in dieser Perspektive stellt letztlich auch immer eine Positionierung in hinterfragbaren gesellschaftlichen Strukturen dar (Hoskins, 2013, S. 29 f.).

Für die digitale Welt ist vor allem der emanzipatorische Ansatz eines kritischen Citizenship-Verständnisses von besonderer Bedeutung. Das Hinterfragen von Macht- und Herrschaftsstrukturen ist nicht nur für die analoge Welt eine relevante Fähigkeit, sondern ermöglicht auch im digitalen Raum, unterschiedliche Formate der Teilhabe zu kennen und ihre Bedingungen zu verstehen. Engin F. Isin und Evelyn Ruppert (2015) bezeichnen diese digitalen Teilhabemöglichkeiten als *digital acts* und haben diese in den folgenden drei Kategorien zusammengefasst: *callings*, *closings* und *openings*.

Als *callings* bezeichnen Isin und Ruppert die Aufforderung, Meinungen, Werte und Daten mit einer wachsenden Anzahl von Nutzer*innen zu teilen. Darunter subsumieren sie nicht nur das Handeln (*participating*), sondern auch das Vernetzen (*connecting*) und das Teilen (*sharing*) (ebd., S. 79). Dadurch hinterlassen die Menschen einen digitalen Fußabdruck. Fußabdruck steht symbolisch sowohl für das Hinterlassen von Spuren, die nachverfolgt werden können (Überwachung, fehlender Schutz der Privatsphäre), als auch für den historisch wirksamen Fußabdruck, für die Reichweite und den Einfluss, den das Wirken des Individuums im digitalen Raum erzeugen kann. Aktuell zeigt sich dies an der Vielzahl von Accounts der mittlerweile mehreren hundert Fridays-for-Future-Gruppen und vor allem an den Accounts ihrer Sprecher*innen. Wie auf *callings* reagiert wird und welche Rolle der individuelle digi-

tale Fußabdruck in (sozialen) Netzwerken einnimmt, beeinflusst das individuelle politische Bewusstsein.

Menschen, die auf *callings* reagieren und digital handeln, sich vernetzen und etwas im Netz teilen, werden mit zwei Phänomenen konfrontiert, die Isin und Ruppert (2015) als *closings* und *openings* bezeichnen. *Closings* beziehen sich auf Vorschriften, Regelungen, systemische Bedingungen wie Filter oder Algorithmen, die eigene Aktionen und die verfügbaren Informationen einschränken (ebd., S. 107). Viele Nutzer*innen ordnen sich diesen Mechanismen meist unbewusst unter. Dies hängt auch damit zusammen, dass sie solche Phänomene nicht erkennen. Zu diesem Ergebnis kommt auch die Online-Studie der Vodafone Stiftung. Jede*r dritte Befragte gab an, nicht sicher zu sein, ob sie bzw. er Falschnachrichten identifizieren könnte (Vodafone Stiftung, 2018, S. 25). Die fehlende Kompetenz, Falschnachrichten zu entlarven oder die eigene Rolle in Filterblasen und Echokammern zu erkennen, kann nachhaltig Einfluss auf die Entwicklung des Bürgerbewusstseins nehmen. Die Gefahr besteht darin, dass die Auseinandersetzung mit anderen Positionen nicht mehr als fruchtbar, sondern als störend wahrgenommen wird (ausführlich dazu in Kap. 4).

Im Gegensatz zu den *closings* beschreiben Isin und Ruppert die sogenannten *openings* als Möglichkeiten, anders zu denken, zu sprechen und zu handeln, indem man sich Konventionen widersetzt und neue Ideen entwickelt (Isin & Ruppert, 2015, S. 64). Beispielhaft werden die Phänomene *witnessing* (bezeugen; bspw. *whistleblowing* – enthüllen/aufdecken), *hacking* und *commoning* beschrieben (ebd., S. 131 ff.; hierzu auch: Mülling, 2018). Mit *commoning* sind u. a. die vielfältigen Formen freier Software gemeint, die für alle Menschen zugänglich sind und von jedem auch weiterentwickelt werden können.

Darüber und durch andere digitale Formate der Beteiligung können Menschen Einfluss auf realpolitische Entscheidungsprozesse nehmen. Doch welche Kompetenzen sind erforderlich, um sich in einer digital erweiterten Demokratie autonom bewegen zu können? Was müssen Bürger*innen tun, um verantwortungsbewusst auf *callings* zu reagieren, kritisch-reflektiert mit *closings* umzugehen und selbstbestimmt *openings* zu nutzen? Für die Beantwortung dieser Fragen bedarf es breit angelegter empirischer Untersuchungen. Fest steht allerdings:

„Nicht anders als bei den früheren Innovationen gilt [...], dass digitale Medien nicht im sozialen Vakuum operieren. Das Netz ist ein Medium, dessen Wirkung von den Akteurinnen und Akteuren und ihren Nutzungsmotiven sowie von den von ihnen verbreiteten Botschaften abhängt.“ (Kneuer, 2017, S. 50)

Es hängt aber nicht nur das Netz von den Nutzer*innen ab. Das Netz, die Netzgemeinschaft, soziale Netzwerke, das Nutzungsverhalten digitaler Medien und Algorithmen verändern auch die Nutzer*innen. Es ist davon auszugehen, dass das Wirken

in digitalen Sphären das Bürgerbewusstsein des Individuums und die Bereitschaft, eigene Vorstellungen kritisch zu hinterfragen, beeinflusst. Dies gilt es, auch für Lernprozesse in der Schule zu berücksichtigen. Im Folgenden wird daher das Konzept des Bürgerbewusstseins als Grundlage für eine subjektorientierte Lerntheorie unter Berücksichtigung des Einflusses digitaler Medien und sozialer Netzwerke vorgestellt.

3 Das Bürgerbewusstsein in digitalen Bildungs- und Partizipationsprozessen

Jeder Mensch baut mentale Vorstellungen auf, durch die er sich die politisch-gesellschaftliche Wirklichkeit sinnhaft macht. Die Gesamtheit dieser Vorstellungen lässt sich als Bürgerbewusstsein begreifen. Zum einen orientiert sich das Individuum mittels dieser Sinnbildungen in Politik, Wirtschaft und Gesellschaft. Zugleich stellen sie die kognitive Grundlage dar, um diese Phänomene zu beurteilen und zu kritisieren. Und schließlich produziert das Bürgerbewusstsein den Sinn, der es dem Menschen ermöglicht, vorgefundene Phänomene handelnd – also durch „subjektiv sinnhaftes Tun“ – zu beeinflussen.

Die Sinnbildungen des Bürgerbewusstseins im digitalen Raum sind didaktisch deshalb relevant, da sie Lernprozesse beeinflussen und sich in diesen verändern. Im Bürgerbewusstsein verschafft sich der Mensch ein Verständnis der politischen Dimension und der gesellschaftlichen Struktur des digitalen Raums. Es ist ein Lernprozess des *doing digital citizenship*. Die Sinnbildungen des Bürgerbewusstseins befähigen den Menschen, „bewußt zur Welt Stellung zu nehmen und ihr einen Sinn zu verleihen“ (Weber, 1985, S. 180). Sie ermöglichen es, „daß wir im Leben bestimmte Erscheinungen des menschlichen Zusammenseins aus ihm heraus beurteilen, zu ihnen als bedeutsam (positiv oder negativ) Stellung nehmen“ (ebd., S. 180f.) können. Im Bürgerbewusstsein macht sich der Mensch einen „Ausschnitt aus der sinnlosen Unendlichkeit des Weltgeschehens“ (ebd., S. 180) politisch sinnhaft.

Ein großer Teil dieser zunächst sinnlos erscheinenden Unendlichkeit des Weltgeschehens spielt sich heute im Word Wide Web ab. Die politische Bedeutung des digitalen Raums ist nicht offenbar, sondern wird durch Bedeutungszuschreibungen und Sinnbildungen erst geschaffen. Die Vorstellungen über das Politische im digitalen Raum werden durch subjektive Plausibilisierungen des dort Erlebten hergestellt. Politische Lernprozesse finden demnach längst nicht mehr nur in formalen Bildungskontexten statt. Vielmehr finden sie – und damit auch die Lernprozesse des Bürgerbewusstseins – im politischen Alltag von Jugendlichen statt. Dieser Alltag erstreckt sich, wie die Ergebnisse der oben zitierten Studien belegen, zunehmend auf die digitalen und die sozialen Medien. Hier wird das Bedürfnis nach Plausibilisierung, nach Ausgewogenheit zwischen subjektiven Vorstellungen über

gesellschaftliche Zusammenhänge und dem tatsächlichen Umwelterleben teilweise künstlich erzeugt bzw. technisch konstruiert. Vor allem die Global Player der Internetbranche, wie Google mit seinem Video-Netzwerk YouTube und Facebook mit seinen Netzwerken und Messenger-Diensten wie WhatsApp und Instagram, nutzen Algorithmen, um den Nutzer*innen eine Wohlfühlzone zu schaffen. Dafür stellen sie auf die Vorstellungswelten des Individuums zugeschnittene Informationen, Posts, Videos und Bilder zur Verfügung. Junge Menschen zu befähigen, sich dessen bewusst zu werden, ist eine zentrale Herausforderung der *digital citizenship education*.

Menschen erfahren aber im digitalen Raum nicht nur dessen Grenzen, die Isin und Ruppert (2015) als *closings* beschreiben. Dem „digitalen Citoyen“ (Thimm, 2016) öffnen sich vielmehr neue und andere Partizipationsräume. Der digitale politische Raum ist nicht nur eine *augmented democracy*; vielmehr werden in ihm zentrale Konzepte des Politischen – wie bspw. Öffentlichkeit, Willensbildung, Macht(kontrolle) – neu verhandelt (Kenner & Lange, 2020).

Im Internet wird Politik gelernt, ohne dass sie gelehrt werden müsste. Fachdidaktisch interessant sind die mentalen Modelle, welche die politikrelevanten Gegenstände, Strukturen und Prozesse des World Wide Web subjektiv verständlich machen. Das Bürgerbewusstsein dient der Koordination in der digitalen politischen Wirklichkeit. Es muss durch politische Bildung aktiviert werden, um Kritikfähigkeit und Mündigkeit im digitalen Raum zu fördern. Doch wie bildet sich das Bürgerbewusstsein und wie lässt sich der Vorstellungswandel modellhaft darstellen und erklären?

Im Folgenden wird unter Bezug auf lernpsychologische und erziehungsphilosophische Ansätze (vgl. Piaget, 1992; Dewey, 1993) ein Lernmodell vorgeschlagen, das Lernenden als Motiv unterstellt, eine Kongruenz zwischen ihrem Bürgerbewusstsein und ihrem Erleben der politischen Wirklichkeit herstellen zu wollen. Dieses Kongruenzstreben ist nicht als ein Zustand, sondern als ein Prozess zu denken. Es beschreibt die Richtung, in die sich die andauernd mobilen Vorstellungswelten orientieren. Das Bürgerbewusstsein befindet sich in einem fortwährenden und unabgeschlossenen Prozess des politischen Lernens.

Der Ausgangspunkt ist ein Erleben von politischer Wirklichkeit, das mit den vorhandenen Bewusstseinsstrukturen nur unbefriedigend erklärt werden kann. Sobald der Mensch seine Aufmerksamkeit auf ein diskrepantes politisches Phänomen richtet, kommen seine politischen Vorstellungswelten in Unruhe, und er beginnt zu lernen. Diese Aufmerksamkeit ist wesentlich. Denn der Mensch hat täglich eine Vielzahl bewusstseinsdiskrepanter Erlebnisse und lässt dennoch viele der politischen Lerngelegenheiten aus. Das gilt für die analoge wie für die digitale Lebenswelt. Warum darf ich kostenlos Suchmaschinen benutzen? Wieso bekomme ich Werbematerial einer bestimmten politischen Partei? Weiß der Internetkonzern, auf wel-

che politischen Veranstaltungen ich gehe? Wie kann ich Menschen für eine konkrete Aktion gewinnen? Die Lebenswelt Internet ist politisch äußerst relevant und führt zu unzähligen Fragen, die eine Diskrepanz zwischen den subjektiven Vorstellungen und dem realen Umwelterleben erzeugen könnten. Aber ob tatsächlich politisch gelernt wird, hängt auch davon ab, ob Diskrepanz bewusst wird. Das Erleben wird erst lernwirksam, wenn es reflektiert und zu einer Erfahrung (im Sinne John Deweys) wird. Der Erfahrungsbegriff betont die Diskrepanz, die Lernende zwischen ihrem Bürgerbewusstsein und ihrem Umwelterleben subjektiv wahrnehmen. Damit beginnt ein Prozess, der auf potenzielle Wiederherstellung der Kongruenz von politischen Vorstellungswelten und dem Umwelterleben abzielt. Die Aufmerksamkeit der Lernenden auf diese Diskrepanz zu lenken, muss das Ziel von *digital citizenship education* sein.

Politische Bildung basiert nicht auf der Übernahme von Fachwissen beziehungsweise auf dem Austausch alltäglicher durch wissenschaftlich fundierte Konzepte. Sie unterliegt den Formen und der Dynamik der bestehenden fachlichen Vorstellungswelten der Lernenden. Der Lernprozess findet seinen Ausgangspunkt in dem vorhandenen Bürgerbewusstsein. Zu den Aufgaben der Didaktik der politischen Bildung zählt es, die fachlichen Voraussetzungen in ihrer Bedeutung für den Lernprozess zu reflektieren. Denn als Impulse für Lernprozesse kommen nur Erlebnisse in Betracht, die mit dem Bürgerbewusstsein der Lernenden in Verbindung gebracht werden können. Andernfalls bewirkt das Erlebnis mit der politisch-gesellschaftlichen Wirklichkeit keine Erfahrung. Es bleibt lernunwirksam.

Trotz Filterblasen und Echokammern – die Vorstellungswelten eher beruhigen als mobilisieren – werden heute wesentliche Diskrepanzerfahrungen im Internet gemacht. Es können gesellschaftliche Perspektiven, politische Einstellungen und soziale Orientierungen kennengelernt werden, die im analogen Raum unzugänglich geblieben wären. Insofern bietet das Internet ein enormes Reservoir für politisches Lernen.

Politische Bildung im digitalen Raum sollte reflektieren, wie Lernende mit ihren fachlichen Vorstellungen am Lernprozess beteiligt sind und welche neuen Erfahrungen sie dabei machen. Wer eine politische Erfahrung macht, erfährt dies im Bürgerbewusstsein als eine mentale Dissonanz. Die irritierende Erfahrung wird in einem fragenden und problembewältigenden Vorgang angeeignet, wodurch die Unstimmigkeit tendenziell beseitigt wird. Politische Bildung sollte deshalb reflektieren, auf welchen individuellen Wegen Lerngegenstände angeeignet werden. Es interessieren die Denkerfahrungen und Problembewältigungen, die den Verinnerlichungsprozess leiten. Hierbei muss die digitale Lebenswelt mit der analogen Reflexionswelt didaktisch in Beziehung gesetzt werden.

4 Konsequenzen für politische Lernprozesse in der digitalisierten Welt

Eine Didaktik des politischen Lernens im digitalen Zeitalter fokussiert die differenzierte Auseinandersetzung mit Möglichkeiten, Potenzialen und Chancen, aber auch Gefahren und Risiken der Digitalisierung für Bildungs- und Teilhabeprozesse. Die eingangs zitierten repräsentativen Untersuchungen zeigen, dass das Internet, das Smartphone und soziale Netzwerke selbstverständlicher Bestandteil im Alltag junger Menschen geworden sind. Sie ermöglichen vielfältige Lern- und Partizipationsanlässe, die es auf Grundlage einer subjektorientierten Lerntheorie und unter Berücksichtigung des Bürgerbewusstseins zu fördern gilt. So kann politische Bildung auch eine Auseinandersetzung mit Macht- und Herrschaftsverhältnissen und deren Verschiebungen durch die Digitalisierung ermöglichen. Besonders wichtig ist es, die Nutzungsgewohnheiten junger Menschen zu kennen und ihre Erfahrungen im Netz mit ihnen gemeinsam zu reflektieren. Für die Kinder und Jugendlichen sind digitale Medien und soziale Netzwerke selbstverständlicher Teil ihres Lebens. Sie prägen ihren Alltag und damit auch ihre alltäglichen Lernerfahrungen. Eine subjektorientierte Didaktik, die nicht nur fachwissenschaftliche Konzepte vermitteln, sondern an die lebensweltlichen, subjektiven Vorstellungen der Schüler*innen anschließen will, muss sich mit den Herausforderungen der digitalisierten Sphären befassen. Um auf die neuen Herausforderungen des digitalen Zeitalters adäquat reagieren zu können und eine gelingende *digital citizenship education* zu ermöglichen, bedarf es demnach:

- einer Auseinandersetzung mit Nutzungsgewohnheiten und Erfahrungen junger Menschen im digitalen Raum,
- des Aufgreifens und Ergründens subjektiver Vorstellungswelten (Bürgerbewusstsein), auch über den digitalen Raum,
- der Entwicklung technischer Fähigkeiten als Voraussetzung für den reflektierten Umgang mit digitalen Medien,
- digitaler Orientierungskompetenzen, um sich in den neuen politischen Sphären zu bewegen, *Fake News* zu identifizieren und sich der Wirkung von Filterblasen und Algorithmen bewusst zu sein,
- der Fähigkeit, neue Macht- und Herrschaftsverhältnisse im digitalen Raum kritisch zu reflektieren,
- digitaler Partizipationsfähigkeiten, um eigene Interessen im Internet zu artikulieren und zu vertreten sowie für die Wahrung der Rechte anderer (Grund- und Menschenrechte) eintreten zu können.

Wenngleich auch andere mediale Innovationen in der Geschichte die Kommunikation und politische Lernprozesse nachhaltig beeinflusst haben, so sind vor allem die Geschwindigkeit der technologischen Entwicklungen und die damit verbundenen Dynamiken im digitalen Raum beispiellos (vgl. Kneuer, 2017). Junge Menschen nutzen diese neu entstehenden Räume, um Erfahrungen zu sammeln, um zu lernen und sich selbst zu bilden. Sie finden in diesen digitalen Sphären auch neue Hand-

lungsoptionen, die wiederum neue Lernanlässe schaffen. Einer modernen Didaktik der politischen Bildung gelingt es, diesen Prozess zu begleiten, wenn sie das Subjekt, das Bürgerbewusstsein mit seinen mobilen Vorstellungswelten in den Fokus didaktischer Arbeit rückt.

Literatur und Internetquellen

- Albert, A., Hurrelmann, K., Quenzel, G., Schneekluth, U., Leven, I., Utzmann, H., & Wolfert, S. (2019). *Jugend 2019 – 18. Shell Jugendstudie: Eine Generation meldet sich zu Wort*. Weinheim & Basel: Beltz. <https://doi.org/10.3224/diskurs.v14i4.06>
- ARD/ZDF-Forschungskommission (2019). *Ergebnisse der ARD/ZDF Onlinestudie 2019*. Zugriff am 02.01.2020. Verfügbar unter: http://www.ard-zdf-onlinestudie.de/files/2019/Ergebnispraesentation_ARD_ZDF_Onlinestudie_PUBLIKATION_extern.pdf.
- Dewey, J. (1993). *Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik*. Hrsg. von J. Oelkers. Weinheim & Basel: Beltz.
- Feierabend, S., Rathgeb, T., & Reutter, T. (2018). Jugend, Information, Medien. Ergebnisse der JIM-Studie 2018. *Media Perspektiven*, (12), 587–600.
- Hoskins, B. (2013). What Does Democracy Need from Its Citizens? In M. Print & D. Lange (Hrsg.), *Civic Education and Competences for Engaging Citizens in Democracies* (S. 23–36). Rotterdam: Sense Publishers. https://doi.org/10.1007/978-94-6209-172-6_3
- Initiative D21 (2019). *D21 DIGITAL INDEX 2018/2019. Jährliches Lagebild zur Digitalen Gesellschaft*. Berlin: Stoba-Druck. Zugriff am 02.01.2020. Verfügbar unter: <https://initiated21.de/publikationen/d21-digital-index-2018-2019/>.
- Isin, E. F. (2008). Theorizing Acts of Citizenship. In E. F. Isin & G. M. Nielsen (Hrsg.), *Acts of Citizenship* (S. 15–43). London & New York: Zed Books.
- Isin, E. F., & Nielsen, G. M. (2008). Introduction. In E. F. Isin & G. M. Nielsen (Hrsg.), *Acts of Citizenship* (S. 11–13). London & New York: Zed Books.
- Isin, E. F., & Ruppert, E. (2015). *Being Digital Citizens*. London & New York: Rowman & Littlefield.
- Kenner, S., & Lange, D. (2018). Digital Citizenship Education. Digitale Medienkompetenz als Aufgabe der Politischen Bildung. *Informationen zur Politischen Bildung*, 43 (Medien und politische Kommunikation), 13–18.
- Kenner, S., & Lange, D. (2020). Digitalisierung als Herausforderung für politische Bildung. Im Spannungsfeld von inklusiven Praxen und neuen Formen der Exklusion. In A. Albrecht, G. Bade, A. Eis, U. Jakubczyk & B. Overwien (Hrsg.), *Wann, wenn nicht jetzt? Politische Bildung in der Schule stärken* (S. 233–248). Frankfurt a. M.: Wochenschau.
- Kersting, N. (2014). Online Beteiligung – Elektronische Partizipation – Qualitätskriterien aus Sicht der Politik. In K. Voss (Hrsg.), *Internet und Partizipation. Bottom-up oder Top-down? Politische Beteiligungsmöglichkeiten im Internet* (S. 53–87). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-01028-7_3
- Kneuer, M. (2017). Politische Kommunikation und digitale Medien in der Demokratie. In H. Gapski, M. Oberle & W. Staufer (Hrsg.), *Medienkompetenz. Herausforderung für Politik, politische Bildung und Medienbildung* (S. 43–52). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Lange, D. (2008). Kernkonzepte des Bürgerbewusstseins. Grundzüge einer Lerntheorie der politischen Bildung. In G. Weißeno (Hrsg.), *Politikkompetenz. Was Unterricht zu leisten hat* (S. 245–258). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- MPFS (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest) (2019). *KIM-Studie. Kindheit, Internet, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger*. Zugriff am

- 02.02.2020. Verfügbar unter: https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/KIM/2018/KIM-Studie_2018_web.pdf.
- Mülling, E. (2018). *Big Data und der zivile Ungehorsam*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-24159-9>
- Piaget, J. (1992). *Das Erwachen der Intelligenz beim Kinde*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Thimm, C. (2016). Digitale Demokratie im Kreuzfeuer – Der mühsame Weg zum Digitalen Citizen. In I. Pöttinger, R. Fries & T. Kalwar (Hrsg.), *Doing Politics – politisch agieren in der digitalen Gesellschaft* (S. 51–68). München: kopaed.
- Vodafone Stiftung Deutschland (2018). *ENGAGIERT ABER ALLEIN. Wie sich junge Menschen durch die Online-Welt navigieren und welche Unterstützung sie dafür suchen*. Zugriff am 02.01.2020. Verfügbar unter: https://www.vodafone-stiftung.de/wp-content/uploads/2019/04/Vodafone_Stiftung_Engagiert_aber_allein_18_01.pdf.
- Weber, M. (1985). *Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre* (UTB für Wissenschaft; 6., erneut durchges. Aufl.). Tübingen: Mohr.

Steve Kenner, wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Didaktik der Demokratie (IDD) und Mitglied der Geschäftsführung des Center for Inclusive Citizenship (CINC), beides an der Leibniz Universität Hannover.
E-Mail: steve.kenner@idd.uni-hannover.de

Dirk Lange, Prof. Dr., lehrt Didaktik der Politischen Bildung an der Universität Wien und an der Leibniz Universität Hannover.
E-Mail: lange@idd.uni-hannover.de

Korrespondenzadresse: Leibniz Universität Hannover, Institut für Didaktik der Demokratie, Callinstr. 20, 30167 Hannover

Sandra Zentner

„Wir müssen ihnen zutrauen, dass sie etwas verändern können“

Demokratiekompetenz stärken mit Service-Learning –
Lernen durch Engagement

Zusammenfassung

*Service-Learning – Lernen durch Engagement (LdE) ist eine Lehr- und Lernform, die fachliches Lernen von Schüler*innen mit bürgerschaftlichem Engagement verbindet. Kernziele sind das Stärken von Demokratiekompetenz und die Veränderung von Unterricht. Der Beitrag stellt das Konzept vor, zeigt Beispiele aus allen Schulformen, gibt Einblick in Studien zur Wirksamkeit und beschreibt entlang der LdE-Qualitätsstandards, worauf es bei der Umsetzung ankommt und welche Herausforderungen damit verbunden sind.*

Schlüsselwörter: Service-Learning, Lernen durch Engagement, Demokratiekompetenz, Partizipation, Selbstwirksamkeit, handlungsorientierter Unterricht

“We Must Have the Confidence in Them that They Can Change Something”

Strengthening Democratic Competence with Service-Learning –
Learning through Civic Engagement

Abstract

Service-learning – learning through civic engagement is a teaching and learning method that combines academic learning with civic engagement. Its core aims are to strengthen students' democratic competence and to enhance classroom teaching. The article introduces the pedagogical concept, shows examples from all types of (K12-)schools, provides insight into scientific studies on effectiveness and describes, along the six standards for quality practice, what is important for implementing service-learning and what kind of challenges are involved.

Keywords: service-learning, learning through civic engagement, democratic competence, participation, self-efficacy, action-oriented teaching

„Die gelebte Demokratie“, so die Kultusministerkonferenz, müsse „ein grundlegendes Qualitätsmerkmal unserer Schulen sein“ (KMK, 2018, S. 4); die Schule müsse so arbeiten, dass Kinder und Jugendliche demokratische Haltungen sowie demokratische Handlungs- und Urteilsfähigkeit als Schlüsselkompetenz entwickeln und einüben können. Denn die „Demokratie ist die einzige staatlich verfasste Gesellschaftsordnung, die gelernt werden muss [...] In die Demokratie wird man nicht geboren, man ist kein geborener politischer Mensch“ (Negt, 2018, S. 21). „Schule kommt daher als Ort der demokratischen Wissensvermittlung und gleichzeitig als demokratischer Erfahrungsraum eine hohe Verantwortung zu“, weil sie „die einzige gesellschaftliche Institution ist, in der es gelingen kann, *alle* Kinder und Jugendlichen zu erreichen“, insbesondere auch diejenigen aus benachteiligten Lebenslagen, die seltener Zugang zu außerschulischen Angeboten der politischen Bildung oder demokratischer Partizipation finden (KMK, 2018, S. 3; Hervorh. i. O.; siehe auch Europarat, 2018).

Demokratiebildung meint somit deutlich mehr als den Erwerb von politischem Wissen und Kenntnissen über Demokratie als Regierungsform und deren Prozesse. Ziel ist es, Schüler*innen konkrete Erfahrungen mit demokratischem Handeln und eine aktive Beteiligung am schulischen wie gesellschaftlichen Miteinander zu ermöglichen. Demokratiepädagogische Ansätze und Lernformen wie Service-Learning oder synonym „Lernen durch Engagement“ sind darauf zugeschnitten (Seifert, Zentner & Nagy, 2019, S. 13).¹

1 Lernen durch Engagement – Konzept und Praxis

„Service-Learning – Lernen durch Engagement (LdE) ist eine Lehr- und Lernform, die gesellschaftliches Engagement von Schüler*innen mit fachlichem Lernen verbindet“ (Seifert et al., 2019, S. 13). Junge Menschen aller Schulformen und Altersstufen entwickeln und gestalten – als Teil von Unterricht und Lernen – gemeinnützige Projekte in Stadtteil oder Gemeinde. Sie wenden ihr in Schule erworbenes Wissen an, indem sie sich für andere Menschen und/oder aktuelle gesellschaftliche Herausforderungen einsetzen. Zugleich stärken sie ihre fachlichen und demokratischen Kompetenzen und erfahren die Wirksamkeit des eigenen Handelns durch die Beteiligung an der Lösung realer Probleme, wie die folgenden Beispiele zeigen:

- Viertklässler*innen setzen sich fächerübergreifend mit Sicherheit auf dem Schulweg auseinander *und* engagieren sich als „Verkehrszähmer*innen“ vor ihrer Schule.

1 *Die Stiftung und das Netzwerk Lernen durch Engagement*: Weitere Informationen, pädagogische Materialien und Kontakt zu LdE-Ansprechpartner*innen im jeweiligen Bundesland erhält man bei der Stiftung und dem Netzwerk Lernen durch Engagement: www.lernen-durch-engagement.de. Die Stiftung berät, qualifiziert und vernetzt bundesweit Schulen sowie Partner*innen aus Zivilgesellschaft und Bildungsverwaltung.

In Zusammenarbeit mit der Landesverkehrswacht befragen sie andere Kinder und Anwohnende, verfassen Elternbriefe und führen Straßenaktionen für mehr Sicherheit durch (Grundschule Russee, Kiel).

- Kinder einer sechsten Klasse beschäftigen sich im Fächerverbund „Physik, Chemie, Biologie“ mit dem Thema Wasser *und* engagieren sich in einer Kita, indem sie Wasser-Thementage für die Kleinen gestalten, eine Bachwanderung mit ihnen durchführen und den Bau eines Wasserspielplatzes für die Kita planen (Gustav-Walle-Mittelschule, Würzburg, Bayern).
- Schüler*innen einer achten Klasse beschäftigen sich in Wirtschaft und Politik mit den „Global Goals“, setzen sich mit verantwortungsvollem Konsumverhalten auseinander *und* etablieren in Zusammenarbeit mit dem Jugendhaus einen regelmäßigen Kleidertausch für Jugendliche (Kurt-Tucholsky-Schule, Flensburg).
- Eine gymnasiale Oberstufe beschäftigt sich in einem Projektseminar mit Sporttheorie, Teamentwicklung und der Lebenssituation von Geflüchteten *und* engagiert sich unter dem Motto „Sport ohne Grenzen“, indem sie gemeinsame Sportaktivitäten und Kleinprojekte mit jungen Geflüchteten gestaltet (Franz-Ludwig-Gymnasium, Bamberg).
- An einer Berufsschule lernen Jugendliche Grundlagen der Körperpflege und biologische Alterungsprozesse kennen, sprechen über Lebensweisen und soziale Einrichtungen im Alter *und* gestalten wöchentliche Wellnessstunden mit Kosmetik und Massage für Senior*innen eines benachbarten Pflegeheims (Berufsbildende Schulen V, Halle a. d. S.).

Gemeinsam ist allen Beispielen die möglichst gleichgewichtete Kombination aus Lernen (Learning) und Engagement (Service): Die Schüler*innen übernehmen Verantwortung für ihr schulisch-fachliches Lernen und bringen sich im sozialen, ökologischen, politischen oder kulturellen Bereich in die Gesellschaft ein. Durch diese in allen Schulformen mögliche enge Verbindung von Unterricht und gesellschaftlichem Engagement kann Service-Learning junge Menschen allen Alters unabhängig von Geschlecht oder Herkunft erreichen – auch diejenigen, die sich nicht von sich aus an freiwilligen Angeboten beteiligen, sei es aufgrund fehlender Zeit, mangelnder Informationen oder für sie nicht erkennbarer Zugänge. Denn wie verschiedene Studien zeigen, engagieren sich bislang vor allem Kinder aus so genannten bildungsnahen Familien und Jugendliche an Gymnasien freiwillig (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2018; Simonson, Vogel & Tesch-Römer, 2016).

2 Wirksamkeit von Service-Learning

- *„Wir müssen Kinder [...] ernst nehmen, sie nach eigenen Lösungswegen fragen, mit ihnen diskutieren und ihnen zutrauen, dass sie etwas verändern können. Ich bin stark beeindruckt von der Zuverlässigkeit der Kinder [...], dem wachsenden*

„Wir müssen ihnen zutrauen, dass sie etwas verändern können“ |

Selbstbewusstsein. Sie erleben, dass sie durch ihre Ideen und ihren Einsatz etwas bewegen und verändern können, das macht sie stolz.“ (LdE-Lehrerin)

- *„Die Veränderungen bei den Kindern kann man ablesen: Sie gehen offener mit Situationen um, sie haben ein gewisses Selbstbewusstsein, um Menschen anzusprechen. Sie fordern ihre Rechte ein und denken über Dinge wirklich nach. Sie möchten einfach gerne mitwirken.“ (Schulleiter)*

Die Zitate aus der Praxis veranschaulichen einige der Kompetenzen, die mit LdE gestärkt werden können und sich auch im dreiteiligen Modell der Demokratiekompetenz bei Service-Learning von Mauz & Gloe (2019) wiederfinden (vgl. Abb. 1).

Abb. 1: Modell der Demokratiekompetenz bei Service-Learning



Quelle: Mauz & Gloe, 2019, S. 9

Das Modell wurde gemeinsam mit Wissenschaft und Praxis und in Anlehnung an die Literatur zur Kompetenzforschung entwickelt (vgl. z.B. Klieme & Hartig, 2007; Weinert, 1999). Studien zeigen, dass Service-Learning in allen drei Bereichen von Demokratiekompetenz positive Effekte auf die beteiligten jungen Menschen haben kann, z. B.:

- *Einstellungen und Werte*: Akzeptanz von anderen (Toews & Cerny, 2006), demokratisches und soziales Verantwortungsbewusstsein (Billig, Root & Jesse, 2005);
- *praktische Handlungsfähigkeiten*: politische Partizipation und Beteiligungsbereitschaft (Kahne, Crow & Lee, 2013; Morgan & Streb, 2001), Empathiefähigkeit (Lundy, 2007), Selbstwirksamkeit (Toews & Cerny, 2006), Kommunikationsfähigkeit (Conway, Amel & Gerwien, 2009);
- *Wissen und kritisches Denken*: kritisches Denken und Reflektieren (Astin, Vogelgesang, Ikeda & Yee, 2000), demokratiepolitisches Wissen (Bringle, Clayton &

Bringle, 2015), tieferes Verständnis von Lerninhalten (Conway et al., 2009; Yorio & Ye, 2012).

Die Forschung zeigt aber auch, dass Service-Learning nicht per se die Kompetenzentwicklung von Kindern und Jugendlichen fördert, sondern nur, wenn eine qualitätsvolle pädagogische und organisatorische Umsetzung gelingt: „Die Höhe der Wirkung ist von der didaktischen Qualität der Maßnahme abhängig“ (Reinders, 2016, S. 63).

3 Qualitätsstandards für Lernen durch Engagement

In Beachtung der internationalen Forschungsergebnisse und auf Basis praktischer Erfahrungen in Schulen hat das Netzwerk Lernen durch Engagement, parallel zu den Entwicklungen in den USA (vgl. RMC Research Corporation, 2008), die folgenden sechs LdE-Qualitätsstandards definiert (Seifert et al., 2019, S. 14).

3.1 Curriculare Anbindung: LdE strukturell und inhaltlich in Schule verankern

Service-Learning ist Teil von Unterricht, und das Engagement der Schüler*innen wird mit den Themen der Bildungspläne verknüpft. Dabei gibt es eine große Freiheit, wie dies von Schulen umgesetzt werden kann – je nach Ausgangslage und pädagogischen Zielen.

Mit dem Projekt „Wassertage für Kitakinder“, eingebunden in das Fach „PCB“ (Physik, Chemie, Biologie), wollten die beiden Lehrerinnen ihren Schüler*innen, die überwiegend in benachteiligten Lebenslagen aufwachsen, naturwissenschaftliche Inhalte unmittelbar erfahrbar machen, damit sie sie umfassender durchdringen, und dabei zugleich ihre Selbstwirksamkeit stärken. Sie entschieden sich daher für Lernen durch Engagement als halbjähriges Fachprojekt.

Diese Festlegung der *strukturellen Einbindung von LdE* ist oft einer der ersten Schritte vor oder zu Beginn des Schuljahres. Möglich sind z.B. auch fächerübergreifende Vorhaben und/oder die Umsetzung von LdE in einer ganzjährigen Form, je nach der bundeslandspezifischen Struktur z.B. als Wahlpflichtfach, Seminarkurs oder Projektseminar. In Absprache mit Schulleitung und Kollegium müssen hier also zunächst schul- und unterrichtsorganisatorische Fragen geklärt werden. Inhaltliche Entscheidungen hingegen sollten erst einmal so offen wie möglich bleiben, um im weiteren Prozess die Schüler*innen noch weitreichend beteiligen zu können.

Die zeitliche Struktur von LdE bringt die Herausforderung mit sich, dass die regulär zur Verfügung stehende (Unterrichts-)Zeit ggf. nicht für das außerhalb der Schule stattfindende Engagement ausreicht. In der Praxis wird dies z. B. dadurch gelöst, dass Fachstunden an das Ende des Schultages gelegt werden, sodass zunächst in der Schule gearbeitet und im Anschluss gemeinsam ins Engagement gestartet werden kann; oder die Stunden werden im wöchentlichen Wechsel jeweils für Lernen oder Engagement genutzt; oder in den Fachstunden findet nur der unterrichtliche Teil von LdE statt – das Engagement wird auf den Nachmittag verlegt, entweder als Teil des Ganztags oder in der Freizeit der Schüler*innen. Diese letzte Lösung wird z. T. bewusst gewählt, um die jungen Menschen den Wert des Einsatzes von eigener Zeit für bürgerschaftliches Engagement erfahren zu lassen.

Neben der *strukturellen* curricularen Anbindung ist es ein zentrales Kennzeichen von Service-Learning, dass die *inhaltliche* Verknüpfung des Engagements mit fachlichen Inhalten und Kompetenzziele aus den Bildungs- bzw. Lehrplänen explizit hergestellt und bewusst (gemacht) wird. Im Wasserprojekt waren dies die Themen „Lebensraum und Lebensgrundlage Wasser“ sowie „Nachhaltigkeit“. Im Projektseminar „Sport ohne Grenzen“ setzten sich die Jugendlichen mit Fluchtgründen und der Situation von Geflüchteten in Deutschland auseinander, erarbeiteten sich Wissen über Sporttheorie und zur Planung einer Sportstunde. Sie lernten grundlegende Inhalte über die Leitung von Gruppen und befassten sich mit Teamarbeit und Projektmanagement. Auf dieser Basis entwickelten sie jeweils in Kleingruppen ihr Engagementangebot: von wöchentlichen Hallensportstunden bis zum Besuch eines Kletterparcours mit den Geflüchteten (stets in Anwesenheit der begleitenden Lehrerin).

3.2 Realer Bedarf: Herausfinden, welches Engagement wirklich gebraucht wird

Zur qualitätvollen Umsetzung von LdE gehört, dass das Engagement der Schüler*innen auf eine reale Herausforderung in Stadtteil oder Gemeinde reagiert. Diese gilt es in einer Recherchephase zu Beginn gemeinsam herauszufinden und den Bedarf zu konkretisieren: Was wird gebraucht? Wie können wir uns einbringen, und wie sollen unsere Aufgaben aussehen, damit sie für alle Beteiligten sinnvoll sind?

Beim Wasserprojekt der Mittelschule hatte eine der beiden Lehrerinnen bereits Kontakte zu einer Kita im Stadtteil, die Interesse an einer Kooperation signalisiert hatte. Doch wie sollte diese genau aussehen? Eine Delegation Schüler*innen besuchte die Kita, um dies zu ergründen. Im Gespräch ergab sich, dass die Kitakinder gern mit Wasser spielen und sich mehr und bessere Möglichkeiten dazu wünschen. Zurück im Unterricht überlegten die Schüler*innen auf dieser Basis, wie sie sich konkret engagieren könnten, und entschieden sich, interaktive Wassernachmittage und eine Bachwanderung zu organisieren. Denn – auch das hatten sie bei ihrer Recherche he-

rausgefunden – naturwissenschaftliche Grundbildung steht bereits in Kitas auf dem Bildungsplan.

Im Projekt „Sport ohne Grenzen“ stand zunächst nicht fest, mit welchem Partner oder welcher Zielgruppe das Engagementprojekt der Jugendlichen stattfinden sollte. Durch ihre Recherche über die Aktivitäten von zahlreichen Hilfsorganisationen in der Stadt, u. a. anhand von Medienberichten, entwickelte sich bei den Schüler*innen das Bedürfnis, für junge Geflüchtete aktiv zu werden. Nachdem sie sich damit auseinandergesetzt hatten, wie die Begegnungen auf Augenhöhe und in verantwortungsvollem Umgang miteinander stattfinden können, nahmen sie über verschiedene Wege Kontakt zu unbegleiteten, minderjährigen Geflüchteten auf, u. a. in verschiedenen Unterkünften für Geflüchtete. Sie kamen mit einigen Jugendlichen ins Gespräch und schärften miteinander ihre Engagementidee.

3.3 Schülerpartizipation: Beteiligung als Schlüssel für Selbstwirksamkeit

Die positiven Effekte von Lernen durch Engagement hängen auch davon ab, ob die Schüler*innen bei Planung, Vorbereitung und Ausgestaltung ihres Engagements aktiv beteiligt sind, eigenständige Entscheidungen treffen und verantwortungsvolle Aufgaben übernehmen können (vgl. Morgan & Streb, 2001; RMC Research Corporation, 2008).

Eine solche Schülerpartizipation erfordert, dass die beteiligten Pädagog*innen die eigene Rolle und Haltung reflektieren und sich in – ggf. ungewohnte – Situationen des stärkeren Loslassens hineinbegeben: *„Manchmal erarbeiten Schülerinnen und Schüler Ideen, die vielleicht völlig von dem Impuls abweichen, den ich gegeben habe“*, berichtet ein LdE-Lehrer. *„Dann entwickelt sich das in eine ganz andere Richtung, aber ich sag mir dann OK, ich schaue mal, was sie daraus machen, rücke von meinen Vorstellungen ab und lasse sie ihre eigenen Ideen umsetzen. Im Reflexionsprozess werten wir das gemeinsam aus. Das Erfahrungslernen dabei ist so groß, das kann ich im Unterricht sonst kaum herstellen.“* Dabei bewegen sich die Beteiligten in einem Spannungsfeld, das sich aus den drei schon angesprochenen Qualitätsstandards ergibt:

- a) LdE soll mit den Vorgaben und Inhalten des Curriculums abgestimmt sein und verfolgt pädagogische Ziele.
- b) LdE soll dem realen Bedarf in der Gesellschaft, bei den Engagementpartnern und deren Zielgruppe gerecht werden.
- c) LdE soll den Interessen und Kompetenzen der Schüler*innen gerecht werden und ihnen möglichst viel Entscheidungsfreiheit bei der Ausgestaltung ihres Engagements geben.

Damit ein LdE-Vorhaben gelingt, muss die richtige Balance zwischen diesen – möglicherweise in Konkurrenz miteinander stehenden – Zielen gefunden wer-

den. Dabei kann es z.B. notwendig sein, bei der Unterrichtsplanung flexibel zu sein, etwa ein Thema vorzuziehen oder bestimmte inhaltliche Schwerpunkte zu verschieben. Für den Fall, dass bereits einige Koordinaten im Vorfeld feststehen (ein Engagementpartner mit einem konkreten Anliegen hat nach Unterstützung gefragt, ein bestimmtes Unterrichtsthema steht als Rahmen fest, ...), liegt ein umso größeres Augenmerk auf den Fragen: Wie und ab wann können die Schüler*innen ihre Ideen einbringen? Wie kann ihre Beteiligung im weiteren Verlauf konkret aussehen? Wie kann gesichert werden, dass das Engagement – trotz Vorgaben – zu *ihrem* Projekt wird?

3.4 Reflexion: Lernen aus Erfahrung ermöglichen

Der Pädagoge und Philosoph John Dewey, der im Kontext von Service-Learning immer wieder zitiert wird (vgl. z.B. Seifert, 2011), betonte, dass Menschen nicht aus Erfahrung lernen, sondern aus dem bewussten *Nachdenken* darüber. Reflexion sollte daher beim Service-Learning vor dem Engagement, in dessen Verlauf und danach stattfinden – möglichst mit unterschiedlichen, auch kreativen, Methoden und mit Fragen bzw. Impulsen, die intensives Nachdenken anregen (vgl. Seifert et al., 2019, S. 94) und verschiedene Ebenen ansprechen:

- *Reflexion über sich selbst*, um eigene Fähigkeiten, Werthaltungen und Entwicklungen zu verstehen, z. B.: Wie habe ich vor meinem Engagement über Geflüchtete gedacht? Was denke ich jetzt? Wie habe ich mich im Umgang mit den Kitakindern erlebt? Was konnte ich gut, was ist mir nicht so gut gelungen?
- *Reflexion über den Projektverlauf*, um Probleme zu lösen und Erfolge sichtbar zu machen, z. B.: Welche Herausforderung haben wir heute gemeistert? An welche konkreten Situationen erinnerst du dich? Was ist nicht gut gelaufen, und wie wollen wir das beim nächsten Mal anders machen?
- *Reflexion über den gesellschaftlichen Kontext des Engagements*, um Erfahrungen im größeren Ganzen zu betrachten, z. B.: Warum setzen wir uns für andere ein? Wie genau hat mein Engagement dazu beigetragen, das Leben von Geflüchteten in unserer Stadt zu verbessern – wer ist eigentlich dafür verantwortlich?
- *Reflexion über den Zusammenhang von Lernen und Engagement*, um Wissen anzuwenden und die Relevanz zu verstehen: Was müssen wir über Fluchthintergründe wissen, und wie hilft uns das beim Engagement? Was habe ich diese Woche im Unterricht gelernt, das ich im Engagement einbringen konnte?

3.5 Engagement außerhalb der Schule: Mit Engagementpartnern zusammenarbeiten

Das praktische Engagement der Schüler*innen findet außerhalb der Schule und in Zusammenarbeit mit Engagementpartnern statt und bietet vielfältige Gelegenheiten, neue Lernorte, andere Menschen, andere Lebenssituationen, unterschiedliche Organisationen kennenzulernen. Diese authentischen Lerngelegenheiten ermöglichen es, gesellschaftliche Brücken zu bauen und die Entwicklung von Demokratiekompetenz (z. B. Perspektivübernahme, Empathie, soziales Verantwortungsbewusstsein) zu unterstützen. Bei LdE geht es also immer auch um die Öffnung von Schule und den Aufbau von Partnerschaften in Stadtteil oder Gemeinde.

Ein Qualitätsmerkmal ist es, diese Zusammenarbeit bewusst zu gestalten, d. h., offen und regelmäßig miteinander zu sprechen, gegenseitige Erwartungen und Ziele zu Beginn gut auszuhandeln und im Verlauf regelmäßig gemeinsam zu reflektieren (z. B. in einem Workshop; vgl. Seifert et al., 2019, S. 149). Am Ende eines LdE-Projekts stellt sich häufig die Frage, ob die Unterstützung nun abgeschlossen ist und alle Beteiligten damit gut umgehen können, oder ob es weitere gemeinsame Vorhaben, ggf. mit einer anderen Akzentsetzung, im neuen Schuljahr geben soll, oder ob eine neue Schülergruppe das begonnene Engagement weiterführt. Für einen guten Abschluss ist es sinnvoll, diese Fragen bewusst zu thematisieren.

Organisatorisch bringt das Engagement außerhalb der Schule die Herausforderung mit sich, Fahrt- und Laufwege zu arrangieren sowie ausreichend Zeitfenster dafür zu schaffen (vgl. die Ideen hierzu weiter oben). Auch versicherungsrechtliche Fragen werden oft gestellt, wobei der Versicherungsschutz in der Regel wie gewohnt gewährleistet ist, solange LdE als offizielle Schulveranstaltung durchgeführt wird.

3.6 Anerkennung und Abschluss: Engagement und Leistung würdigen

Den Schüler*innen im Verlauf des Projekts Eigenständigkeit zuzutrauen, ihr Engagement wertzuschätzen und regelmäßige Rückmeldungen dazu zu geben, ist ein Qualitätsmerkmal von LdE und eine wichtige Form der Anerkennung, durch die sie ihre eigene Wirksamkeit erfahren. Insbesondere Methoden formativer Leistungsrückmeldung können Lernfortschritte und Kompetenzentwicklung sichtbar machen und ermöglichen die aktive Beteiligung von Schüler*innen (vgl. Seifert et al., 2019, S. 90–93, 114–116).

Darüber hinaus sollte eine Anerkennungskultur bei LdE *alle* Beteiligten einschließen, also auch Lehrer*innen und Engagementpartner. An den meisten Schulen gestalten die Schüler*innen daher eine würdige Abschlussfeier, die den Einsatz aller sichtbar macht und bei der sie i. d. R. Zertifikate für ihr Engagement und die erworbe-

nen Kompetenzen erhalten (vgl. Seifert et al., 2019, S. 159 ff.). In der Vorbereitung werden die Erfahrungen bei LdE gemeinsam ausgewertet, und es wird überlegt, wie Engagement- und Lernerfolge (schul)öffentlich präsentiert werden sollen. Im Projekt „Sport ohne Grenzen“ mündete dies z. B. in einem interkulturellen Sportfest, bei dem alle Beteiligten und Interessierte aus der Stadt zusammenkamen und das von den Schüler*innen mit den geflüchteten Jugendlichen gestaltet wurde.

4 LdE als Teil von Schulentwicklung: Von der Innovation zur Institutionalisierung

Bis hin zum gemeinsamen Abschluss von LdE ziehen sich also bestimmte Prinzipien durch den Projektverlauf, u. a. eine Anerkennungs-, Kooperations- und Partizipationskultur. Das kann Schulkultur insgesamt prägen. Wenn es gelingt, LdE entlang der Qualitätsstandards umzusetzen, hat diese Lernform daher das Potenzial, weit über die Arbeit mit der eigenen Lerngruppe hinaus Schule zu verändern. So kann eine Institutionalisierung von LdE, das heißt eine feste Verankerung in der Schule, z. B. durch ein breites Angebot in unterschiedlichen Fächern bis hin zum Schulprogramm oder -profil, dazu führen, dass sich beteiligungsorientiertes „Lernen durch Erfahrung“ durch alle Jahrgangsstufen zieht und gesellschaftliches Engagement für alle jungen Menschen ganz selbstverständlich zum schulischen Weg dazugehört.

Wer als Schüler*in bei LdE bestimmte demokratische und soziale Kompetenzen gestärkt, Teamarbeit erprobt und eigenverantwortliches Lernens kennengelernt hat, trägt dies auch in den anderen Unterricht an der Schule weiter und bringt das Potenzial und ggf. den Wunsch nach Veränderung mit. Das kann herausfordernd sein, bietet aber auch neue Impulse, die aufgegriffen werden können, um Lernkultur insgesamt zu reflektieren und zu verändern. Dazu braucht es die Unterstützung engagierter Lehrer*innen, die ihre positiven Erfahrungen an andere proaktiv weitergeben. Ein weiterer Effekt, der durch einen breiten Transfer von LdE innerhalb der Schule entstehen kann, ist daher auch eine verstärkte Kooperationskultur im Kollegium, aber genauso auch nach außen (durch die Öffnung in Stadtteil oder Gemeinde).

Der Prozess von der ersten Erprobung (Initiierung) bis hin zur festen Verankerung (Institutionalisierung) ist jedoch ein langer Weg, der viel Geduld und Einsatz von allen Seiten verlangt – ähnlich wie bei anderen Schulentwicklungsprozessen. Im Netzwerk Lernen durch Engagement hat sich gezeigt, dass es durch den schrittweisen Einbezug weiterer Kolleg*innen z. B. gelingen kann, LdE nach einigen Jahren als profilkundendes Element im Schulprogramm zu verankern, ein festes Netzwerk an außerschulischen Partner*innen zu etablieren, das Lernen in bestimmten Jahrgängen komplett umzustrukturieren und für eine breite schulöffentliche Wahrnehmung zu sorgen. Die Bildungsforscherin Anne Sliwka schreibt hierzu:

„Der Lackmus-Test für die Institutionalisierung ist, einen beliebigen Schüler, einen Vater oder eine Referendarin auf dem Schulhof zu fragen: ‚Was ist eigentlich dieses Lernen durch Engagement, das hier an der Schule gemacht wird?‘ Wenn diese Menschen davon gehört haben, besser noch: die gute Praxis gesehen haben und vielleicht sogar davon berichten können, dann ist eine Innovation in der Kultur einer Schule wirklich angekommen“ (Seifert et al., 2019, S. 174).

Literatur und Internetquellen

- Astin, A. W., Vogelgesang, L. J., Ikeda, E. K., & Yee, J. A. (2000). *How Service Learning Affects Students*. Los Angeles, CA: Higher Education Research Institute, UCLA.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2018). *Bildung in Deutschland kompakt 2018*. Bielefeld: wbv.
- Billig, S. H., Root, S., & Jesse, D. (2005). The Relationship between the Quality Indicators of Service-Learning and Student Outcomes: Testing Professional Wisdom. In S. Root, J. Callahan & S. H. Billig (Hrsg.), *Improving Service-Learning Practice: Research on Models to Enhance Impact* (S. 97–115). Greenwich, CT: Information Age.
- Bringle, R. G., Clayton, P. H., & Bringle, K. E. (2015). From Teaching Democratic Thinking to Developing Democratic Civic Identity. *Partnerships: A Journal of Service-Learning & Civic Engagement*, 1 (1), 1–26.
- Conway, J. M., Amel, E. L., & Gerwien, D. P. (2009). Teaching and Learning in the Social Context: A Meta-Analysis of Service Learning's Effects on Academic, Personal, Social, and Citizenship Outcome. *Teaching of Psychology*, 36 (4), 233–245. <https://doi.org/10.1080/00986280903172969>
- Europarat (2018). *Reference Framework of Competences for Democratic Culture, Bd. 3: Guidance for Implementation*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Kahne, J., Crow, D., & Lee, N.-J. (2013). Different Pedagogy, Different Politics: High School Learning Opportunities and Youth Political Engagement. *Political Psychology*, 34 (3), 419–441. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9221.2012.00936.x>
- Klieme, E., & Hartig, J. (2007). Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 10 (8), 11–29.
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (Hrsg.). (2018). *Demokratie als Ziel, Gegenstand und Praxis historisch-politischer Bildung und Erziehung in der Schule*. Berlin: KMK. Zugriff am 21.02.2020. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2018/Beschluss_Demokratieerziehung.pdf.
- Lundy, B. L. (2007). Service Learning in Life-Span Developmental Psychology: Higher Exam Scores and Increased Empathy. *Teaching of Psychology*, 34 (1), 23–27. <https://doi.org/10.1080/00986280709336644>
- Mauz, A., & Gloe, M. (2019). *Demokratiekompetenz bei Service-Learning. Modellentwicklung und Anregungen für die Praxis* (2. Aufl.). Berlin: Stiftung Lernen durch Engagement. Zugriff am 21.02.2020. Verfügbar unter: https://www.servicelearning.de/fileadmin/Redaktion/Dokumente/Stiftung/Eigene_Publikationen/Stiftung_Lernen_durch_Engagement_2018_Mauz_Gloe_Demokratiekompetenz.pdf.
- Morgan, W., & Streb, M. (2001). Building Citizenship: How Student Voice in Service-Learning Develops Civic Values. *Social Science Quarterly*, 1 (82), 154–169. <https://doi.org/10.1111/0038-4941.00014>

- Negt, O. (2018). Gesellschaftspolitische Herausforderung für Demokratiebildung. In S. Kenner & D. Lange (Hrsg.), *Citizenship Education. Konzepte, Anregungen und Ideen zur Demokratiebildung* (S. 21–25). Schwalbach i. Ts.: Wochenschau.
- Reinders, H. (2016). *Service Learning – Theoretische Überlegungen und empirische Studien zu Lernen durch Engagement*. Weinheim: Beltz Juventa.
- RMC Research Corporation (2008). *Standards and Indicators for Effective Service-Learning Practice*. Scotts Valley, CA: National Service-Learning Clearinghouse.
- Seifert, A. (2011). *Resilienzförderung an der Schule. Eine Studie zu Service-Learning mit Schülern aus Risikolagen*. Wiesbaden: VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-94175-2>
- Seifert, A., Zentner, S., & Nagy, F. (2019). *Praxisbuch Service-Learning. „Lernen durch Engagement“ an Schulen* (2. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Simonson, J., Vogel, C., & Tesch-Römer, C. (2016). *Freiwilliges Engagement in Deutschland: Zusammenfassung zentraler Ergebnisse des Vierten Deutschen Freiwilligensurveys*. Berlin: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend.
- Toews, M. L., & Cerny, J. M. (2006). The Impact of Service-Learning on Student Development. Students' Reflections in a Family Diversity Course. *Marriage & Family Review*, 38 (4), 79–96. https://doi.org/10.1300/J002v38n04_05
- Yorio, P. L., & Ye, F. (2012). A Meta-Analysis on the Effects of Service-Learning on the Social, Personal, and Cognitive Outcomes of Learning. *Academy of Management Learning & Education*, 11 (1), 9–27. <https://doi.org/10.5465/amle.2010.0072>
- Weinert, F. E. (1999). *Concepts of Competence. Contribution within the OECD Project Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations (DeSeCo)*. München: Max Planck Institute for Psychological Research.

Sandra Zentner, Dipl.-Psychologin, geb. 1979, Geschäftsführerin der Stiftung Lernen durch Engagement – Service-Learning in Deutschland SLIDE gGmbH.
E-Mail: sandra.zentner@lernen-durch-engagement.de
Korrespondenzadresse: Stiftung Lernen durch Engagement, Brunnenstr. 29, 10119 Berlin

Thomas Geisen & Zvi Bekerman

Civic and Religious Education in Marginalised Migrant Families: New Challenges for Education in Multicultural Societies

Abstract

Globalisation, widespread immigration and despair about totalising ideologies have led to a reconsideration of religion and secularism. Previously, civic education, while respectful of religious beliefs and practices observed in the private sphere, endorsed secular perspectives for the public sphere. Currently, the growing presence of religion in political discourse raises questions about its impact and consequences in the social sphere in general and education in particular. Interest in this topic developed recently, but has not yet led to an increase in research studies of civic and religious education and is especially rare with regard to marginalised migrant and minority families. In this article, we show why the family is important for understanding religious and civic education and discuss how they are relevant to migrant and minority family life. We conclude that there is a need for more comprehensive research into religious and civic education that includes the migrant and minority family as a highly important factor in education.

Keywords: migration, minority, family, civic education, religious education

Politische und zivilgesellschaftliche Erziehung in marginalisierten Familien in der Migration: Neue Herausforderungen für die Erziehung in multikulturellen Gesellschaften

Zusammenfassung

Globalisierung, weltweite Migration und die Verbreitung totalitärer Ideologien haben zu veränderten Auffassungen über Religion und Säkularität geführt. Während zuvor eine zivilgesellschaftlich-demokratisch orientierte Bildung säkulare Perspektiven im öffentlichen Raum unterstützte, zugleich aber religiösen Glaubensvorstellungen und Praxen Respekt entgegenbrachte, nimmt aktuell die Präsenz des Religiösen in den politisch-gesellschaftlichen Diskursen zu. Es stellen sich neue Fragen hinsichtlich des Einflusses und der Folgen dieser Entwicklung für Bildung und Gesellschaft. Zwar ist das Interesse an dieser Thematik gestiegen, allerdings gilt dies noch nicht für die Forschung. Es fehlen insbesondere Studien zur Bedeutung von Religion in Zusammenhang mit zivilgesellschaftli-

cher Bildung für Familien in der Migration und Familien in der Minderheitensituation. Im vorliegenden Beitrag zeigen wir, warum die Familie für das Verständnis religiöser und zivilgesellschaftlicher Bildung wichtig ist, und diskutieren dies bezogen auf marginalisierte Familien. Deutlich wird der Bedarf an Studien, die Familie im Kontext von Migration und Minderheitensituation als zentralen Faktor von Bildung fokussieren.

Schlüsselwörter: Migration, Minderheiten, Familie, zivilgesellschaftliche Erziehung, religiöse Erziehung

1 Introduction

Secularisation has played an important role in the development of modern societies: in liberal multi-religious states, religion became mainly a private matter and not a public affair. In Europe, this historical process that began in the 19th century led to a

“relative autonomy of the state school, its neutral relationship with religious institutions, and the impossibility of any form of material or substantial religious education (only cognitive information on various religions is provided)” (Miedema & Bertram-Troost, 2008, p. 126).

According to Dronkers, the “secularization argument” accompanies the “decline of religion thesis” and means that “the secularization process has led to the situation where a majority of parents do not have any affiliation with religion whatsoever and do not wish their children to be socialised into a religion through school-based religious education” (ibid.). In general, though national differences can be found among modern liberal states, in parallel with the phasing out of religious education in state schools and adherence to the principal of neutrality in all that regards religion, churches started “to found their own religiously-based denominational schools in which Bible-based teaching and learning” were offered (ibid.). However, in the 21st century, religion, as a contested set of beliefs and practices, has returned to the public sphere.

Globalisation, widespread immigration and despair about totalizing ideologies have led to a reconsideration of religion and secularism. Previously, civic education, while respectful of religious beliefs and practices observed in the private sphere, endorsed secular perspectives for the public sphere. Currently, the growing presence of religion in political discourses raises questions about its impact and consequences in the social sphere in general and education in particular. Challenged by an “increasingly heterogeneous citizenry”, modern secular societies must

“come to terms with the rights and claims for the public expression of beliefs and practices of religio-cultural minorities, especially today Muslim minorities (Jews and other minorities suffered similar restrictions in the past), and with the ongoing definition of

citizenship and shared civic identities of diverse citizens in these countries” (Bekerman, 2016, p.60).

In current educational research on minority families, the interplay between civic education and religious beliefs and practices is all but neglected. Religious minority perspectives are absent, and their holders marginalised, making it difficult if not impossible to identify the development of civic engagement (identity) among young people from non-dominant groups. This lack of engagement currently poses a challenge to social institutions in many Western countries (Bekerman, 2016).

Interest in this topic has emerged recently but has not yet led to an increase in research, so studies of civic and religious education in migrant and minority families are rare. In this article, we show why the family is important for understanding religious and civic education and discuss how they are relevant to migrant and minority family life. We conclude that there is a need for more comprehensive research into religious and civic education that includes the migrant and minority family as a central factor in education.

2 Secularisation, religious education and multicultural societies

Modern societies can be characterised as multicultural – societies in which religious diversity is growing, particularly because of migration (Cox, 2015; Cox & Geisen, 2014). A “world on the move” (Williams & Graham, 2014) creates “super diversity” (Vertovec, 2009) and new social challenges along with it. Religious minority families, members of traditional minorities and “new minorities” (Hall, 1994) retain interdependent relationships with families and communities in their places of origin (within or outside the country), while undergoing integration processes in new social contexts. Mobility and networks, socio-cultural integration, religious practices and intercultural challenges (Bauböck & Faist, 2010) all characterise the life experiences of religious minority groups. Research among them reveals that their familial relations create new options for educational practices, through access to new national education systems (Geisen, 2016). Civic education often involves induction into new political and social systems, whereas religious education may be established to maintain social and cultural ties with families or communities within the country, or in places of origin outside of it. Within families and social groups, education can be seen as a social practice. To date there is no research into religious families – especially marginal religious families – that addresses the praxes of religious practices and civic education engendered by their intra-familial relationships, or how these influence community attachments (Hickey, 2011) and integration (Pardo, 2018).

Therefore, the complex interplay of civic education, religious beliefs and practices in families of marginalised religious minorities needs to be explored. The margin-

alisation (Dennis, 2005) is created by the practices of liberal nation-states which on the one hand see religion as a private affair, and on the other assume that the religious beliefs of the dominant social group form a normative basis for the society. Switzerland, for example, applies the principle of state religious neutrality in its institutional civic education. Thus, religious education in schools can include “teaching about religion” or “teaching in religion”. In contrast, in Israel, a declared Jewish and democratic state, religious and civic education are contested. For religious migrant and minority families this can become a matter of disagreement and conflict within schools, between schools and families, and within families and their social networks. This shows that in the modern multicultural liberal state, questions of civic and religious education are highly relevant to migrant/minority families and that different societies face very different challenges in responding to them.

Discussion of these issues has chiefly occurred in debate about multiculturalism, the association of which with social and political problems is widely discussed (Parekh, 2006). As noted, an emphasis on the relevance and practices of religion in multicultural societies is discernible (Dobbernack & Modood, 2013; Modood & Salt, 2011). Moreover, in debates about integration, emphasis has shifted from a multicultural perspective based on culture, race and ethnicity, to one that incorporates religion as a central aspect (Modood & Salt, 2011). However, little research has been done on how civic education or religious education and practices intersect within marginalised minority families, or how different generations in families respond to these (often contradictory) social and community-based demands. We lack knowledge about how minority families understand and experience religious beliefs and practices and civic education; how informal educational practices juxtapose with formal education; and how these practices differ in majority families.

3 Religion, migrant families and migration research

Since the beginning of the new millennium, there has been increased interest in both migrant families and religion. Whereas interest in migrant families in the Western world was boosted by the PISA studies (OECD, 2006), which showed that pupils of migrant background perform less well in schools than others, interest in questions of religion and migration was generated by 9/11 and its ongoing consequences, and resulted especially in greater public debate about Islam, so that today Islam is mostly perceived as a threat of Western democratic institutions and civic culture (Nussbaum, 2013; Todd, 2015). However, debates about multiculturalism show that religion and migration, and new and traditional minorities, are ongoing questions of interest (Allenbach, Goel, Hummrich & Weissköppel, 2011; Modood, 2009; Müller, 2013). It can be argued then that the PISA studies and the attacks on the Twin Towers renewed interest in migration and minority issues in societies that had already experienced “new religious intolerance” and “politics of fear” (Nussbaum, 2013). In migra-

tion research, at the beginning of this century a debate arose about different family migration practices, with a focus on transnationalism (Bryceson & Vuorela, 2002; Parrenäs, 2013). In their seminal definition, Glick Schiller et al. describe transnationalism as a

“new kind of migrating population [...] composed of those whose networks, activities and patterns of life encompass both their host and home societies. Their lives cut across national boundaries and bring two societies into a single social field” (Glick Schiller, Basch & Blanc-Szanton, 1992, p. 1).

With regard to migrant families, the transnational approach focuses on the family practices (Morgan, 2011) of members who are dispersed over more than one country. The main focus of that research is on the conditions that led to the development of transnational situations and to understand how families manage to reproduce a sense of belonging during separation (Parreñas, 2001, 2005), and how family care obligations are met over distance and across generations (Baldassar, Vellekoop Baldock & Wilding, 2007; Chavkin & Maher, 2010).

So far, research into education among transnational migrant families and minority families is as rare as that into migrant and minority family life in general. We know about the high aspirations of migrant parents for their children's education (Geisen, 2014; Herwartz-Emden, 2000; Nauck, 1990). But there is less knowledge about family practices with regard to education and how parents solve conflicting education goals, e.g. between themselves and their children. Studies of the separation of parents and children in transnational families and the life strategies of migrant families show that civic and religious education are important to them (Geisen, 2014, 2015; Geisen, Gilliéron & Günes, 2015). It seems especially important for parents to pass on the worldviews and values that they acquired in their countries of birth to the next generation. Religious education often offers an important opportunity to pass values on to the younger generation, even among parents and families who do not value religion highly. Thus, the aim of religious instruction in migrant families is often to connect children to places, people or communities in the country of origin of their parents and grandparents. Parents want their children to be familiar with the cultural and social values and practices of family members and communities who still live in the countries that they themselves left behind. Research has not yet seriously considered these issues.

Most studies of civic education focus on education in schools and its relevance to civic behaviour and to the functioning of democratic society. Religious education is rarely in the focus of interest in recent research on migrant families, and where it is, analysis focuses on religious family practices and education (Weiss, Schnell & Ates, 2014), and less on the meaning of these practices for family education strategies or family life strategies in general (Geisen, 2016). Other studies focus on different family mem-

bers and their religious practices, e.g. on religion and young people, mother-daughter relations and religion, the position of the father in the family and its relevance for religious practices, or religious socialisation (Geisen, Studer & Yildiz, 2013, 2014; Kaya, 2009; Müller, 2013). The literature presented so far shows that different aspects of civic and religious education within migrant and minority families are at best researched in their various facets and aspects, but not as an imbricated whole. To our knowledge, there are presently no available studies that focus on the interrelatedness of civic and religious education in migrant and minority families. In the rest of this paper, we discuss how the entanglement of civic and religious research can be understood and discussed, and end with consideration of future research needs in this area.

4 The entanglement of civic and religious education

As the importance of religion grows in 21st century Western countries, questions arise about the entanglement of the civic and the religious and their relevance to both social and political identity and citizenship (Zembylas & Loukaidis, 2018). In this context, “civic education and the teaching of the civics subject matter continue to raise numerous questions and pose ongoing challenges in countries across the globe” (Cohen, 2019, p. 4). Civic education can be defined as the process of “help[ing] young people acquire and learn to use the skills, knowledge, and attitudes that will prepare them to be competent and responsible citizens throughout their lives” (Carnegie Corporation of New York, 2003, p. 4). In his review of civic education literature, Cohen shows that research into civics courses mainly addresses schooling and the classroom, including the curriculum, teaching practices, and teachers’ beliefs. For Cohen, these practices might be clear in many contexts of the Western world, however, in the Israeli context, more fundamental questions are challenging these practices,

“when a society is so divided that even the choice of such a leading civic ideology is considered controversial [...] In other words, how does the reality of a society in which fundamental aspects of citizenship are still debated, contrasted and contested influence the civic education process?” (Cohen, 2019, p. 1)

With reference to Conroy et al., Zembylas and Loukaidis discuss the entanglement of civic and religious education arguing that two main positions can be identified:

“The first view maintains that there is incommensurability between the two because religious education offers visions of religious origin or affiliation, whereas citizenship education offers alternative visions that are not projected on to a celestial kingdom but are rather meant for worldly realization [...]. The second view acknowledges that there is a range of possible connections between religious and citizenship education because not all religious visions are metaphysical or moral and thus religious and citizenship education can be commensurable under some conditions as they may serve similar values, albeit from different lenses” (Zembylas & Loukaidis, 2018, p. 170).

The first position reflects a liberal perspective, which sees civic and religious education as clearly distinct from each other and allocates them to different social spheres – the civic to the public sphere and the religious to the private sphere. This distinction became manifest in the Western world with the emergence of the nation-state in the 19th century:

“Religion became a system primarily located in the private sphere for the benefit of individuals, families and groups. The public role of religion was largely viewed as indirect, an expression of the moral commitments of individual members as they participated in other social spheres. Religion no longer plays a privileged and normative determining role within other societal spheres” (Miedema & Bertram-Troost, 2008, p. 126).

Thus, public schools and civic education were seen as important for social integration: “The public school is positioned in [relation to] the nation-state, [which educates] all students regardless of their sex, race, social background and religion, and [fulfils] an integrative function in society by educating all future citizens” (ibid.). While that description seems to work for the political realm in Western societies, the distinction is far less clear in the social realm; in, for example, the so-called minaret debate in Switzerland which led to the constitutional prohibition on building minarets on mosques in the country – only four mosques out of 150 have a minaret in Switzerland (Nussbaum, 2013, p. 43). The same is true for migrant and minority families, for whom the liberal solution means that a realm of different, sometimes competing requirements arises within the (transnational) family space.

The second strand in the debate about the relationship between civic and religious education can be called the multicultural perspective. Here, the focus is on values and normative orientations, which religious and civic education share and which are commensurable with each other. Whereas the liberal view assumes separation, the multicultural perspective assumes commonalities and shared values. However, the example of the minaret debate in Switzerland shows that there are limits to this multicultural position because for religious education and practices, visibility is a crucial factor. The minaret example shows very clearly that the position based on tolerance faces several problems. Hella and Wright identify four major difficulties:

“First, not all religious traditions accept tolerance as a primary value; indeed, many claim that a harmonious society is ultimately dependent on the successful conversion of the human race to their way of thinking. Second, religions are fundamentally concerned with questions of transcendence and as such cannot be reduced to mere moral systems. Third, the concept of toleration is significantly underdetermined: for example, tolerance cannot include tolerance of racism or homophobia. Fourth, there is a distinct danger of reducing religious education to moral education. The suggestion that a common concern for tolerance unites learning about and learning from religion is clearly problematic” (Hella & Wright, 2009, p. 56 f.).

Other attempts to find common ground for religious education by focusing on spirituality, or post-modern relativism, can also be contested, as both ignore “the vast majority of religious and secular traditions” (ibid., p. 57). Hella and Wright suggest:

“Our alternative proposal is that the unity of religious education is to be found in the notion of the good life. We suggest that the desire to live a good or fruitful life is shared by most human beings, including students themselves and the religious and secular traditions they engage with” (ibid.).

However, how, finally, does that solution differ from the notion of tolerance, already criticised?

Zembylas and Loukaidis try to solve this commensurability/incommensurability problem by suggesting a third approach,

“a historicized and politicized approach to civic and religious values in education – which emphasizes that the issue should not be framed in ‘either/or’ terms. Rather, this approach highlights the need to explore how political dilemmas within a society enable or prevent particular trajectories of education” (Zembylas & Loukaidis, 2018, p. 2).

Here, they are arguing for a more complex understanding of the entanglement of religious and civic education through allowing ambivalence. Depending on the historical and political context to which civic and religious education is relevant, different approaches and practices should be applied. This leads to negotiating between different forms of religious and civic education on different levels, e.g. local, regional, and national. Next comes a differentiation and pluralisation of local religious and civic education practices – not as a general solution for all, but as a historically and politically informed, sensitive practice of negotiation that puts people’s needs and wishes to the fore and refuses either-or solutions for everybody. With regard to the schooling system in the Netherlands, for example, it can be shown that

“the Dutch educational system [has consisted], since 1848, of religiously neutral state schools and religiously loaded denominational schools. [For] more than a century, denominational schools could be respectively Roman Catholic, Protestant, Evangelical, Hindu [or] Islamic” (Miedema & Bertram-Troost, 2008, p. 126).

Further negotiated practices can also be found in the curricula. Here “religious education functions primarily as a tool for cultural understanding, approaching religion as a site of socio-cultural encounter between individuals and communities rather than as possessing any intrinsic value in itself” (Hella & Wright, 2009, p. 54). While we find such compromises in the historical development of the schooling system and curricula in many countries, individual and family needs are not necessarily covered by such institutional solutions, for instance, for geographical reasons when there are no denominational schools nearby. But such flexible attitudes and practices are also

required on individual and familial levels for the resolution of complex issues of civic and religious education. For migrant and minority families, such an approach would mean that, depending on the specific historical and social contexts in which they live, their needs become part of the negotiation process – as would the needs of other communities. Such mutual consideration could be a basis for new ways and better solutions to the problems of the entanglement of religious and civic education in multicultural Western societies.

5 Conclusion

Our discussion shows that we must widen present debates on the need to sensitise teachers, curriculum and education practices to an appreciation of the civic and the religious/cultural by including the social and educational practices of migrant and minority families. By making our analysis more inclusive – adding, to traditional attempts to recognize and legitimate the cultural practices of others, an analysis of the majority cultural milieu while focusing on the civic/political and its immediate outcomes as these shape lives in democratic societies – we might be able to open a more fruitful dialogue in which we all become subjects as well possible collaborators – not to defend a non-existent fixed culture, but to work to shape a better future.

International comparative research – of which there is a particular lack in this area – is of the essence if we want to gain knowledge about the effects of social contexts on the civic and religious education of minorities and migrant groups. Further, we need to specify needs in research on these issues by investigating the links between religious practices and civic education in marginalised families from religious minority groups.

Literature and internet sources

- Allenbach, B., Goel, U., Hummrich, M., & Weissköppel, C. (Eds.). (2011). *Jugend, Migration und Religion. Interdisziplinäre Perspektiven*. Zürich & Baden-Baden: Pano & Nomos. <https://doi.org/10.5771/9783845232362>
- Baldassar, L., Vellekoop Baldock, C., & Wilding, R. (2007). *Families Caring across Borders. Migration, Ageing and Transnational Caregiving*. Houndsmills et al.: Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/9780230626263>
- Bauböck, R., & Faist, T. (Eds.). (2010). *Diaspora and Transnationalism*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Bekerman, Z. (2016). Between Religious/Ethnic Epistemologies and the Development of Civic Identities in Western Education. In J. A. Banks, M. M. Suárez-Orozco & M. Ben-Peretz (Eds.), *Global Migration, Diversity, and Civic Education. Improving Policy and Practice* (pp. 53–76). New York: Teachers College Press.

- Bryceson, D. F., & Vuorela, U. (2002). Transnational Families in the Twenty-first Century. In D. F. Bryceson & U. Vuorela (Eds.), *The Transnational Family: New European Frontiers and Global Networks* (pp. 3–30). Oxford: Berg.
- Carnegie Corporation of New York (2003). *The Civic Mission of Schools*. New York: Carnegie Corporation of New York and CIRCLE.
- Chavkin, W., & Maher, J. (Eds.). (2010). *The Globalization of Motherhood. Deconstructions and Reconstructions of Biology and Care*. Milton Park: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203850510>
- Cohen, A. (2019). Israel's Civic Education Wars: A Review of the Literature and Theoretical Implications. *Educational Review*, 71 (3). <https://doi.org/10.1080/00131911.2017.1407295>
- Cox, P. (2015). Transnationalism and Social Work Education. *Transnational Social Review: A Social Work Journal*, (3), 326–331. <https://doi.org/10.1080/21931674.2015.1094973>
- Cox, P., & Geisen, T. (2014). Migration Perspectives in Social Work Research: Local, National and International Contexts. *British Journal of Social Work*, 1–17. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcu044>
- Dennis, R. M. (Ed.). (2005). *Marginality, Power, and Social Structure: Issues in Race, Class, and Gender Analysis*. Amsterdam: Elsevier.
- Dobbernack, J., & Modood, T. (Eds.). (2013). *Tolerance, Intolerance and Respect. Hard to Accept?* Houndmills et al.: Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/9780230390898>
- Geisen, T. (2014). „Sie wollten nur das Beste für uns!“ Intergenerationale Transmissionsprozesse in Migrationsfamilien mit Trennungserfahrungen von Eltern und Kindern. In H. Weiss, G. Ates & P. Schnell (Eds.), *Zwischen den Generationen. Transmissionsprozesse in Familien mit Migrationshintergrund* (pp. 167–192). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-03123-7_7
- Geisen, T. (2015). Lebensstrategien im Kontext von Arbeit und Migration. In T. Geisen & M. Ottersbach (Eds.), *Arbeit, Migration und Soziale Arbeit. Prozesse der Marginalisierung in modernen Arbeitsgesellschaften* (pp. 109–142). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-07306-0_6
- Geisen, T. (2016). Lebensstrategien von Migrationsfamilien in der Schweiz. Über das Alltagshandeln in marginalisierten Stadtteilen. *Das Argument*, (318), 548–558.
- Geisen, T., Gilliéron, G., & Günes, S. (2015). Bildung und Lebensstrategien von Migrationsfamilien. *Migration und Soziale Arbeit*, 37 (2), 152–158.
- Geisen, T., Studer, T., & Yildiz, E. (Eds.). (2013). *Migration, Familie und soziale Lage. Beiträge zu Bildung, Gender und Care*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-94127-1>
- Geisen, T., Studer, T., & Yildiz, E. (Eds.). (2014). *Migration, Familie und Gesellschaft. Beiträge zu Theorie, Kultur und Politik*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-94126-4>
- Glick Schiller, N., Basch, L., & Blanc-Szanton, C. (1992). Transnationalism. A New Analytical Framework for Understanding Migration. *Annals of the New York Academy of Sciences*, (654), 1–24. <https://doi.org/10.1111/j.1749-6632.1992.tb33484.x>
- Hall, S. (1994). *Rassismus und kulturelle Identität*. Hamburg: Argument.
- Hella, E., & Wright, A. (2009). Learning 'about' and 'from' Religion: Phenomenography, the Variation Theory of Learning and Religious Education in Finland and the UK. *British Journal of Religious Education*, 31 (1). <https://doi.org/10.1080/01416200802560047>
- Herwartz-Emden, L. (2000). *Einwandererfamilien: Geschlechterverhältnisse, Erziehung und Akkulturation*. Osnabrück: Universitäts-Verlag Rasch.
- Hickey, A. A. (2011). *Community Attachment and Migration*. Working Paper. Cullowhee, NC: Western Carolina University.

- Kaya, A. (2009). *Mutter-Tochter-Beziehungen in der Migration. Biographische Erfahrungen im alevitischen und sunnitischen Kontext*. Wiesbaden: VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92150-1>
- Miedema, S., & Bertram-Troost, G. D. (2008). Democratic Citizenship and Religious Education: Challenges and Perspectives for Schools in the Netherlands. *British Journal of Religious Education*, 30 (2), 123–132. <https://doi.org/10.1080/01416200701830970>
- Modood, T. (2009). Muslims, Religious Equality and Secularism. In G. B. Levey & T. Modood (Eds.), *Secularism, Religion and Multicultural Citizenship* (pp. 164–185). Cambridge: Cambridge University Press.
- Modood, T., & Salt, J. (Eds.). (2011). *Global Migration, Ethnicity and Britishness*. Houndmills et al.: Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/9780230307155>
- Morgan, D. H. J. (2011). *Rethinking Family Practices*. Houndmills et al.: Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/9780230304680>
- Müller, M. (2013). *Migration und Religion. Junge hinduistische und muslimische Männer in der Schweiz*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-01369-1>
- Nauck, B. (1990). Eltern-Kind-Beziehungen bei Deutschen, Türken und Migranten. *Zeitschrift für Bevölkerungswissenschaft*, 16 (1), 87–120.
- Nussbaum, M. C. (2013). *The New Religious Intolerance. Overcoming the Politics of Fear in an Anxious Age*. Cambridge, MA: Harvard University Press. <https://doi.org/10.4159/harvard.9780674065918>
- OECD (2006). *Where Immigrant Students Succeed – A Comparative Review of Performance and Engagement in PISA 2003*. Date of access: 24.02.2007. Retrieved from www.pisa.oecd.org/dataoecd/2/38/36664934.pdf. <https://doi.org/10.1787/9789264023611-en>
- Pardo, F. (2018). *Challenging the Paradoxes of Integration Policies. Latin Americans in the European Cities*. Cham: Springer International. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-64082-2>
- Parekh, B. (2006). *Rethinking Multiculturalism. Cultural Diversity and Political Theory*. Houndmills et al.: Palgrave Macmillan.
- Parreñas, R. (2001). Mothering from a Distance: Emotions, Gender, and Intergenerational Relations in Filipino Transnational Families. *Feminist Studies*, 27 (2), 361–390. <https://doi.org/10.2307/3178765>
- Parreñas, R. (2005). Long Distance Intimacy: Class, Gender and Intergenerational Relations between Mothers and Children in Filipino Transnational Families. *Global Networks*, 5 (4), 317–336. <https://doi.org/10.1111/j.1471-0374.2005.00122.x>
- Parreñas, R. (2013). Transnational Mothering – a Source of Gender Conflict in the Family. In T. Geisen, T. Studer & E. Yildiz (Eds.), *Migration, Familie und soziale Lage* (S. 169–194). Wiesbaden: Springer VS.
- Todd, E. (2015). *Wer ist Charlie? Die Anschläge von Paris und die Verlogenheit des Westens*. München: C. H. Beck.
- Vertovec, S. (2009). *Transnationalism*. London & New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203927083>
- Weiss, H., Schnell, P., & Ates, G. (Eds.). (2014). *Zwischen den Generationen. Transmissionsprozesse in Familien mit Migrationshintergrund*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-03123-7>
- Williams, C., & Graham, M. (2014). 'A World on the Move': Migration, Mobilities and Social Work. *British Journal of Social Work*, 44 (Suppl. 1), i1–i17. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcu058>
- Zembylas, M., & Loukaidis, L. (2018). Emerging Relationships between Religious Education and Citizenship Education: Teachers' Perceptions and Political Dilemmas in Cyprus. *British Journal of Religious Education*, 40 (2), 169–181. <https://doi.org/10.1080/01416200.2016.1209459>

Thomas Geisen, Dr., Professor for Workplace Integration and Disability Management at the University of Applied Sciences and Arts Northwestern Switzerland, School of Social Work, in Olten, Switzerland. Further information: www.fhnw.ch/de/personen/thomas-geisen.

E-Mail: thomas.geisen@fhnw.ch

Korrespondenzadresse: Fachhochschule Nordwestschweiz FHNW, Hochschule für Soziale Arbeit, Institut Integration und Partizipation, Riggenbachstrasse 16, 4600 Olten, Schweiz

Zvi Bekerman, PhD, Professor emeritus at the School of Education and the Melton Center, at the Hebrew University of Jerusalem. Further information: <https://education.huji.ac.il/zvi-bekerman>.

E-Mail: zvi.bekerman@mail.huji.ac.il

Korrespondenzadresse: The Seymour Fox School of Education, Melton Center, The Hebrew University of Jerusalem, Jerusalem, Israel, 91905

DISKUSSION ZUM SCHWERPUNKTTHEMA

DDS – Die Deutsche Schule
112. Jahrgang 2020, Heft 2, S. 216–228
<https://doi.org/10.31244/dds.2020.02.08>
© 2020 Waxmann

Jürgen Budde

Die Fridays-for-Future-Bewegung als Herausforderung für die Schule – Ein schulkritischer Essay

Zusammenfassung

*Der gegenwärtigen Schule stellt sich durch den Schulstreik der Fridays-for-Future-Bewegung die Frage nach ihrer Funktion in neuer Dringlichkeit. Angesichts der drohenden sozialökologischen Krisen ist zu fragen, inwieweit Schule diese Ansprüche realisiert. Denn einerseits sind die Erwartungen an Bildung mit Blick auf die globalen Herausforderungen hoch. Gleichzeitig dokumentiert der Schulstreik der Fridays-for-Future-Bewegung aber auch, dass zumindest ein Teil der Schüler*innen Protest (zumindest tageweise) für relevanter hält als die angebotenen Inhalte und Formen schulischen Lernens. Der Protest der Schüler*innen richtet sich dabei nicht auf die Schule, sondern durch den Streik verschaffen sich Schüler*innen Gehör für ihr Anliegen, Gesellschaft und Politik damit zu konfrontieren, dass der nachwachsenden Generation die Zukunft genommen wird. Auf diese Weise wird eine politische Artikulation gesellschaftlich wahrnehmbar, die andernfalls möglicherweise innerhalb der Schulen verblieben wäre, in denen sich Kinder und Jugendliche aufzuhalten haben. Weiter ruft das Thema aber nicht nur die Möglichkeiten, sondern auch die Grenzen pädagogischen Handelns auf und verweist auf die Probleme, die eine Pädagogisierung politischer Konflikte mit sich bringt. Dabei wird die These vertreten, dass Unterricht, welcher die heutigen Kinder und Jugendlichen auf die ungewisse Gewissheit sozialökologischer Krisen und Herausforderungen wie Post-Wachstum oder zivilisierte Vergemeinschaftung bei verschärfter Ressourcenknappheit vorbereiten will, dies mit traditionellen Formen des Wissens, der Vermittlung, aber auch mit der erzieherischen Einübung in die Leistungsgesellschaft in der vorliegenden Form kaum realisieren können.*

Schlüsselwörter: Schulkritik, Schultheorie, Bildungstheorie, Transformation, Pädagogisierung, Schulpflicht

The Fridays for Future Movement as Challenge for the School – A School-Critical Essay

Abstract

The school strike of the Fridays for Future initiative has given new priority to the question of the function of the current school. In view of the upcoming socio-ecological crises, the question is to what extent schools are realizing these demands. For on the one hand, expectations in education are high in view of the global challenges. At the same time, the school strike of the Fridays for Future movement also documents that a part of the students consider protest (at least on a daily basis) more relevant than learning at school. The protest of the students is not primarily directed at the school, but through the strike students make themselves heard for their concern to confront society and politics with the fact that the future is being taken away from the upcoming generation. In this way, a political demand becomes perceptible which might otherwise have remained within the schools in which children and young people have to stay. Furthermore, the topic not only calls up the opportunities, but also the limits of pedagogical activity and points to the problems that a pedagogization of political conflicts brings with it. The thesis is that teaching which aims to prepare today's children and young people for the uncertainties of socio-ecological crises and challenges such as post-growth or civilized communitization in the face of increasing scarcity of resources will hardly be able to achieve this with traditional forms of knowledge, mediation, and education to meritocracy.

Keywords: school critics, school theory, education theory, transformation, pedagogization, compulsory education

1 Wozu ist die gegenwärtige Schule da?

Die gegenwärtige Schule gerät nicht nur aufgrund von neoliberal inspirierten Leistungstests wie z.B. PISA in die Diskussion oder etwa durch Brandbriefe von Lehrer*innen, Eltern oder Journalist*innen, die den Verfall von Werten beklagen, sondern auch durch die Frage nach Schulpflicht und klimapolitischer Verantwortung für die nachwachsende Generation. Die Institution Schule ist bekanntermaßen grundlegend und in vielfacher Hinsicht zu Gesellschaft und Politik relationiert. Insofern steht sie immer in Beziehung zu gesellschaftlichen Konstellationen, sozialen Transformationen und/oder bildungspolitischen Vorgaben. Diese Relation ist keine monodirektionale, nach der die Schule „einfach“ äußere Vorgaben und Erwartungen erfüllt, sondern eine ambivalente, spannungsreiche und reziproke. Die Schule hat – wie jeder andere gesellschaftliche Bereich – ihre eigene, wenngleich nicht unabhängige „Textur“. In der Idee der modernen Schule drücken sich – institutionell und historisch geronnen – Erwartungen und Bedingungen aus, die die Gesellschaft an die nachwachsenden Generationen richtet. Diese beschreibt Fend systemtheoretisch als Spannungsfeld aus Selektion, Enkulturation, Qualifikation und Integration (Fend, 2006). Schule steht in einem Spannungsfeld zwischen diesem gesellschaft-

lichen Anspruch einerseits und dem individuellen Bildungsprozess andererseits. Denn Schule ist ja nicht lediglich der Vermittlung von Fachwissen, sondern ebenso sowohl der „Erziehung zu Freiheit und Demokratie“ als auch der „freien Entfaltung der Persönlichkeit“ verpflichtet und damit – zumindest theoretisch – dem Ideal kritisch-reflexiver, „verantwortlicher Bürger“ (KMK, 1973). Ähnliche Formulierungen finden sich entsprechend in den Schulgesetzen der Bundesländer. Allerdings ist angesichts der drohenden sozialökologischen Krisen und der damit verbundenen Protestbewegung „Fridays for Future“ zu fragen, wie sich die Schule als Institution positionieren kann, wenn sie selbst auf eine für sie problematische Weise (Schulpflichtverletzung) in den Konflikt einbezogen wird? Diese Herausforderung bezieht sich in ihrem Kern auf die Legitimität der Schule. Die Frage also, „wozu Schule da ist“ (Giesecke, 1996), hat nichts von ihrer Aktualität eingebüßt, sondern stellt sich mit einer besonderen Dringlichkeit.

Im folgenden Essay werden einige Reflexionen zu der Frage angestellt, inwieweit Schule als zentrale Bildungsinstitution in Kindheit und Jugend durch den menschengemachten Klimawandel und die Schüler*innenproteste in mehrfacher Hinsicht grundlegend herausgefordert ist. Denn einerseits sind die Erwartungen an Bildung mit Blick auf die globalen Herausforderungen hoch. So fordert die UNESCO etwa, dass „education can, and must, contribute to a new vision of sustainable global development“ (UNESCO, 2015, S. 32). Bildung wird also als Beitrag zur Lösung sozialökologischer Krisen verstanden – und ihre Institutionalisierung in Form der modernen Schule als Ort begriffen, an dem man sich mit diesem Beitrag auseinandersetzen kann. Gleichzeitig dokumentiert der von Greta Thunberg angestoßene Schulstreik der Fridays-for-Future-Bewegung¹ aber auch, dass zumindest ein Teil der Schüler*innen (weltweit) die Auseinandersetzung mit sozialökologischen Krisen außerhalb der Schule (zumindest teilweise) für relevanter hält als die angebotenen Inhalte und Formen schulischen Lernens, sei es im Unterricht oder in außerunterrichtlichen pädagogischen Angeboten wie dem Klassenrat. Des Weiteren beleuchtet der Text anhand des Themas nicht nur die Möglichkeiten, sondern auch die Grenzen pädagogischen Handelns angesichts politischer Herausforderungen. Dabei wird – so hoffe ich – die These konturiert, dass Unterricht, welcher die heutigen Kinder und Jugendlichen auf die ungewisse Gewissheit sozialökologischer Krisen und Herausforderungen wie Post-Wachstum oder zivilisierte Vergemeinschaftung bei verschärfter Ressourcenknappheit vorbereiten will, dies mit traditionellen Formen des Wissens, der Vermittlung, aber auch mit der erzieherischen Einübung in die Leistungsgesellschaft in der vorliegenden Form kaum realisieren können.² Andererseits ist zu bedenken, dass die schuli-

- 1 Zwar gibt es auch andere, höchst unterschiedlich agierende zivilgesellschaftliche Akteur*innen wie beispielsweise Greenpeace oder Extinction Rebellion; im folgenden Beitrag wird Fridays for Future aufgrund der schultheoretischen wie gesellschaftlichen Relevanz ins Zentrum der Auseinandersetzung gestellt.
- 2 Die gegenwärtige Schule und ihr Unterricht sind im Text in grober und pauschalisierender Weise verkürzt und undifferenziert dargestellt. Gleichzeitig ist einzuschränken, dass sich die Überlegungen auf die deutsche Schule beziehen und keinen globalen Anspruch vertreten

schen Möglichkeiten, politischem Protest Form zu verleihen, prinzipiell eingeschränkt sind – eben weil sie eine Bildungsinstitution und keine politische Bewegung ist.

2 Die Relevanz aktueller schulischer Bildung

2.1 Schulische Bildung zu Demokratie in pädagogischen Angeboten und Praktiken

Seit Humboldt zielt Bildung auf die Transformation von Welt- und Selbstverhältnissen und bietet damit eine perspektivenreiche theoretische Fundierung. Bildung soll Mündigkeit und Verantwortlichkeit ermöglichen und zu einer „nachhaltigen“ Transformation von Selbst- und Weltverhältnissen beitragen. Bereits die bildungsidealisierenden Vorstellungen von Humboldt zielen ja auf die „höchste und proportionirlichste Bildung seiner [des Menschen; J.B.] Kräfte zu einem Ganzen“ (Humboldt, 1903/1792) ab. Darunter zu verstehen wären nach Koller

„jene sprachlichen Prozeduren, in denen ein Widerstreit bezeugt wird – sei es durch Offenhalten eines bereits artikulierten Widerstreits oder durch das (Er-)Finden eines neuen Idioms zur Artikulation eines bislang verborgenen Widerstreits“ (Koller, 2016, S. 159).

Unter Bildung – so Koller weiter – sind solche Transformationen zu fassen, „die das Feld der Normen erweitern und Ausschlüssen entgegenwirken“ (ebd., S. 160). Weiter streicht er die Normativität sowie die Unabgeschlossenheit von Bildung heraus. Peukert weist darauf hin, dass die globalen Krisenphänomene nicht nur die Weltverhältnisse, sondern auch die Selbstverständnisse „angesichts radikaler Kontingenz- und Widerspruchserfahrung“ (Peukert, 2015, S. 37) neu konfigurieren, da die Subjekte in massiver Weise mit Ungewissheit konfrontiert sind. Insofern handelt es sich bei den von Fridays for Future aufgerufenen Themen in der Tat um „Schlüsselprobleme“, die traditionell im Fachunterricht in exemplarischer Weise in den Blick genommen werden sollen.

Die protestierenden Schüler*innen allerdings adressieren dies als gesellschaftliches Problem in einer eigenen Form. In seiner bildungstheoretischen Didaktik bezieht Klafki dieses Bildungsverständnis bekanntermaßen auf eine allgemeine Didaktik und fordert, dass schulische Lehr-Lernprozesse an sogenannten „epochaltypischen Schlüsselproblemen“ (Klafki, 1975/1963) auszurichten und dass sie allein dadurch legitimiert seien, dass sie nicht nur den vermittelten fachlichen Gegenstand zugänglich machen, sondern zugleich dahinterliegende allgemeine Prinzipien von hoher sozialer Relevanz. Klafki zählte zu den Schlüsselproblemen Heraus-

können. Intendiert ist weniger eine pauschalisierende Kritik an Bestehendem, sondern eine Anregung zur Reflexion der zu wenig genutzten Potenziale von Schule.

forderungen wie etwa Frieden, Umwelt, Interkulturalität und Leben in der einen Welt, Technikfolgen, Demokratisierung, Verteilungsgerechtigkeit und gesellschaftlich produzierte Ungleichheit, Gleichberechtigung/Menschenrechte, personale Beziehungen und Glücksfähigkeit. Schlüsselprobleme versteht Klafki als „historische Problemlagen [...] von gesamtgesellschaftlicher, ggf. universaler und zugleich jeden einzelnen Menschen betreffender Bedeutung“ (Klafki, 1998, S. 44). Die Tragweite dieser Forderung ist im Lichte der gegenwärtigen und zukünftigen sozialökologischen Krisen nicht gering zu schätzen. Lernprozesse werden – laut Klafki – nicht um der Sache selbst willen vollzogen, sondern nur dadurch, dass sie exemplarischen Gehalt für weitergehende Bildungsprozesse bieten, dass an ihnen „etwas“ fragwürdig ist und dies zu einer Transformation von Selbst- und Weltverhältnissen beiträgt. Damit hat jeder Unterricht nicht nur eine individuelle, sondern auch (und vor allem) eine gesellschaftliche Funktion. Nun ist selbstverständlich nicht jede mathematische Aufgabe oder jede Übung im Sportunterricht unmittelbar auf „epochaltypische Schlüsselprobleme“ zurückzubeziehen, denn diese sind nach Klafki immer nur disziplin- und fächerübergreifend in den Blick zu nehmen. Gleichwohl sollte sich der Sinn des Lernens in der Gesamtheit daraus speisen, dass der Bezug zu gesellschaftlich relevanten Themen sichtbar, erfahrbar und mithin verfügbar ist.

Traditionell wurde dieses Verständnis von Bildung strukturell, disziplinär durch Fächerteilung und didaktisch innerhalb der Institution Schule privilegiert im Fachunterricht verortet bzw. als Anspruch an diesen adressiert. Fachunterricht und die dort gezeigten Gegenstände sollten exemplarisch, symbolisch und allgemein sein; sie sollten einen Bildungsgehalt ausweisen, den der Unterricht als pädagogische Pflichtveranstaltung legitimiert, und darüber hinaus sollte er zu jenen von KMK und Schulgesetzen geforderten persönlichkeitsbildenden und demokratieförderlichen Zielen beitragen.

Zusätzlich lässt sich – in Erweiterung, aber auch jenseits des Fachunterrichts – unter dem Schlagwort der „Sozialpädagogisierung von Schule“ eine zunehmende Ausdifferenzierung pädagogischer Praktiken im Sinne eines „Persönlichkeitsdispositives“ (Budde & Weuster, 2018b) beobachten. In Angeboten zur Persönlichkeitsbildung und zum sozialen Lernen werden ebenfalls individuell wie gesellschaftlich relevante, überfachliche Herausforderungen thematisiert. Ausdruck davon ist die Implementation von Lernanlässen, in denen – basierend auf Schulkritik – die unterrichtliche Logik von Didaktik zugunsten außerunterrichtlicher Pädagogik ausgesetzt oder zumindest zurückgestellt ist und sogenannte Querschnittsthemen aufgegriffen werden. In diesen Angeboten sollen soziales Lernen, Demokratiepädagogik und Persönlichkeitsbildung curricular entlastet und bewertungsfrei im Zentrum stehen. Die Palette der Themen und der entsprechenden Bezeichnungen ist weit gesteckt. Im Klassenrat beispielsweise soll Partizipation jenseits des Politikunterrichtes erfahrbar sein, Streitschlichter*innen kümmern sich um soziale Konflikte, in Projektwochen werden nachhaltiges Handeln

oder soziale Kompetenz thematisiert, sexuelle Gesundheit ist Gegenstand bei Besuchen externer Referent*innen von Fachberatungsstellen usw.³

Vor diesem Hintergrund *könnte* Schule in unterrichtlicher wie außerunterrichtlicher Hinsicht gut auf die Bearbeitung zukünftiger Herausforderungen vorbereitet sein. Schaut man sich jedoch Studien an, die den transformativen, partizipativen und innovativen Gehalt von Fachunterricht und Angeboten zu sozialem Lernen und Persönlichkeitsbildung analysieren, so geben die Befunde nicht allzu viel Anlass zu glauben, dass diese Hoffnungen eingelöst werden könnten. Denn am Unterricht in staatlichen Schulen wird in der Summe seit längerem kritisiert, dass er zu stark als bürgerliche Wissensvermittlungsveranstaltung mit anschließender Ergebnisüberprüfung angelegt sei, dass zu wenig auf problemlösende Aufgaben gesetzt werde und dass er kaum als Inspirationsquelle für transformative Bildungsprozesse angesehen werden könne. Die tendenzielle Öffnung von Unterricht wird durch die gleichzeitige Standardisierung (z.B. durch Zentralabitur) und Dauerstellung des transparenten Vergleiches (z.B. durch Vergleichsstudien) sozusagen neutralisiert. Die damit verbundene Kompetenzorientierung der letzten 20 Jahre hat primär Steuerungs- und Individualisierungslogiken gestärkt und weniger kontextbezogenes Lernen.

Bildungstheoretische Untersuchungen zu Integration sozialpädagogischer Ansätze, Persönlichkeitsbildung und Demokratiepädagogik in der Schule wiederum gibt es kaum. Die wenigen vorliegenden Studien weisen auf Limitierungen dieser Angebote aufgrund des institutionellen Charakters der Schule hin (z.B. Beiträge in Budde & Weuster, 2018a). Der Klassenrat beispielsweise erscheint eher als inszenierte Mitbestimmung (Leser, 2009; Budde & Weuster, 2017), Sexualpädagogik steht konfliktvoll zur institutionellen Öffentlichkeit von Schule (Böhm, Budde & Dekker, 2018), und differenzsensible Pädagogik scheint nicht selten – entgegen dem eigenen Anspruch – Stereotype zu verstärken, anstatt diese abzubauen (Budde, 2014). Wollte man dies nicht einfach nur mithilfe von Durchführungsfehlern erklären, dann ist es plausibel, nach immanenten Widersprüchen in solchen Angeboten zu suchen. So ist jegliche Mitbestimmung in pädagogischen Institutionen nicht nur durch externe Vorgaben, sondern ebenfalls durch die strukturelle Asymmetrie zwischen Erwachsenen und Kindern bzw. Jugendlichen limitiert (Coelen, 2010). Unsere eigenen Studien zeigen, dass Partizipation auch in extracurricularen Angeboten zur Demokratiepädagogik und Persönlichkeitsbildung aufgrund der Nähe zu herkömmlichen Erziehungs- und Unterrichtspraktiken begrenzt ist (Budde & Weuster, 2018b, 2017) und dass sie als Einübungsveranstaltungen in gouvernementale Selbstregierungspraktiken gesehen werden können. Somit scheint es, dass überfachliche Themen (Demokratie und Partizipation, soziale Kompetenzen und Normen,

3 Dies scheint kein singuläres deutsches Phänomen zu sein, sondern sich auch als internationale Entwicklung abzuzeichnen, denn „since the late 1990s character education grew worldwide“ (Edmonson, Tatman & Slate, 2009, S. 15).

Nachhaltigkeit und Selbstsorge, zivilisierte Vergemeinschaftung bei verschärfter Ressourcenknappheit usw.) bislang im Unterricht und in der Didaktik kaum verankert sind und in außerunterrichtlichen pädagogischen Angeboten konflikthaft zu schulischen Ordnungen stehen.

2.2 Bildungstheoretische Fundierungen – zur Zukunfts- und Gegenwartsbedeutung schulischer Bildung

Gravierender aber im hier diskutierten Kontext sind bildungstheoretische Reflexionen. Schulische Bildung vermittelt in der Gegenwart Wissen und Kompetenzen, die in der Vergangenheit generiert wurden und denen zugetraut wird, in einer zukünftigen Welt von hoher Relevanz zu sein. In diesem Sinne verweisen pädagogische Praktiken und Bildungsprozesse immer auf einen zeitlichen Horizont. In Klafkis bildungstheoretischer Didaktik ist dies in Form der „Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung“ niedergelegt, die didaktisches Handeln notwendigerweise berücksichtigen müsse (Klafki, 2007). Die schulische Bildung ist das stärkste institutionalisierte Angebot, welches die ältere Generation ihren gegenwärtigen Kindern und Jugendlichen als Rüstzeug für die Bewältigung zukünftiger Herausforderungen anbietet. Bildung ist in diesem Sinne nicht nur unsicher (weil sich ihre Relevanz nicht nur in der Gegenwart, sondern auch der Zukunft erweisen muss), sondern auch ein optimistisches Unterfangen, da sie davon ausgehen muss, dass sie so vermittelt werden kann, dass sie zukünftige Bedeutung entfaltet. Diesen Optimismus scheinen diejenigen Schüler*innen nicht zu teilen, die seit Monaten regelmäßig freitags die Schulpflicht verweigern und die Schulpflichtverweigerung als Mittel zur Adressierung ihrer politischen Anliegen wählen.⁴ Fridays for Future erhält Aufmerksamkeit und ist für schul- und bildungstheoretische Überlegungen von besonderer Relevanz, weil sich der Streik gegen eine der wenigen bestehenden allgemeinen Pflichten in Deutschland richtet, die sich aus dem schlichten Aufenthalt in Deutschland an sich ableitet.⁵ Sie ist eine Pflicht jenseits individuellen Handelns und gruppenspezifischer Zugehörigkeit. Weniger die empirische Zahl streikender Schüler*innen ist von Bedeutung, sondern die Tatsache, dass die Weigerung, dieser allgemeinen Pflicht nachzukommen, eine stabilisierende gesellschaftliche Institution ob ihrer Legitimität anfragt. So nutzen die Kinder und Jugendlichen mit dem Auflehnen gegen die Schulpflicht einen der wenigen gesellschaftlichen Einflusshebel, der ihnen zur Verfügung steht.

4 Und mit einigem Recht kann gefragt werden, warum die Schüler*innen optimistisch auf die Zukunft und Schule blicken sollten.

5 Die Schulpflicht verpflichtet die Kohorte der Kinder und Jugendlichen in Deutschland vollständig zum mindestens neunjährigen Schulbesuch (sowie weiterer Berufsschulpflicht), unabhängig vom individuellen Verhalten und ohne Differenzierung. Ähnliche Pflichten für andere Bevölkerungsgruppen mit einer solchen Breitenwirkung bestehen ansonsten nicht.

Als größte zukünftige Herausforderung wird dabei nicht der Klimawandel an sich betrachtet, sondern die komplexen Zusammenhänge zwischen sozialen und ökologischen Krisen, Erderwärmung, CO²-Anteil in der Luft, Migrationsbewegungen aufgrund erodierender Lebensverhältnisse und angesichts ungebremster Wachstumslogiken, sich weiter verschärfende Verteilungskämpfe um knapper werdende Ressourcen und – damit zusammenhängend – das Artensterben (Rockström et al., 2009; Brand & Wissen, 2011). Diese Zusammenhänge bilden das globale Panorama, in dem die heutige junge Generation aufwächst und das – je nachdem, wo sie leben – unterschiedliche Dynamiken und Entwicklungen zeigt. Nimmt man das Argument der Zeitlichkeit ernst, dann müsste Bildung heute auf diese Herausforderungen ausgerichtet sein. Allerdings scheint aus der Perspektive der Schüler*innen das in der Schule angebotene Wissen zur Lösung dieser „epochaltypischen Schlüsselprobleme“ zumindest für einen Tag in der Woche nicht ebenso geeignet wie die Artikulation politischen Widerspruchs in Form der Verweigerung der Schulpflicht. Denn damit gelingt es ihnen, sich gesellschaftliches und politisches Gehör in einer Weise zu verschaffen, die Kindern und Jugendlichen mit anderen Mitteln kaum zur Verfügung stehen. Denn die Schüler*innen stellen mit dem Streik ja eben diese Schulpflicht in Frage und damit in letzter Konsequenz auch die Erwartungen, die die Älteren an die Jüngeren richten, und die Angebote, die sie ihnen machen. Sie (die Jüngeren) scheren sozusagen aus der generationalen Ordnung aus, indem sie das institutionelle Angebot, welches ihnen die Gesellschaft macht (schulische Bildung als Grundlage eines „gesicherten“ Lebens), zurückweisen.⁶

Allerdings könnte nicht unberechtigter Weise behauptet werden, dass die generationalen Ordnung ja eigentlich bereits seitens der Erwachsenengeneration massiv in Frage gestellt worden sei, indem gerade die jetzige Generation der Vierzig- bis Siebzighährigen in den letzten 30 Jahren der Welt, global betrachtet, ihre sozialen und ökologischen Grundlagen zunehmend entzogen habe. Das „Erbe“, welches an die nachwachsende Generation (schulisch) weitergegeben werden soll, ist in dieser Hinsicht tatsächlich „vergiftet“.

Näherte man sich aus einer solchen Perspektive der Problematik, so schließt sich aus schultheoretischer Sicht nachgerade die Frage an, ob das, was Schule als Lernangebot offeriert, zur Bearbeitung zukünftiger Krisen überhaupt geeignet ist. Zwar richtet sich der Schulstreik nicht mit der Forderung nach „besserer“ Bildung an die Schule, sondern eingefordert wird schnelles Handeln von Gesellschaft und Politiker*innen. Gleichwohl bietet der Streik Anlass zu reflektieren, inwieweit in einer sich transformierenden Welt möglicherweise das aktuelle schulische Wissen und auch seine vorherrschende Form der Darreichung untauglich sein könnten, um die

6 Dies wird auch in den explizit lern- und bildungsbezogenen Parolen (z. B. „Macht Ihr erstmal Eure Hausaufgaben“) deutlich, die im Rahmen von Fridays for Future an die Erwachsenen artikuliert werden, die die Sinnhaftigkeit des schulischen Lernens und die Relevanz von Kindern und Jugendlichen als Bildungsobjekten anzweifeln.

Herausforderungen, z. B. von Post-Wachstum und zivilisierter Vergemeinschaftung bei verschärfter Ressourcenknappheit, zu bearbeiten (Sommer, 2016). Inwieweit die Gegenstände des schulischen Unterrichts – wie sie in gegenwärtigen Lehrplänen, Curricula oder Kompetenzmodellen definiert sind – zukünftig relevant sind, wäre zumindest anzufragen, da die traditionelle gesellschaftliche Integrationsfunktion von Bildung nicht nur angesichts zunehmender sozialer Ungleichheit, sondern auch angesichts der ungewissen Gewissheit der Zukunft brüchig zu werden droht. Des Weiteren könnte sich die aktuell didaktisch dominierende Form der Darreichung von Wissen als nicht unbedingt geeigneter Mechanismus erweisen. Problemlösende, partizipative und kooperative Lernformate bieten an dieser Stelle zukunftsstaulichere Perspektiven. Die Zukunftshoffnung gegenwärtiger schulischer Bildung also ist vielleicht nicht mehr optimistisch begründbar, sondern möglicherweise ist sie illusorisch.

Neben dem Zukunftsbezug scheint aber ebenfalls der Gegenwartsbezug der schulischen Bildung gestört zu sein. Die sozialökologischen Krisen der Zukunft erfordern eine schnelle und umfassende Änderung der gegenwärtigen gesellschaftlichen „Spielregeln“. Damit ist insbesondere das Wachstumsparadigma, d. h. die Ökonomisierung von Natur, Gesellschaft und Subjekten, gemeint. Denn ebendiese Spielregeln unserer Gesellschaft sind offensichtlich in globalem Maßstab untauglich und bringen genau die aktuelle Krise ja hervor. Ein „Weiter-So“ ist in diesem Falle nicht nur desinteressiert (und damit vielleicht unschädlich, weil folgenlos), sondern zugleich problemverschärfend gegenüber der Zukunft derjenigen, denen mutmaßlich eine in heutiger Hinsicht dysfunktionale Welt übergeben wird. Zu diesen Spielregeln gehört ebenfalls ihre Einübung insbesondere in Form des schulischen Leistungsprinzips, welches damit zur Disposition stehen müsste. Denn das schulische Leistungsprinzip verweist auf genau jene neoliberal-bürgerliche Wachstumslogik, welche die sozialökologische Krise evoziert. Die Erziehung zu dauerhafter Leistungsbereitschaft bestärkt Konkurrenz, Hierarchie und Optimierungen; sie führt zu etwas, was Marx als Entfremdung bezeichnet hat. In der Schule werden Kinder und Jugendliche mithin in jenen gesellschaftlichen Mechanismus eingeübt, der sich im globalen Maßstab nicht nur als ineffektiv in Bezug auf die Bewältigung einer bzw. der sozialökologischen Krise erweist, sondern der als (mit)verantwortlich für ebenjene Krise angesehen werden kann. Auf gesellschaftlicher Ebene deutet die „Ökonomisierung von Schule“ (Hartong, Hermstein & Höhne, 2018; auch Höhne, 2015) in eine ähnliche Richtung, in der die Verwertbarkeit als oberste Maxime gesehen wird und nicht etwa Transformation und Reflexion ins Zentrum gestellt werden (Peukert, 2015).

Eine Schule aber, die auf der Basis risikoverschärfender Spielregeln nicht auf eine krisenhafte Zukunft vorbereitet, ist in der Gegenwart vielleicht kein so gut legitimierter Ort für Zukunftsbildung. Ungünstig für die nachfolgende Generation ist, dass nicht nur das Erbe der Erwachsenen nicht ausgeschlagen werden kann, sondern auch, dass

die Kinder und Jugendlichen dieses Erbe zu den Spielregeln der Erwachsenen übernehmen sollen.

3 Schultheoretische Überlegungen – Zwischen Disziplinierung und fürsorglicher Belagerung?

Anlass zu weiteren schultheoretischen Überlegungen geben die Reaktionen, die der Schulstreik der Fridays-for-Future-Bewegung erhält. Seitens der Schule und Schuladministration bestehen verschiedene Reaktionsmuster, die von Disziplinierung bis zu freundlicher Umarmung reichen. Während einige Schulen offensiv ermöglichen, dass Schüler*innen zumindest an den weltweiten Aktionstagen teilnehmen können, oder die Demonstrationen im Rahmen schulischer Exkursionen direkt unterstützen und sich damit in den Widerspruch verwickeln, ein nicht primär schulisches Thema in Schule zu integrieren (und es im Rahmen ihrer aktuellen institutionellen Möglichkeiten zu bearbeiten), sehen andere ihre Hauptaufgabe in der Durchsetzung der Teilnahmepflicht an Schule durch normenverdeutlichende Gespräche und Sanktionen. Die disziplinierende Antwort ist systemimmanent nachvollziehbar und verbleibt gewissermaßen innerhalb der Logik der Schule, indem der bisherige Status quo beibehalten werden soll. Die Palette der Argumente reicht von Gehorsam bis zu der Position, dass die Schüler*innen ihr Engagement erkämpfen sollten und nicht „geschenkt“ erhalten dürften, indem die Schule die Proteste legitimiert. Damit wird das Politische in den Außenbereich der Schule verschoben und als Adoleszenzerfahrung Jugendlicher eingeordnet. Auch wird die Bedeutung schulischen Wissens für die Lösung der sozialökologischen Krisen in Aussicht gestellt. Gleichwohl laufen alle Argumentationen darauf hinaus, die Frage, wozu Schule da sei, im Sinne der Reproduktion der gesellschaftlichen und generationalen Ordnung zu beantworten und nicht im Sinne von Transformation und Innovation. Auch die bisherigen Reaktionen von Bildungspolitik (z. B. die Aufforderung des FDP-Vorsitzenden Christian Lindner, die „Sache den Experten zu überlassen“) verweisen darauf, dass Fridays for Future zu recht nicht für bessere Bildung protestiert, sondern dass ein generationaler Konflikt zugrunde liegt, den die Schule tatsächlich nicht wirklich entschärfen kann – wenngleich sympathisierende Eltern und Lehrer*innen diesen Konflikt im Einzelfall abzumildern versuchen.

Während die Disziplinierungen als autoritäre Lösung generationaler Konflikte verstanden werden müssen, erweist sich die pädagogische Bearbeitung als akzeptierende Reaktion auf das Anliegen der streikenden Schüler*innen, da versucht wird, die damit verbundenen Themen zum Gegenstand schulischen Lernens zu machen. Im institutionellen Rahmen der Schule taucht die sozialökologische Krise dann als didaktisch zu bearbeitender Gegenstand auf. Dies ist keineswegs erstaunlich, sondern entspricht in gewisser Hinsicht ebenso der Funktion von Schule wie die Disziplinierung, ist aber eine Reaktion auf die Forderung nach einer Didaktik, die auf epochaltypi-

sche Schlüsselprobleme ausgerichtet sein könnte. Denn – wie oben bereits argumentiert – ist das Anliegen der streikenden Schüler*innen ja kein pädagogisches. Nicht bessere Bildung – hier nicht im Humboldtschen Sinne, sondern als „bessere“ Beschulung zu verstehen – fordert der „Skolstrejk for Klimatet“, sondern prinzipiell besseres ökologisches Handeln von Erwachsenen sowie eine nachhaltige Politik im Speziellen. Der Schulstreik ist in seinem Kern Widerspruch (und hätte, Koller folgend, durchaus Potenzial für Bildung), keine pädagogische Kompromissuche. Im Gegensatz zu Streiks von Schüler*innen, Student*innen oder Auszubildenden vergangener Jahrzehnte in Deutschland richten sich die Forderungen aber nicht auf die bestreikte Institution selbst (Schule, Universität, Berufsschule und Ausbildungsbetrieb), sondern verfolgen andere politische Ziele. Der Klimawandel, die Übernutzung der natürlichen Ressourcen und die sozialen Krisen stellen sich in erster Linie als politisch zu lösende Herausforderungen dar. Fridays for Future fordert Erwachsene auf, die wissenschaftlichen Fakten zur Kenntnis zu nehmen und sich darüber hinaus im Rahmen ihrer jeweiligen Tätigkeitsbereiche für Klimaschutz zu engagieren. Insofern reagieren natürlich auch Schulen und Lehrkräfte, die den Streik ermöglichen und im Sinne Klafkis politischere Antworten als die Disziplinierung finden. Durch pädagogische Bearbeitung kann das Risiko drohen, dass ein politisches Anliegen pädagogisiert wird. Insbesondere Franz Hamburger hat wiederholt intensiv darauf hingewiesen, dass Pädagogik Politik nicht ersetzen kann (Hamburger, Seus & Wolter, 1984; auch Auernheimer, 2006). Die Pädagogisierung könnte dann zu einer Art fürsorglicher Belagerung werden, wenn dem Anliegen die politische Schärfe genommen würde, indem Bearbeitungsmöglichkeiten im Rahmen von Schule suggeriert werden, die de facto gering sind bzw. ihre Wirksamkeit erst in der Zukunft erweisen müssen. Spätestens wenn diese in gemeinsamen Müllsammelaktionen auf dem Schulhof enden, dann wird das Risiko der Pädagogisierung deutlich. Damit könnte dann der Widerstreit der Schüler*innen zur Didaktik der Institution im Keim erstickt werden, und jegliche (bürgerliche) Hoffnung, aber auch (internationale) Beanspruchung (bspw. der UNESCO), „Bildungsräume“ zu schaffen, versiegt.

4 Fazit

Wenn sich diejenigen nicht irren, die auf in naher Zukunft kommende sozialökologische Krisen hinweisen – und es gibt keinen Anlass, dies anzunehmen –, dann wird sich die Gestalt der Umwelt und damit der Gesellschaft massiv transformieren. Eine Schule, welche die heutigen Kinder und Jugendlichen auf diese ungewisse Gewissheit (bzw. gewisse Ungewissheit) vorbereiten soll, muss notwendigerweise über Vergangenheit und Gegenwart hinausweisen. Herausforderungen – oder mit Klafki „epochaltypische Schlüsselprobleme“ –, wie Post-Wachstum oder zivilisierte Vergemeinschaftung bei verschärfter Ressourcenknappheit, werden mit traditionellen Formen des Wissens, der Vermittlung, aber auch mit der erzieherischen Einübung in

die Leistungsgesellschaft in der vorliegenden Form kaum zu bearbeiten sein. So bleibt zu hoffen, dass die durch Fridays for Future angestoßenen Veränderungen auch dazu führen, dass sich die Schule jenseits von Disziplinierung und fürsorglicher Belagerung transformiert und dabei auch demokratiepädagogisch Möglichkeiten zur Artikulation politischer Interessen von Kindern und Jugendlichen stärkt. Wissenschaft sollte nach Wegen suchen, Kinder und Jugendliche in ihrer politischen Aktivität und ihrer Bearbeitung von Ungewissheit ernst zu nehmen, Generationsfragen neu zu stellen und die Bedeutung politischer und gesellschaftlicher Konstellationen für eine didaktische wie schultheoretische Fundierung verstärkt herauszuarbeiten.

Literatur und Internetquellen

- Auernheimer, G. (2006). Nochmals über die Unmöglichkeit, Politik durch Pädagogik zu ersetzen. In T. Badawia, H. Luckas & H. Müller (Hrsg.), *Das Soziale gestalten. Über Mögliches und Unmögliches der Sozialpädagogik* (S. 265–280). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90026-1_15
- Böhm, M., Budde, J., & Dekker, A. (2018). Sexuelle Grenzverletzungen mittels digitaler Medien an Schulen – Annäherung an einen doppelten Verdeckungszusammenhang. *Medienpädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, Einzelbeiträge, 1–18. <https://doi.org/10.21240/mpaed/00/2018.02.21.X>
- Brand, U., & Wissen, M. (2011). Sozial-ökologische Krise und imperiale Lebensweise. Zu Krise und Kontinuität kapitalistischer Naturverhältnisse. In A. Demirović, J. Dück, F. Becker & P. Bader (Hrsg.), *VielfachKrise im finanzdominierten Kapitalismus* (S. 78–93). Hamburg: VSA.
- Budde, J. (2014). *Jungenpädagogik zwischen Tradierung und Veränderung. Empirische Analysen geschlechterpädagogischer Praxis*. Leverkusen: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvddzt5p>
- Budde, J., & Weuster, N. (2017). Class Council between Democracy Learning and Character Education. *JSSE – Journal of Social Science Education*, 16 (3), 52–61. <https://doi.org/10.2390/jsse-v16-i3-1593>
- Budde, J., & Weuster, N. (Hrsg.). (2018a). *Erziehung in Schule – Persönlichkeitsbildung als Dispositiv*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-19006-4>
- Budde, J., & Weuster, N. (2018b). *Erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf Persönlichkeitsbildung und Soziales Lernen in der Schule. Angebote – Theorien – Analysen*. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-20596-6_2
- Coelen, T. W. (2010). Partizipation und Demokratiebildung in pädagogischen Institutionen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 56 (1), 37–52.
- Edmonson, S., Tātman, R., & Slate, J. R. (2009). Character Education: A Critical Analysis. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 4 (4). Zugriff am 20.03.2020. Verfügbar unter: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1071417>.
- Fend, H. (2006). *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Giesecke, H. (1996). *Wozu die Schule da ist. Eine Streitschrift* (Neue Sammlung, 36). Seelze-Velber: Friedrich.
- Hamburger, F., Seus, L., & Wolter, O. (1984). Über die Unmöglichkeit, Politik durch Pädagogik zu ersetzen. In H. M. Griese (Hrsg.), *Der gläserne Fremde. Bilanz und Kritik der Gastarbeiterforschung und der Ausländerpädagogik* (S. 32–42). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-322-92591-6_2

- Hartong, S., Hermstein, B., & Höhne, T. (Hrsg.). (2018). *Ökonomisierung von Schule? Bildungsreformen in nationaler und internationaler Perspektive*. Weinheim & Basel: Beltz.
- Höhne, T. (2015). *Ökonomisierung von Bildung. Zu den Formen ökonomischer Rationalisierung im Feld der Bildung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-08974-0>
- Humboldt, W. v. (1903/1792). Die Bildung des Menschen. In *Wilhelm von Humboldts gesammelte Schriften, Bd. I: 1785–1795*. Hrsg. von A. Leitzmann (S. 282–285). Berlin: Behr. <https://doi.org/10.1515/9783110818284>
- Klafki, W. (1975/1963). *Studien zur Bildungstheorie und Didaktik* (durch ein kritisches Vorwort ergänzte Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Klafki, W. (1998). Zur Diskussion um eine „neue Allgemeinbildungskonzeption“ und um „epochaltypische Schlüsselprobleme“ als didaktisches Themenfeld. In H.-W. Jendrowiak (Hrsg.), *Humane Schule in Theorie und Praxis* (S. 34–50). Frankfurt a.M. et al.: Lang.
- Klafki, W. (2007). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik* (6., neu ausgestattete Aufl.). Weinheim & Basel: Beltz.
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (1973). *Zur Stellung des Schülers in der Schule*. Beschluss der KMK vom 25.05.1973. Zugriff am 20.01.2020. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1973/.
- Koller, H.-C. (2016). Ist jede Transformation als Bildungsprozess zu begreifen? In D. Verständig, J. Holze & R. Biermann (Hrsg.), *Von der Bildung zur Medienbildung*. Festschrift für Winfried Marotzki (Medienbildung und Gesellschaft, 31) (S. 149–161). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-10007-0_8
- Leser, C. (2009). „Das passt so wie zum Klassenrat“. Die Wirkung von (Reform-) Schulerfahrungen auf das politische Lernen. *Pädagogische Korrespondenz*, (39), 64–80.
- Peukert, H. (2015). *Bildung in gesellschaftlicher Transformation*. Paderborn: Schöningh. <https://doi.org/10.30965/9783657781065>
- Rockström, J., Steffen, W., Noone, K., Persson, Å., Chapin, F. S. III, Lambin, E., et al. (2009). Planetary Boundaries: Exploring the Safe Operating Space for Humanity. *Ecology and Society*, 14 (2), 32. Zugriff am 20.01.2020. Verfügbar unter: <http://www.ecologyandsociety.org/vol14/iss32/art32/>. <https://doi.org/10.5751/ES-03180-140232>
- Sommer, B. (2016). Ist eine nachhaltige Moderne möglich? Zum Verhältnis von Wachstum, sozialer Differenzierung und Naturverbrauch. In AK Postwachstum (Hrsg.), *Wachstum – Krise und Kritik. Die Grenzen der kapitalistisch-industriellen Lebensweise* (S. 269–288). Frankfurt a.M.: Campus.
- UNESCO (2015). *Rethinking Education*. Zugriff am 20.01.2020. Verfügbar unter: <https://www.sd4education2030.org/rethinking-education-unesco-2015>.

Jürgen Budde, Prof. Dr., geb. 1969, Professor für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Theorie der Bildung des Lehrens und Lernens an der Europa-Universität Flensburg.

E-Mail: Juergen.Budde@uni-flensburg.de

Korrespondenzadresse: Europa-Universität Flensburg, Auf dem Campus 1, 24943 Flensburg

Julia Höke

„Und die Kinderkonferenz, die haben wir abgeschafft“ Möglichkeiten kindlicher Beteiligung im Zusammenspiel von Handlungsstrategien der Erwachsenen und Kinderperspektiven in einer partizipativ arbeitenden Grundschule

Zusammenfassung

In einer partizipativ arbeitenden Grundschule wurde in Beobachtungen und Interviews explorativ untersucht, welche Strategien Erwachsene zur Umsetzung von Partizipation nutzen und welche Perspektiven Kinder auf ihre Beteiligungsmöglichkeiten haben. Die Ergebnisse der Einzelfallstudie zeigen, dass teilweise ein hoher Grad an Mitbestimmung erreicht wird. Parallel entstehen neue Hierarchien und Einschränkungen von Handlungsspielräumen, die kritisch diskutiert werden.

Schlüsselwörter: Partizipation, relationale Agency, Generationale Ordnung, Kinderperspektive, Grundschule

“And then We Abolished Our Children’s Conference”

Opportunities for Participation in Interaction between Adults’ Action Strategies and Children’s Perspectives in a Primary School with a Participation Concept

Abstract

In a primary school with a participation concept, observations and interviews explored, which strategies adults use to implement participation and which perspectives children have on their participation opportunities. The results show that sometimes a high degree of participation is achieved. At the same time, new hierarchies and restrictions of scope for action arise, which are critically discussed.

Keywords: participation, relational agency, generational order, children’s perspectives, primary school

1 Der Doppelcharakter von Partizipation: Emanzipation und Integration als gleichzeitige Zielvorstellungen

Die bildungspolitische Forderung, Kinder an der Gestaltung ihrer Lern- und Entwicklungsprozesse zu beteiligen, ist nicht neu (vgl. z.B. Fraedrich & Jerger-Bachmann, 1995); dennoch rückt das Thema Partizipation in den letzten Jahren wieder stärker in den Fokus der wissenschaftlichen und fachlichen Diskussion. Bereits 2006 erklärte die Kultusministerkonferenz der Länder zur Umsetzung des Übereinkommens der Vereinten Nationen über die Rechte des Kindes, dass das Recht des Kindes auf Partizipation essenziell für die Schulkultur sei (KMK, 2006, Abs. 3). Betz, Gaiser und Pluto (2010) skizzieren dabei allgemein sowohl *emanzipatorische* Begründungslinien, bei denen Fragen nach der Stärkung von Entscheidungsfreiheit und der Einforderung eigener Rechte im Vordergrund stehen, und *Verantwortung zuschreibende* Begründungskontexte, bei denen Partizipation eher als Instrument gesehen wird, um den Einzelnen in die Verantwortung zur Lösung gesellschaftlicher Problemstellungen zu bringen. Partizipation beinhaltet dabei also immer einerseits die Perspektive der Emanzipation gegenüber dem bestehenden politischen System und andererseits die Perspektive der Integration und Stabilisierung desselben. Dieser „Doppelcharakter von Partizipation“ (Betz et al., 2010, S. 15) spiegelt sich auch im Diskurs um Beteiligungsmöglichkeiten von Kindern, der sich zum einen als emanzipatorische Begründungslinie speist aus dem programmatischen Bild vom Kind als kompetentem Akteur (vgl. kritisch dazu Büker, 2015), welches in den aktuellen Bildungsplänen für den Elementar- und Primarbereich postuliert wird. Der Paradigmenwechsel vom OPIA-Kind (*ontological, passive, idyllic, apolitical*) zum CAMP-Kind (*discursively constructed, acitvely acting, modernized, politically contested*) (vgl. Lange, 1995) legt nahe, dass Kinder unter dieser Perspektive dann auch an für sie relevanten Entscheidungen beteiligt und in der Gestaltung von pädagogischen Settings als Bildungspartner*innen ernst genommen und respektiert werden müssen. Neben dieser emanzipatorischen Perspektive existiert zum anderen auch immer die Perspektive, dass Kinder durch Partizipationserfahrungen das demokratische Gestaltungsprinzip als Grundprinzip unserer (westlichen) Gesellschaften erleben und diese Grundprinzipien (insbesondere Mehrheitsabstimmungen und Wahlen, aber auch Verantwortungsübernahme) im praktischen Tun erlernen sollen (vgl. Hahn, Asdonk, Pauli & Zenke, 2015, S. 9). Partizipation ist damit auch immer eine Erziehung zur Demokratie (vgl. Dewey, 2000) und Demokratie im schulischen Kontext pädagogisch zu gestalten (vgl. Weyers, 2015, S. 24).

2 Perspektiven auf Partizipation und Agency

Je nach Perspektive, Projekt- und Forschungsansatz wird Partizipation mit Begriffen wie Teilnahme und/oder Teilhabe, Mitwirkung und/oder Mitbestimmung bzw. Selbstbestimmung umschrieben (vgl. Büker, Hüpping, Mayne & Howitt, 2018). Bei

der Betrachtung der Begriffe fällt auf, dass diese eine unterschiedliche Qualität bzw. Reichweite von Partizipation umfassen, die sich z. B. anhand des Stufenmodells der Beteiligung (vgl. Gernert, 1993; Hart, 1999) auf unterschiedlichen Stufen sortieren lassen. So ist die Stufe des „informierten Zugewiesen-Seins“ so definiert, dass die Kinder Entscheidungen treffen können, ob sie an einer Maßnahme (z. B. an einem pädagogischen Angebot) teilnehmen möchten oder nicht; auf das Angebot selbst haben sie aber keinen Einfluss. Unter der Stufe „Mitwirkung“ wird verstanden, dass die Kinder bei der Umsetzung von Maßnahmen mitmachen, aber keinen Einfluss auf Ziele und Planungen haben, nur wenig Mitverantwortung tragen und ihre Möglichkeiten der Gestaltung begrenzt sind. Erst auf der Stufe der Mitbestimmung sind die Kinder mitverantwortlich für das Gelingen des Prozesses (vgl. Mayne, Howitt & Rennie, 2018). Allerdings ist allen Stufen eigen, dass die Qualität der Beteiligung immer etwas ist, was von außen bzw. durch jemanden gewährt wird. In Anlehnung an Hauser & Nell-Tuor (2019, S. 11) lässt sich dieses Partizipationsverständnis als *spezifisch* klassifizieren: Partizipation wird verstanden als Einflussmöglichkeit der Lernenden auf die Entscheidungsprozesse im schulischen Setting. Die in der pädagogischen Praxis vornehmlich realisierten Partizipationsformen formalisierter Beteiligungsmöglichkeiten (z. B. durch das Angebot von Kinderkonferenzen und Besprechungen, aber auch Mitsprache durch gewählte Vertretungen) und alltagsintegrierter Partizipationsstrukturen (z. B. durch Wahlmöglichkeiten auf der inhaltlichen, methodischen und/oder sozialen Ebene) setzen an diesem spezifischen Partizipationsverständnis an.

Die Bemühungen um eine Steigerung von „Reichweiten der Partizipation“ sind in diesem spezifischen Partizipationsverständnis jeweils verbunden mit der Vorstellung, den Kindern die Möglichkeit zu geben, aus einer eher passiven (evtl. sogar unterdrückten) Position heraus hin zu einer aktiven (evtl. sogar bestimmenden) Position zu gelangen, also die Handlungsmächtigkeit bzw. Agency des Kindes zu fördern. Dabei wird Agency als eine urwüchsige, dem Kind bzw. Menschen immanente Eigenschaft gesehen. Allerdings ist diese Gegenüberstellung von Aktivität und Passivität geprägt von einer dualistischen Perspektive auf Beziehungen und soziale Umwelt. Im Sinne einer kritischen Weiterentwicklung entwerfen Eßer und Sitter dagegen das Bild einer *relationalen* Agency, die in und durch soziale Beziehungen entsteht:

„Statt einer Gegenüberstellung von Kindern als kompetenten Akteur_innen versus Strukturen, die eine urwüchsige Agency von Kindern korrumpieren und begrenzen, geht es um Beziehungen zwischen Akteur_innen, aus denen wiederum unterschiedliche Eigenschaften und Agencies im Plural entstehen“ (2018, o. S.).

Mit Blick auf Partizipation kann hier von einem *holistischen* Partizipationsbegriff (Hauser & Nell-Tuor, 2019, S. 11) gesprochen werden, der jenseits einer dualistischen Zuordnung auf vielfältige Handlungsmöglichkeiten der Teilhabe für alle Beteiligten und die damit verbundenen unterschiedlichen und immer wieder neu aushandelba-

ren/auszuhandelnden Verantwortlichkeiten fokussiert. Dabei gehen die Autor*innen davon aus, dass das spezifische und das holistische Partizipationsverständnis als zusammenwirkende Dimensionen ein Kontinuum bilden, in dessen Spannungsfeld sich die vielfältigen Praxen und Forschungsansätze positionieren lassen (ebd., S. 12).

3 Die Grundschule als Ort demokratischen Lernens

Mit Blick auf die historische Entwicklung der Grundschule als einer Einrichtung des deutschen Bildungssystems lässt sich diese in Anlehnung an Heinzl (2002, S. 541) durch die doppelte Verpflichtung kennzeichnen, sich sowohl am Kind zu orientieren (bzw. „kindgemäß“ zu sein) als auch der Gesellschaft verpflichtet zu sein. In Bezug auf das Demokratie-Lernen in der Grundschule entwirft Himmelmann (2004) die Perspektive, dass dieses sowohl durch die Vermittlung von Wissen über demokratische Grundprinzipien im Sinne politischer Bildung als auch durch das konkrete Erleben von Demokratieformen im schulischen Alltag geschehen soll. Über diese Erfahrungen bildet sich bei den Schüler*innen ein demokratischer Habitus aus (vgl. Edelstein, 2009, S. 8). Sliwka postuliert im Anschluss an diese Überlegungen, dass insbesondere die Schule besonderes Potenzial besitze, zu einer „demokratischen Polis im Kleinen“ (Sliwka, 2008, S. 24) zu werden, in der intensive demokratische Erfahrungen ermöglicht werden. Rupp (2018) weist allerdings darauf hin, dass das Interesse von Kindern an Partizipation nicht einfach vorausgesetzt werden kann; zudem ist die Realisierung von Partizipation nicht voraussetzungsfrei (vgl. z. B. in Bezug auf sprachliche Kompetenzen Schnitzer & Mörgen, 2019). Außerdem bedeuten gesellschaftliche Institutionen immer auch die strukturelle Einbindung von Kindern in spezifische Macht- und Ordnungsverhältnisse (Braches-Chyrek & Röhrer, 2016, S. 27), denen sich die Kinder aktiv nicht entziehen können. Schulpflicht, vorgegebene Curricula und schulorganisatorische Aspekte wie die Zusammenstellung von Klassen und die Zuweisung von Lehrkräften sind „zentrale Ausprägungen des undemokratischen Systems der Schule“ (Wagener, 2013, S. 32). Das Verhältnis zwischen Lehrkräften und Schüler*innen ist bereits aufgrund der generationalen Ordnung asymmetrisch; Macht und Deutungshoheit liegen auf der Erwachsenen Seite. Zudem stützen verschiedene Autor*innen die Perspektive, dass Kinder auch in partizipativ angelegten Settings lediglich „Mitspieler“ sind und in ihrem Tun die asymmetrische Beziehung der generationalen Ordnung rekonstruieren, dabei sogar zu „Komplizen“ im Sinne einer „kompetenten Gefügigkeit“ werden (vgl. Bühler-Niederberger, 2011, S. 220).

Für das Setting Schule kommt erschwerend hinzu, dass nicht nur im Kontext der generationalen Ordnung Asymmetrie zwischen Kindern und Erwachsenen immer wieder konstruiert und reproduziert wird, sondern über die Bedeutung von Leistung und Bewertung die Machtposition der Bewertenden gegenüber den zu Bewertenden noch weiter gestärkt wird. Velten beschreibt als Beispiel für machtzuschreibende Strategien

das für Schule typische „Fragen und Dürfen/Melden und Drankommen“, dagegen aber als Handlungsspielräume generierende Strategien das „Nicht-Hören/Quatsch-Machen“ (vgl. Velten, 2019, S. 178). Zugleich zeigt sich auch im schulischen Kontext die Perspektive auf Partizipation als Mittel zur Integration und Stabilisierung des Systems, wenn beispielsweise die Partizipation der Kinder für ein besseres Schulklima oder bessere Lernergebnisse sorgen soll (vgl. Wedekind & Schmidt, o. J., S. 22–23).

Empirische Ergebnisse der Schul- und Unterrichtsforschung weisen darauf hin, dass diese Vorstellung einer positiven Wirkung von Partizipation durchaus eingelöst wird, sich beispielsweise Partizipationsmöglichkeiten in der Kita positiv auf die Resilienz von Kindern auswirken (vgl. Lutz, 2016), Kinder in Schule und Kommune eher Bereitschaft zur Verantwortungsübernahme zeigen (Rieker, Mörge, Schnitzer & Stroezel, 2014) und Partizipationsmöglichkeiten zumindest teilweise mit einem größeren Wohlbefinden in der Schule einhergehen (vgl. Fatke & Schneider, 2005). Breidenstein und Rademacher (2017, S. 4) weisen im Kontext ihrer Untersuchung zu Wirkungsweisen individualisierten Unterrichts ebenfalls auf diese Erwartung hin:

„Wenn die Individualisierung des Unterrichts über Selbstwahlen der einzelnen Schülerinnen und Schüler realisiert wird, kann damit – der Idee nach – sowohl die Selbstbestimmung der Schüler erhöht als auch die Passformigkeit des Unterrichtsangebots verbessert werden“.

Sie zeigen allerdings in ihrer qualitativen Studie, dass Schüler*innen auf vielfältige Weise adressiert und Disziplin und Kontrolle nicht durch Selbstbestimmung und Verantwortungsübernahme abgelöst, sondern in neuen Formen verhandelt und interaktiv hervorgebracht werden.

In Anlehnung an die Konstruktion eines relationalen Begriffs von Agency stellt sich also die Frage, wie diese Hervorbringung von Beteiligungsmöglichkeiten konkret geschieht bzw. welche Handlungsmuster sich rekonstruieren lassen. Bonanati (2017, S. 425) stellt in ihrer Untersuchung zur Gestaltung partizipativer Lernberatungsgespräche beispielsweise fest, dass über die Dokumentation von Lernzielen als „gemeinsame Vereinbarungen“ den Schüler*innen die Verantwortung für die Umsetzung des Verbesserungswunsches zugeschoben wird. Zudem zeigt sie, dass von Schüler*innen geäußerte Interessen nur dann aufgegriffen werden, wenn diese mit schulisch orientierten Zielen legitimiert werden können (vgl. ebd., S. 430). Breidenstein, Dorow, Menzel und Rademacher (2017) zeigen auf, dass beispielsweise die Zuweisung von Arbeitsplätzen im individualisierten Unterricht dazu beiträgt, soziale Ordnungen innerhalb der Schülerschaft herzustellen, und gleichzeitig Erwartungen und Anforderungen an die Schüler*innen impliziert (ebd., S. 38). Deutlich wird in den rekonstruktiv angelegten Untersuchungen, dass die Gestaltung von Schule und Unterricht etwas ist, was sich in den jeweiligen Settings durch Interaktionen und Beziehungen zwischen den Beteiligten erst konstituiert.

Auf theoretischer Ebene greift Heinzel (2019) diese Perspektive auf Grundschule und das Konzept der relationalen Agency auf, um das eingangs skizzierte Konstrukt der doppelten Verpflichtung der Grundschule zu Kindgemäßheit und zur Vorbereitung auf die Gesellschaft hinsichtlich einer „Generationenvermittlung“ weiterzuentwickeln.

„Generationenvermittlung betont die Notwendigkeit einer dialogischen Vermittlung von Generationenperspektiven, die Reflexion des Verhältnisses von vermittelnden und aneignenden Generationen und die Notwendigkeit einer professionellen Ethik“ (Heinzel, 2019, S. 283).

Damit überwindet sie das unauflösbar erscheinende Spannungsfeld von eigenständig agierenden Kindern auf der einen und handlungslimitierend agierenden und Unterrichtsinhalte vermittelnden Lehrkräften auf der anderen Seite, die durch die generationale Ordnung natürlich voneinander getrennt sind, hin zu einer Perspektive, in der die generationale Ordnung dynamisch und flexibel von allen Beteiligten hergestellt bzw. hervorgebracht und Vermittlung ebenfalls als sozialer und interaktiver Prozess gesehen wird (vgl. ebd., S. 282). Wie sich diese Hervorbringung von Partizipation in einem besonderen schulischen Setting vollzieht, welches sich ausdrücklich konsequent der umfangreichen Beteiligung von Kindern an Unterrichtsgestaltung und Schulentwicklung verpflichtet, wurde explorativ untersucht und soll im Folgenden beschrieben werden.

4 Forschungssetting und methodisches Vorgehen

Bei der untersuchten Grundschule handelt es sich um eine Ersatzschule in freier Trägerschaft, die 2015 gegründet wurde mit dem Anspruch, Kinder konsequent an ihren Bildungsprozessen und an der gesamten Schulentwicklung partizipativ zu beteiligen. Basis des pädagogischen Handelns ist ein Partizipationskonzept, in dem die Interessen und Bedürfnisse der Kinder nicht nur Ausgangspunkt des pädagogischen Handelns sind, sondern auch wesentlichen Einfluss auf die daran anknüpfenden inhaltlichen und auch didaktisch-methodischen Entscheidungen haben. Die Kinder haben während des Schultags nicht nur die Möglichkeit, sich interessengeleitet in verschiedene Angebote einzuwählen; auch im Rahmen dieser Angebote beschäftigen sie sich selbstgewählt mit unterschiedlichsten Inhalten. Lernen soll dabei möglichst ergebnisoffen in individualisierten und kreativen Prozessen stattfinden, für die im Rahmen eines gebundenen Ganztags flexible Zeitfenster und Räume zur Verfügung stehen.

Die Pilotphase dieser Grundschule wurde im Rahmen eines methodisch als Praxisforschung ausgelegten Projekts (vgl. Prengel, Heinzel & Carle, 2008) wissenschaftlich begleitet. In einer explorativ angelegten Untersuchung wurde mit Hilfe von

teilnehmenden Beobachtungen und Kinderinterviews erfasst, wie das Konzept umgesetzt wird und wie die Kinder dieses erleben. Bei den hier analysierten Datensätzen handelt es sich um verdichtete Beobachtungsprotokolle, die während wöchentlicher Beobachtungen im Verlauf des ersten Schuljahrs entstanden sind, und um elf transkribierte Interviews mit insgesamt zwölf Erstklässler*innen, die zum Ende des ersten Schuljahrs nach Schulgründung geführt wurden. Sechs Mädchen und fünf Jungen nahmen an den Interviews teil; das jüngste Kind war zum Zeitpunkt der Erhebung 6,9 Jahre, das älteste Kind 8,5 Jahre alt. Die Interviews wurden videographisch aufgezeichnet und anschließend transkribiert.

Die Beobachtungsprotokolle und die Interviews wurden anhand der Qualitativen Inhaltsanalyse (vgl. Mayring, 2008) ausgewertet, wobei zunächst eine strukturierende Analyse hinsichtlich verschiedener Strategien zur Ermöglichung von Handlungsspielräumen für Kinder von Seiten der Erwachsenen und auf Kinderseite hinsichtlich deren Perspektive auf ihre Beteiligungsmöglichkeiten und -interessen erfolgte. Die so entstandenen Kategorien wurden anschließend induktiv anhand des Materials weiter ausdifferenziert. Die Ergebnisse werden im Kontext des skizzierten theoretischen Hintergrunds analysiert hinsichtlich folgender Aspekte:

- a) Welche Handlungsstrategien werden von Seiten der Erwachsenen deutlich, um durch formale Strukturen und integriert in den pädagogischen Alltag Handlungsspielräume für Kinder zu eröffnen?
- b) Welche Perspektiven haben die Kinder auf die ihnen zugestandenen Handlungsspielräume und welche Wirkungen entfalten diese in Bezug auf die von den Erwachsenen eingesetzten Strategien?

5 Ergebnisse und ihre Interpretation

5.1 Handlungsstrategien der Erwachsenen

In den Beobachtungen wird deutlich, dass die Erwachsenen, die den pädagogischen Alltag mit den Kindern gestalten, insbesondere vier Handlungsstrategien nutzen, um den Kindern Handlungsspielräume zu gewähren. Als erste Handlungsstrategie lässt sich die Einrichtung *formaler Partizipationsstrukturen* erkennen, die in den Schulalltag integriert werden. Dabei handelt es sich um Strukturen, die bereits aus vorschulischen Ansätzen gut bekannt sind, wie z.B. die Einrichtung eines täglichen Morgenkreises als Gremium, in dem die Kinder ihre Themen ansprechen und für gemeinsame Fragen Lösungen finden können, die Wahl eines Gruppensprechers oder einer Gruppensprecherin als Bindeglied zwischen der Kindergruppe und der Erwachsenengruppe und die Etablierung einer Kinderkonferenz. Insbesondere der Morgenkreis wird im Sinne eines partizipativen Verständnisses nicht durch die

Erwachsenen, sondern durch ein Kind (unterstützt durch ein sog. Morgenkreisheft, in dem die üblichen Tagesordnungspunkte festgehalten sind) geleitet.

Als zweite Handlungsstrategie wird in den Beobachtungen deutlich, dass (einzelne) Wünsche der Kinder im Sinne einer *Bedürfnisorientierung* oft handlungsleitend für die Gestaltung des weiteren Tagesverlaufs aufgegriffen werden. So wird z. B. nach der Äußerung des Bedauerns einzelner Kinder über die Nicht-Nutzung des Klettergerüsts während der Bewegungspause, um die Prüfungen in der angrenzenden Hauptschule nicht zu stören, spontan eine Lerneinheit nach dem Mittagessen in eine Klettereinheit umgewidmet. Zudem gibt es immer wieder Umstrukturierungen im Zusammenspiel zwischen Angeboten und Pausenzeiten, um den individuellen Bedürfnissen der Kinder möglichst entgegenzukommen,

Eine dritte Handlungsstrategie lässt sich als *Fraternisierung* beschreiben und meint, dass die Erwachsenen versuchen, die generationale Ordnung durch eine „Verbrüderung“ mit den Kindern aufzulösen, indem sie ein gemeinsames „Wir“ erzeugen und sich (vermeintlich) mit der Lebenswelt des Kindes und seinen (vermuteten) Interessen verbinden. Dies zeigt sich insbesondere in der Formulierung von Arbeitsaufträgen. In einem offen angelegten kreativen Angebot, bei dem die Kinder Streichholzschachteln gestalten und gleichzeitig über Größenverhältnisse sprechen, hat ein fußballbegeisterter Junge beispielsweise keine Lust, sich zu beteiligen, und wird mit der Idee des Erwachsenen konfrontiert, die Streichholzschachteln mit den Fußballvereinszeichen der ersten Bundesliga zu gestalten. Dieser hat dazu eigentlich auch keine Lust, wird allerdings auch in den folgenden Einheiten immer wieder dazu aufgefordert mit dem Verweis, „*das war doch unsere tolle Idee!*“ (BP_14) In einer anderen Beobachtungssituation werden die Kinder dazu aufgefordert, ihre schulischen Räume mit Hilfe von Post-It-Zetteln zu kennzeichnen hinsichtlich der Kategorien „Mein Lieblingsplatz“, „Hier fühle ich mich (nicht) wohl“ und „Hier finde ich es gefährlich/kann man sich wehtun“. Der Erwachsene leitet den Arbeitsauftrag ein mit den Worten „*Wir suchen jetzt mal Räume, wo eure Lieblingsplätze sind, also wo man sich zum Beispiel gut verstecken kann*“. Es wird also bereits eine Interpretation aus Erwachsenenperspektive vorgenommen, was einen Lieblingsplatz der Kinder auszeichnet. Als die Kinder als Lieblingsplatz vor allem Plätze kennzeichnen, die sie als „ihren“ Platz wahrnehmen (Tisch und Stuhl, Ablageflach, Garderobenhaken), reagiert der Erwachsene enttäuscht, denn die Kinder „*haben nicht verstanden, was sie machen sollten*“, ohne sich auf die Kinderperspektiven einzulassen (BP_5). In verschiedenen Beobachtungssequenzen fällt zudem auf, dass die Erwachsenen an die Kinder gestellte Anforderungen als etwas „von außen“ konstruieren und nicht als Erwartung, die sie selber an die Kinder stellen, insbesondere bezogen auf erwartete Kompetenzen am Ende der zweiten bzw. vierten Klasse. Diese werden als Erwartungen z. B. des Ministeriums, anderer Erwachsener oder auch der Eltern formuliert und „*da müssen wir jetzt durch*“ (BP_16).

Die vierte, am häufigsten beobachtete Handlungsstrategie der Erwachsenen ist der *Rückzug*. Den Kindern wird Handlungsspielraum ermöglicht, indem sich die Erwachsenen zurückziehen und auf die Kompetenzen der Kinder vertrauen, sowohl die individuelle Gestaltung der einzelnen Angebote als auch das soziale Miteinander und besonders den Umgang mit Konflikten selbst zu steuern. Der Rückzug kann dabei sowohl über den Wechsel in eine passive Beobachterrolle geschehen als auch über die tatsächliche physische Abwesenheit entstehen, die die Erwachsenen zum Austausch mit anderen Erwachsenen, zur weiteren Vorbereitung oder als Pause nutzen.

Bei der Betrachtung aller vier Handlungsstrategien wird deutlich, dass Partizipation aus Sicht der Erwachsenen vor allem von der emanzipatorischen Seite betrachtet wird; es werden (vermutete) Bedürfnisse und Interessen der Kinder in den Vordergrund gestellt bzw. ein „gemeinsames Ziel“ geschaffen, wenn an sie eine Anforderung gestellt wird. Zudem wird die Orientierung an der Vorstellung einer universalen Agency deutlich; die vorhandenen Strukturen werden immer wieder als „das Kind unterdrückend“ wahrgenommen; die Handlungen der Erwachsenen verfolgen oft das Ziel, das Kind „zu ermächtigen“. Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, inwieweit die so entstehenden Handlungsspielräume von den Kindern wahrgenommen und genutzt werden.

5.2 Perspektiven der Kinder auf die formalen Partizipationsstrukturen

Zunächst wird in den Ergebnissen deutlich, dass alle Kinder ihre formalen Beteiligungsmöglichkeiten differenziert beschreiben können. Dabei bewerten einzelne Kinder die Gestaltung des Morgenkreises nicht ausschließlich als gelingend und positiv (K1_w, K2_w, K8_m, K9_m), z. B. im Interview mit den beiden Mädchen K1_w und K2_w: *„Wollt ihr noch was vom Morgenkreis erzählen? Ist der immer so, wie er heute war?“* (I) *„Ja, ne“* (K2_w). *„Aber er ist immer so chaotisch. Manchmal müssen wir ihn sogar, wenn wir erst beim ersten [Punkt des Ablaufs; J.H.] sind, abbrechen [...] weil so viele Kinder Quatsch machen und dann hört keiner zu“* (K1_w). Auch das Amt des Gruppensprechers bzw. der Gruppensprecherin wird von allen Kindern benannt; jede Woche wird ein neues Kind als Gruppensprecher*in von den Kindern geheim gewählt. Bei der Frage nach den Aufgaben des Gruppensprechers bzw. der Gruppensprecherin wird klar, dass diese*r nicht vor allem Interessenvertreter*in der Kindergruppe gegenüber den Erwachsenen ist, sondern den Auftrag hat, stellvertretend für die Erwachsenen das Miteinander der Kinder zu regeln; z. B. berichten die Mädchen K3_w und K4_w, dass es vor allem um die Herstellung einer ruhigen Arbeitsatmosphäre geht: *„Ehm, dafür zu sorgen, dass nicht, nicht alle so durcheinanderreden oder das keiner so zu laut ist oder so was“* (K3_w). In der Woche, in der die Interviews geführt wurden, war das Mädchen K10_w Gruppensprecherin. Sie beschreibt ihre Aufgaben folgendermaßen: *„Ich sag da immer, was wir machen, wir*

*machen zum Beispiel Übungszeit, einen Kreis, das sage ich dann immer“ (K10_w). Allerdings bestimmt sie das nicht tatsächlich, denn auf die Frage, ob sie das einfach so aussuchen könne, antwortet sie: „Nein, das steht da vorne am Ankommensraum auf einen kleinen Zettel. Und dann, darum weiß ich das“ (K10_w). Zu den weiteren Aufgaben gehört, dass die Gruppensprecherin bzw. der Gruppensprecher auch als Streitschlichter*in fungiert: „Nur, zum Beispiel, dass man draußen, wenn die jetzt so sich weh getan hat, zum Beispiel irgendjemand in den Bauch oder so getreten hat, dann muss ich das halt klären oder so“ (K10_w). Die Entscheidungen der Gruppensprecherin bzw. des Gruppensprechers werden von den anderen Kindern akzeptiert und respektiert. Allerdings stellt sich aufgrund der Aussagen der Kinder die Frage, ob sich hier die Handlungsstrategie der Einrichtung formaler Partizipationsstrukturen nicht teilweise überlagert mit der Handlungsstrategie des Rückzugs, da die Kinder anscheinend auch bei massiven Konflikten allein gelassen werden und diese selbst klären müssen.*

Die Möglichkeiten, auch auf langfristige Schulentwicklungsprozesse Einfluss zu nehmen, was von den Erwachsenen insbesondere in Bezug auf die Kinderkonferenzen als ausdrückliches Ziel formuliert wird, erwähnen die meisten Kinder in den Interviews gar nicht; die zunächst im Monatsrhythmus angedachte Kinderkonferenz wird nur im Gespräch mit K1_w und K2_w erwähnt, allerdings mit der Aussage: „Die Kinderkonferenz, die haben wir abgeschafft“ (K1_w). An dem Beschluss, die Kinderkonferenz nicht mehr durchzuführen, waren zumindest nicht ausschließlich Erwachsene beteiligt. Gefragt nach einer Begründung äußern die beiden Mädchen: „Die war langweilig“ (K1_w). Die Begründung der Langeweile deutet an, dass vielleicht sogar die Initiative der Abschaffung direkt von (einzelnen) Kindern ausgegangen ist. Wenn die Kinder innerhalb dieses spezifischen Schulsettings tatsächlich die Möglichkeit ergriffen haben, eine von ihnen als unbedeutend empfundene Struktur abzuschaffen und dies auch umsetzen konnten, könnte dieser Akt als Emanzipation der Kinder gedeutet werden, die eine von Erwachsenen gesetzte Struktur überwinden. Diese Möglichkeit könnte befördert worden sein durch die Handlungsstrategie der Bedürfnisorientierung der Erwachsenen, in dem Sinne, dass die Bewertung „langweilig“ der Kinder handlungsleitend für den weiteren Umgang mit der Kinderkonferenz war.

5.3 Perspektiven der Kinder auf die Gestaltung des pädagogischen Alltags

Bezogen auf den pädagogischen Alltag zeigt sich auf organisatorischer und sozialer Ebene zunächst, dass die Kinder innerhalb ihres Lernraums jeden Tag aufs Neue die freie Wahl haben, wo sie sich hinsetzen und mit wem sie zusammenarbeiten wollen. Allerdings gilt diese Freiheit nicht für alle Kinder. K11_m antwortet auf die Frage, wer aussucht, wo man sich hinsetzt: „Kann man selbst aussuchen“, um danach sofort auf einen Einzeltisch am Fenster zu zeigen und einzuschränken: „Also

[Jungenname] *muss immer da sitzen. Weil, weil der lenkt immer alle ab*“ (K11_m). Das Thema wird auch im Gespräch mit dem Mädchen K10_w aufgegriffen, die bzgl. der Entscheidung deutlich macht, dass sie diese zumindest gutheißt und sich mit den Entscheider*innen über ein „wir“ verbindet: *„Und hier tun wir auch Kinder hin, die nicht so gut hören und nicht arbeiten können, wenn ein paar, also, wenn die gestört werden“* (K10_w). Der Junge K8_m, der von diesen Maßnahmen immer wieder betroffen ist, äußert sich hingegen so, dass die Entscheidung, abseits der anderen Kinder zu sitzen, seine eigene Entscheidung sei: *„Weil hier kann ich mich besser konzentrieren“* (K8_m). Auch auf Nachfrage, wer denn festgestellt habe, dass er sich da besser konzentrieren könne, betont er: *„Das habe ich gesagt“* (K8_m). Insgesamt zeigt sich für die Partizipationsmöglichkeiten hinsichtlich der sozialen Ebene während der Lernzeiten, dass die Kinder selbst zumindest im Kontext des Interviews darstellen, dass sie selbstbestimmt agieren: entweder darüber, dass sie sich mit dem Entscheidungen treffenden „Wir“ verbinden, oder indem sie die Situation so deuten, dass sie selbst weiterhin Bestimmer*innen der Situation sind.

In Bezug auf die inhaltliche Gestaltung scheinen sich die Aussagen der Kinder bzgl. ihrer Mitbestimmungsmöglichkeiten voneinander zu unterscheiden. Das Mädchen K2_w antwortet auf die Frage, wer bestimme, welche Aufgaben im Wochenplan stehen: *„Das können wir entscheiden. [Name der Lehrkraft] und [Name der sozialpädagogischen Fachkraft] schreiben das nur auf“* (K2_w). Nur *„manchmal“* (K1_w) gebe es Aufgaben, die von den Erwachsenen vorgeschrieben werden. Diese Perspektive bestätigt der Junge K8_m, der immer wieder davon betroffen ist, nicht mit den anderen Kindern zusammensitzen zu dürfen: *„Ja, das suchen nicht die Lehrer aus, das können wir uns selbst aussuchen“* (K8_m). Der Junge K11_m beschreibt die Festlegung der zu erledigenden Aufgaben stattdessen als Recht der Erwachsenen: *„Äh, die Erwachsenen. Und die Erwachsenen schreiben es auf. Und wir dürfen nicht richtig wenig, zum Beispiel, eine Aufgabe machen dürfen wir nicht. Da müssen wir viel mehr machen“* (K11_m).

Insbesondere bei methodischen Fragen zur Gestaltung der Lernzeit verweisen die Kinder bzgl. der Frage, wer denn diese Aktivität initiiert habe oder Ideengeber sei, auf die Erwachsenen, zumeist den- oder diejenige*n, mit dem bzw. der sie in diesem Raum die meiste Zeit verbringen. Die Handlungsstrategie der Fraternisierung hinsichtlich Erwartungen und Zielen scheint also nicht dazu zu führen, dass die Kinder sich mit den inhaltlichen Zielen und der methodischen Gestaltung uneingeschränkt identifizieren.

6 Diskussion

In den Ergebnissen zeigt sich, dass die Möglichkeiten zur Partizipation, die den Kindern gewährt werden, verschiedene Wirkungen entfalten. Zum einen zeigen sich Aspekte der Emanzipation, wenn z.B. die Kinder selbständig das Format der Kinderkonferenz abschaffen, eigenständig Formate wie den Morgenkreis wegen Störungen abbrechen oder der Junge K8_m die Situation der Exklusion, der er immer wieder ausgesetzt ist, im Sinne einer selbstgewählten Entscheidung umdeutet. Bezüglich des Doppelcharakters von Partizipation wird deutlich, dass teilweise die Stufe der Mitbestimmung erreicht wird, Kinder also tatsächlich ansagen und (mit-)bestimmen, wie der Schulalltag aussieht. Doch auch der Aspekt Integration und Stabilisierung taucht auf im von den Kindern verwendeten „Wir“ im Sinne einer Bestimmergruppe, zu der sowohl Erwachsene als auch Kinder gehören und mit der sich die Kinder über das „Wir“ verbinden. Einige Kinder tragen hier Entscheidungen mit, die bezogen auf Einzelne oder die Gesamtgruppe der Kinder durchaus als un-solidarisch oder auch illoyal gedeutet werden können. Unterstützt (evtl. sogar hervorgerufen) wird dieser Prozess durch die Handlungsstrategie der Fraternalisierung der Erwachsenen, die eine Verbrüderung zwischen (einzelnen) Kindern und Erwachsenen befördert. Es entstehen neue Hierarchien und Positionierungen innerhalb der Kindergruppe.

Insgesamt relativ im Hintergrund bleibt das Thema Leistung, welches eigentlich für das Setting Schule zentral ist. Nur in einem Interview berichtet ein Junge (K11_m), dass man im Wochenplan nicht „ganz wenig“ machen dürfe; es gibt also durchaus Erwartungen seitens der Erwachsenen an die Kinder, was bzw. wie viel sie an Arbeitspensum zu erledigen haben. Diese Erwartungen sind allerdings nicht systematisch an die Kinder rückgekoppelt; als Kind weiß man nicht genau, wie das „zu wenig“ bzw. die „ausreichende Menge“ definiert ist, sodass man sich daran bei der Auswahl an Aufgaben orientieren könnte. Hinsichtlich der Stufen der Partizipation deutet sich an dieser Stelle an, dass die Kinder zwar in ihrem Alltag relativ viel selbst bestimmen, diese Mitbestimmung allerdings vor dem Hintergrund nicht vollständiger Informationen bzw. Transparenz von Erwartungen erfolgt.

Sicherlich muss bei der Bewertung der Relevanz der Ergebnisse für den bildungspolitischen und wissenschaftlichen Diskurs um Partizipation in der Grundschule kritisch angemerkt werden, dass die vorliegenden Daten explorativ in einem spezifischen Setting gewonnen wurden und sich auf eine kleine Fallzahl beziehen. Die untersuchte Schule befindet sich mittlerweile im vierten Jahr nach ihrer Gründung und hat sich konzeptionell deutlich weiterentwickelt. Gerade weil die untersuchte Schule jedoch im Gegensatz zu vielen Regelgrundschulen ein Partizipationsmodell umsetzt, welches sich an einem weiten bzw. holistischen Partizipationsverständnis orientiert und Beteiligungsmöglichkeiten auf vielfältigen Ebenen eröffnet, können die Ergebnisse als

Reflexionsanlass für die Realisierung von Partizipation im schulischen Kontext allgemein genutzt werden – ein Anspruch, der heute bildungspolitisch an Schulen herangetragen wird. Die verschiedenen herausgearbeiteten Handlungsstrategien sind vermutlich nicht nur in diesem individuellen Schulsetting zu finden, sondern können von Erwachsenen auch in Regelgrundschulen oder auch anderen pädagogischen Settings mehr oder weniger bewusst genutzt werden. Eine Auseinandersetzung mit den vorliegenden Ergebnissen kann zu Sensibilisierungs- und Reflexionsprozessen des eigenen pädagogischen Handelns beitragen. Daher soll im Folgenden das Zusammenspiel der Handlungsstrategien und der Kinderperspektiven noch einmal kritisch reflektiert werden:

Die Kinderaussagen deuten darauf hin, dass insbesondere durch die Handlungsstrategie des Rückzugs der Erwachsenen innerhalb dieses spezifischen Schulkonzepts zugunsten der Mitbestimmung der Kinder ein Vakuum an Verantwortung, Orientierung und Macht entsteht, welches die Kinder mit eigenen Hierarchien und Zuweisungen füllen. Die von Heinzel im Kontext der generationenvermittelnden Grundschule skizzierten Aufgaben der Lehrkräfte: „Von Lehrenden wird eine fundierte und die Deutungssysteme der einzelnen Kinder berücksichtigende Vermittlung der kulturellen Werte und Inhalte der Erwachsenengeneration erwartet“ (Heinzel, 2002, S. 558), kommen in den Interviews der Kinder als bedeutsame Erfahrung in ihrem Schulalltag kaum vor. Die einfache Delegation von Macht und der Rückzug im Sinne eines Vertrauens auf die Kompetenz der Kinder, sowohl ihr soziales Miteinander als auch die Nutzung von Angeboten selbst zu steuern, reichen demnach nicht aus, um die Partizipation von Kindern gelingend umzusetzen – in Anlehnung an das Konzept der relationalen Agency könnte man auch konstatieren, dass den Kindern teilweise das „erwachsene Gegenüber“ fehlt, mit dem sie gemeinsam Formen der Anerkennung und Differenz herstellen, Aushandlungsprozesse gestalten und soziale Bezüge hervorbringen können. Stattdessen stellen die Kinder untereinander Differenz her, was im Kontext der Bedeutsamkeit peerkultureller und schulischer Aspekte für das einzelne Kind durchaus kritisch zu bewerten ist. In den Ergebnissen wird deutlich, dass die starre Gegenüberstellung von Kindern einerseits und Erwachsenen andererseits den Prozessen, die in Schule insgesamt stattfinden, nicht gerecht wird. Dabei soll nicht behauptet werden, generationale Ordnung spiele gar keine Rolle; allerdings müsste diese differenzierter und mit Blick auf die Frage, wie generationale Ordnung selbst innerhalb der Interaktionen und Beziehungen hergestellt wird, betrachtet werden: Wann werden welche Unterschiede zwischen Kindern und Erwachsenen bedeutsam, wie wird mit Unterschiedlichkeit umgegangen und wie ist diese mit Macht und Deutungshoheit verbunden, aber auch welche Differenzen bestehen innerhalb der beiden beteiligten Generationengruppen? Angeregt werden sollte also ein reflexiver Umgang mit dem Konstrukt der generationalen Ordnung, wie Eßer und Sitter (2018) ihn auch im Zusammenhang von Forschung mit Kindern postulieren.

Auch eine festgeschriebene Zuteilung von aktiven und passiven Rollen innerhalb des pädagogischen Geschehens lässt sich nicht rekonstruieren; dagegen wird deutlich, dass Handlungsspielräume von Kindern und Erwachsenen immer wieder neu verhandelt werden und in Verbindung stehen mit individuellen Beziehungen und aktuellen konkreten Situationen. Damit stützen die Ergebnisse das Konzept der relationalen Agency (Eßer & Sitter, 2018) und weisen gleichzeitig darauf hin, dass Kinder die Partizipationsbemühungen von Erwachsenen nicht automatisch als (erwünschten) Zugewinn von Handlungsspielräumen deuten.

In diesem Kontext ergeben sich weitere Forschungsfragen, die die Umsetzung von Partizipation und ihre Wirkung auf Kinder, vor allem jenseits vor allem formaler Beteiligungsstrukturen, in den Blick nehmen. Zudem müssten auch auf bildungspolitischer Ebene Bemühungen, die sich auf die Realisierung von Partizipation im schulischen Kontext beziehen, kritisch geprüft werden hinsichtlich ihrer Ausrichtung an einem starren Dualismus und einer universalen Agency, da in den Umsetzungsprozessen die Gefahr besteht, Wirkungen zu erzeugen, die das Ziel, Kinder zu beteiligen, teilweise sogar konterkarieren.

Die Erweiterung von Handlungsspielräumen und die Beteiligung von Kindern können gelingen, und die Ergebnisse unterstreichen, wie kompetent Kinder ihre eigenen Bedürfnisse und Interessen vertreten können. Allein die Einrichtung formaler Partizipationsstrukturen, wie sie aktuell an vielen Grundschulen praktiziert wird, reduziert Partizipation auf das Erlernen gewisser demokratischer Grundbegriffe, ohne eine tatsächliche Teilhabe von Kindern und eine Erweiterung ihrer Handlungsspielräume zu erreichen – auch wenn diese immer „nur“ in einer Zone der unvollkommenen Freiheit (vgl. Ruppin, 2018, S. 27) realisierbar ist.

Literatur und Internetquellen

- Betz, T., Gaiser W., & Pluto, L. (2010). Partizipation von Kindern und Jugendlichen. Diskussionsstränge, Argumentationslinien, Perspektiven. In T. Betz, W. Gaiser & L. Pluto (Hrsg.), *Partizipation von Kindern und Jugendlichen. Forschungsergebnisse, Bewertungen, Handlungsmöglichkeiten* (S. 11–31). Schwalbach i. Ts.: Wochenschau.
- Bonanati, M. (2017). *Lernentwicklungsgespräche und Partizipation. Rekonstruktionen von Gesprächspraxis zwischen Lehrpersonen, Grundschulern und Eltern*. Wiesbaden: Springer VS.
- Braches-Chyrek, R., & Röhner, C. (2016). *Kindheit und Raum*. Opladen: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvddzww7>
- Breidenstein, G., Dorow, S., Menzel, C., & Rademacher, S. (2017). Die Organisation individualisierten Unterrichts. In G. Breidenstein & S. Rademacher, *Individualisierung und Kontrolle. Empirische Studien zum geöffneten Unterricht in der Grundschule* (S. 17–73). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-13805-9_2

- Breidenstein, G., & Rademacher, S. (2017). *Individualisierung und Kontrolle. Empirische Studien zum geöffneten Unterricht in der Grundschule*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-13805-9>
- Bühler-Niederberger, D. (2011). *Lebensphase Kindheit*. Weinheim: Juventa.
- Büker, P. (2015). *KinderStärken – Kinder stärken. Erziehung und Bildung ressourcenorientiert gestalten*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Büker, P., Hüpping, B., Mayne, F., & Howitt, C. (2018). Kinder partizipativ in Forschung einbeziehen – ein kinderrechtsbasiertes Stufenmodell. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, (1), 109–114. <https://doi.org/10.3224/diskurs.v13i1.10>
- Dewey, J. (2000). *Demokratie und Erziehung*. Weinheim: Beltz.
- Edelstein, W. (2009). Demokratie als Praxis und Demokratie als Wert. In W. Edelstein, S. Frank & A. Sliwka (Hrsg.), *Praxisbuch Demokratiepädagogik* (S. 7–19). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Eßer, F., & Sitter, M. (2018). Ethische Symmetrie in der partizipativen Forschung mit Kindern [44 Absätze]. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 19 (3), Art. 21.
- Fatke, R., & Schneider, H. (2005). *Kinder- und Jugendpartizipation in Deutschland. Daten, Fakten, Perspektiven*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Fraedrich, J., & Jerger-Bachmann, I. (1995). *Kinder bestimmen mit. Kinderrechte und Kinderpolitik*. München: Beck.
- Gernert, W. (1993). *Jugendhilfe*. München: Reinhardt.
- Hahn, S., Asdonk, J., Pauli, D., & Zenke, C. T. (2015). Eine Einleitung in den Band. In S. Hahn, J. Asdonk, D. Pauli & C. T. Zenke (Hrsg.), *Differenz erleben – Gesellschaft gestalten. Demokratiepädagogik in der Grundschule* (S. 7–20). Schwalbach i. Ts.: Wochenschau.
- Hart, R. A. (1999). Children's Participation: Involving Young Citizens in Community Development and Environmental Care. *NAMTA Journal*, 24 (1), 182–206.
- Hauser, S., & Nell-Tuor, N. (2019). *Sprache und Partizipation im Schulfeld*. Bern: hep.
- Heinzel, F. (2002). Kindheit und Grundschule. In H.-H. Krüger & C. Grunert (Hrsg.), *Handbuch Kindheits- und Jugendforschung* (S. 541–565). Opladen: Leske + Budrich.
- Heinzel, F. (Hrsg.). (2012). *Methoden der Kindheitsforschung*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Heinzel, F. (2019). Zur Doppelfunktion der Grundschule, dem Kind und der Gesellschaft verpflichtet zu sein – die generationenvermittelnde Grundschule als Konzept. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 12, 275–287. <https://doi.org/10.1007/s42278-019-00050-x>
- Himmelmann, G. (2004). *Demokratie-Lernen: Was? Warum? Wozu? Beiträge zur Demokratiepädagogik*. Hrsg. von W. Edelstein & P. Fauser. Berlin: BLK.
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2006). *Erklärung der Kultusministerkonferenz vom 03.03.2006 zur Umsetzung des Übereinkommens der Vereinten Nationen über die Rechte des Kindes*. Zugriff am 23.01.2020. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2006/2006_03_03-Rechte-des-Kindes-UN.pdf.
- Lange, A. (1995). Eckpfeiler der sozialwissenschaftlichen Analyse von Kindheit heute. *Sozialwissenschaftliche Literaturreisenschau*, 18 (30), 55–67.
- Lutz, R. (2016). Zusammenhänge von Partizipation und Resilienz. In R. Knauer & B. Sturzenhecker (Hrsg.), *Demokratische Partizipation von Kindern* (S. 90–105). Weinheim: Beltz Juventa.
- Mayne, F., Howitt, C., & Rennie, L. J. (2018). A Hierarchical Model of Children's Research Participation Rights Based on Information, Understanding, Voice, and Influence. *European Early Childhood Education Research Journal*, 26 (5), 644–656. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2018.1522480>

- Mayring, P. (2008). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (10., neu ausgestattete Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Prenzel, A., Heinzl, F., & Carle, U. (2008). Methoden der Handlungs-, Praxis- und Evaluationsforschung. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (S. 181–197). Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91095-6_7
- Rieker, P., Mörgen, R., Schnitzer, A., & Stroezel, H. (2014). *Forschungsprojekt „Partizipation von Kindern und Jugendlichen in der Schweiz“*. Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Zürich im Auftrag des Schweizerischen Komitees für UNICEF. Zürich: Universität.
- Ruppin, I. (Hrsg.). (2018). *Kinder und Demokratie*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Schnitzer, A., & Mörgen, R. (2019). „Das ist eben so, dass die Schüler kommen, die diskutieren können“ – die Bedeutung sprachlicher Fähigkeiten für (schulische) Partizipationsmöglichkeiten. In S. Hauser & N. Nell-Tuor (Hrsg.), *Sprache und Partizipation* (S. 18–38). Bern: hep.
- Sliwka, A. (2008). *Bürgerbildung. Demokratie beginnt in der Schule*. Weinheim: Beltz.
- Velten, K. (2019). Handlungsspielräume – Selbstwirksamkeitserfahrungen von Kindern in Kindertageseinrichtung und Grundschule. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 12 (1), 165–179. <https://doi.org/10.1007/s42278-019-00045-8>
- Wagener, A. L. (2013). *Partizipation von Kindern an (Ganztags-)Grundschulen*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Wedekind, H., & Schmidt, M. (o.J.). *Wenn das Schule macht ... Partizipation in der Schule, Baustein C 2.1* (Beteiligungsbausteine des Deutschen Kinderhilfswerkes e.V.). Zugriff am 10.06.2019. Verfügbar unter: https://www.kinderpolitik.de/images/downloads/Beteiligungsbausteine/c/Baustein_C_2_1.pdf.
- Weyers, S. (2015). Grundkonzepte und Spannungsfelder demokratischer Erziehung in der Schule. In S. Hahn, J. Asdonk, D. Pauli & C. T. Zenke (Hrsg.), *Differenz erleben – Gesellschaft gestalten* (S. 21–42). Schwalbach i. Ts: Wochenschau.

Julia Höke, Dr., geb. 1980, Lehrkraft für besondere Aufgaben an der Katholischen Hochschule NRW, Abt. Paderborn; zugleich Wissenschaftliche Mitarbeiterin bei der Peter Gläsel Stiftung, Detmold.

E-Mail: j.hoeke@katho-nrw.de

Korrespondenzadresse: Katholische Hochschule Paderborn, Leostr. 19, 33098 Paderborn

Isabell van Ackeren, Manuela Endberg & Oliver Locker-Grütjen

Chancenausgleich in der Corona-Krise: Die soziale Bildungsschere wieder schließen

Zusammenfassung

Die aktuelle Corona-Krise verschärft mit jedem Tag ohne Schule vor Ort bestehende soziale Ungleichheit. Dabei spielt auch die sogenannte Digitale Kluft eine Rolle. Entsprechende Erkenntnisse aus vorliegender Forschung unterstützen die Sorge der sich weitenden Bildungsschere. Wenn Schulen sukzessive wieder geöffnet werden, sollten Kinder und Jugendliche aus weniger privilegierten Milieus besonders berücksichtigt werden. Unter der Perspektive von Bildungsgerechtigkeit kann hier Bildungspolitik unseres Erachtens unkonventionell und schnell handeln, auch unter breiterer Einbindung von Lehramtsstudierenden.

Schlüsselwörter: Ausgleich von Bildungschancen, Bildungsgerechtigkeit, Digitale Kluft

Compensation of Unequal Educational Opportunities in the Corona Crisis: Closing the Social Education Gap again

Abstract

The current corona crisis aggravates existing social inequality with every day without schooling on-site. Here the so-called digital divide also plays a crucial role. Corresponding findings from existing research reinforce the concern about the widening education gap. When schools are gradually reopening, children and young people from less privileged milieus should be given special consideration. From the perspective of educational justice, we believe that education policy can act unconventionally and quickly here, also with the broader involvement of teacher training students.

Keywords: compensation of unequal educational opportunities, educational justice, digital divide

Dass es in Deutschland eine besonders enge Kopplung zwischen sozialer Herkunft und schulischen Leistungen gibt, ist seit Jahrzehnten empirisch belegt. Dieser Zusammenhang konnte bis heute nicht systematisch aufgebrochen werden – und wird

durch die Corona-Krise massiv verschärft, wenn Schule insbesondere für die Gruppe der Kinder als physischer Ort nicht zur Verfügung steht, die schon vor der Krise im Bildungssystem abgehängt war. Unterschiede im Zugang zu und im Umgang mit digitalen Medien verstärken die Ungleichheit. Hierfür gibt es mehrere, empirisch belegte Hinweise, die zeigen, dass politisch schnell gehandelt werden sollte, wenn es jetzt zu einer schrittweisen Öffnung von Schule kommt. Drei ausgewählte Argumentationslinien:

1 Probleme längerer Zeiträume ohne Beschulung

Es gibt eine eindeutige Forschungslage, dass lange Phasen ohne Schulen – etwa in den Sommerferien – bei Kindern aus benachteiligten Verhältnissen zu Rückschritten beim Kompetenzerwerb führen, im Unterschied zu Kindern aus privilegierten Familien mit viel mehr Unterstützungsmöglichkeiten. Wie alle Familien mit schulpflichtigen Kindern mit der aktuellen Lage umgehen (können), dürfte höchst unterschiedlich aussehen: von vielfältigen, lernrelevanten, sprachfördernden und die Kinder auch emotional stärkenden Interaktionen mit allen technischen Möglichkeiten bis hin zu Situationen, in denen sie vollständig den Medien überlassen werden (sofern diese überhaupt verfügbar sind) oder sogar häuslicher Gewalt ausgesetzt sind und an Lernen nicht zu denken ist. Je länger solche Phasen andauern, desto größer sind die damit verbundenen Nachteile.

2 Unterschiedlicher Zugang zu digitalen Medien

Studien zeigen weiterhin, dass es Familien gibt, die komplett ohne Internetanschluss, Computer und Drucker leben und die nicht ständig Zugriff auf digitale Endgeräte haben. Dies ist eine Facette des *digital gap*, der digitalen Kluft innerhalb unserer Gesellschaft. Somit kann es Probleme geben, an die schulischen Lernaufgaben heranzukommen und diese in der vorgegebenen Frist zu bearbeiten. Familiäre Streitigkeiten sind dabei nicht ausgeschlossen, insbesondere wenn es keinen Freiraum gibt, Familienmitglieder auf engstem Raum zusammenleben und es Existenzängste gibt. Auch aus diesen Gründen fällt der Zugang zu Bildung, die derzeit weitgehend der Sphäre der Familie überlassen bleibt, sozial ungleich aus.

3 Fehlende Kompetenzen im Umgang mit digitalen Tools

Die International Computer and International Literacy Study (ICILS) hat 2013 erstmalig die digitalen Kompetenzen von Achtklässler*innen im internationalen Vergleich getestet. Dabei ist Deutschland im Mittelfeld gelandet. Besonders besorgniserregend: Ca. ein Drittel der Schüler*innen verfügte nur über sehr rudimentä-

re Kompetenzen im Umgang mit digitalen Medien (z. B. einen als solchen gekennzeichneten Hyperlink öffnen, eine digitale Datei nach entsprechender Erklärung speichern). Der Anteil der Schüler*innen aus sozial benachteiligten Familien an diesem Drittel fiel dabei besonders hoch aus. Fünf Jahre später konnten in der zweiten Durchführung von ICILS die genannten Ergebnisse nahezu exakt repliziert werden, wobei bildungspolitische Maßnahmen, wie der *DigitalPakt Schule*, noch nicht wirken konnten. Aber man muss zur Kenntnis nehmen, dass es derzeit eine Situation gibt, in der der Zugang zu und der kompetente Umgang mit digitalen Medien sehr ungleich verteilt sind. Dabei ist auch klar, dass die Lehrkräfte selbst überwiegend noch nicht hinreichend für den Umgang mit und den sinnvollen Einsatz von digitalen Medien ausgebildet sind, insbesondere auch im Hinblick auf die skizzierten heterogenen Lernausgangslagen. Viele digitale Tools sind auch noch nicht wirklich qualitätsgeprüft bzw. nicht speziell für den Schulkontext entwickelt. Umso mehr Bedeutung erhalten wiederum die Unterstützungsmöglichkeiten in der Familie und somit die soziale Herkunft.

Die gegenwärtige Krise zeigt auch sehr deutlich, dass es mit einer kurzfristigen Digitalisierung von Schule nicht getan sein kann, nach dem Motto: „Es geht doch irgendwie“. Eine konsequente Berücksichtigung sozialer Ungleichheiten wäre für anstehende schulpolitische Entscheidungen aus den genannten Gründen wirklich wichtig. Unsere Gesellschaft leistet sich nicht ohne Grund mit erheblichem Aufwand ein Schulsystem, das eigentlich Primärerfahrungen im sozialen Kontext ermöglicht. In diesen Zeiten wird besonders deutlich, was wir ohne Schule in Präsenz aufgeben. Und die Corona-Krise hält dem Bildungssystem derzeit den Spiegel vor: Bekannte, aber gerne ignorierte Baustellen werden sichtbar, ohne dass man daran vorbeischauchen könnte.

Natürlich muss es auch mittelfristig um die Verlängerung bzw. Erweiterung des *DigitalPakt Schule* gehen, um die technische und pädagogische Unterstützung der Lehrkräfte im Bereich der Digitalisierung zu gewährleisten, und auch die Lehrerbildung ist sehr gefordert und muss den Erwerb medienpädagogischer Kompetenzen noch viel stärker in die Ausbildung integrieren, um der digitalen Spaltung entgegenzuwirken. Vieles wird im Zuge der aktuellen Situation schneller erfolgen, getragen von einem enormen Engagement vieler Akteure im Bildungsbereich, vor allem auch in der Praxis.

4 Die Chance in der Krise für die benachteiligten Kinder

Was aber ganz kurzfristig notwendig und auch machbar erscheint: Kinder aus weniger privilegierten Herkunftsfamilien in Kleingruppen mit individuellen Fördermöglichkeiten zuerst den Zugang in die Schule als Lern- und Lebensort zu ermöglichen, der sie entlasten und stärken kann. Die Schulen können sicherlich beurteilen,

welche Kinder und Jugendlichen hier zuvorderst zu adressieren sind. Warum nicht endlich das nachvollziehen, was alle Studien belegen und bereits viele Bildungsakteure derzeit fordern, nämlich besonders benachteiligten Schüler*innen – natürlich unter Berücksichtigung des Gesundheitsschutzes – eine intensive Betreuung zu geben und damit eine Chance? Dabei können auch Lehramtsstudierende unterstützen, am besten begleitet durch die Hochschulen, mit Verträgen oder auch Anrechnungen von Praxisphasen. Die Corona-Krise bietet hier Möglichkeiten für unkonventionelles Handeln und eine Chance für mehr Bildungsgerechtigkeit in einer (nicht nur) digitalen Welt, in der Zugang zu Bildung vor Ort und über digitale Infrastruktur (etwa durch Ausleihmöglichkeiten für Laptops und Tablets) systematisch hergestellt wird.

Isabell van Ackeren, Prof. Dr., Professorin für Bildungssystem- und Schulentwicklungsforschung an der Universität Duisburg-Essen und dort Prorektorin für Studium und Lehre. Sie ist eine der Erstunterzeichner*innen eines offenen Briefs an die KMK zur bevorzugten Öffnung von Schule für sozial benachteiligte Kinder und Jugendliche (<https://deutsches-schulportal.de/content/uploads/2020/04/Offener-Brief-an-die-KMK.pdf>).

E-Mail: isabell.van-ackeren@uni-due.de

Manuela Endberg, Dr., Leiterin des Forschungsbereichs „Schulentwicklung und Digitalisierung“ in der Arbeitsgruppe Bildungsforschung an der Universität Duisburg-Essen.

E-Mail: manuela.endberg@uni-due.de

Oliver Locker-Grütjen, Dr. (Bildungswissenschaften), Präsident der Hochschule Rhein-Waal.

E-Mail: praesident@hochschule-rhein-waal.de

Korrespondenzadresse: Universität Duisburg-Essen, Arbeitsgruppe Bildungsforschung, Universitätsstr. 2, 45141 Essen

13

Erziehungswissenschaft und
Weltgesellschaft

Andreas Keil, Miriam Kuckuck,
Mira Faßbender (Hrsg.)

BNE-Strukturen gemeinsam gestalten

Fachdidaktische Perspektiven
und Forschungen zu Bildung für nachhaltige
Entwicklung in der Lehrkräftebildung

WAXMANN

Andreas Keil, Miriam Kuckuck,
Mira Faßbender (Hrsg.)

BNE-Strukturen gemeinsam gestalten

Fachdidaktische Perspektiven
und Forschungen zu
Bildung für nachhaltige Entwicklung
in der Lehrkräftebildung

Erziehungswissenschaft und Weltgesellschaft,
Band 13, 2020, 307 Seiten, br., 39,90 €,
ISBN 978-3-8309-4158-3
E-Book: 35,99 €, ISBN 978-3-8309-9158-8
doi.org/10.31244/9783830991588

Mit Beiträgen von

Péter Bagoly-Simó, Stefan Baumann, Ricarda Biebricher-Sondermann, Jonas Birke, Claudia Bohrmann-Linde, Frederik Bub, Marie Döpke, Mira Faßbender, Rebecca Grandrath, Cornelia Gräsel, Gesine Hellberg-Rode, Claudia Henrichwark, Ingrid Hemmer, Annaliesa Hilger, Andreas Keil, Christoph Koch, Annette Kroschewski, Miriam Kuckuck, Ina Limmer, Anne-Kathrin Lindau, Armin Lude, Petra Maier, Nicolas Meintz, Leif Mönter, Kai Niebert, Simone Opel, Karl-Heinz Otto, Matthias Schaarwächter, Gabriele Schrüfer, Alexander Siegmund, Ursula Steffen, Andreas Stockey, Wilhelm Trampe, Mark Ullrich

Die Zusammenhänge von Nachhaltigkeit, Transformation und Zukunftsfähigkeit stellen wichtige Bezugsgrößen auf allen gesellschaftlichen und räumlichen Ebenen dar, so dass aktuell ungezählte lokale Nachhaltigkeitsaktivitäten ebenso bestehen wie politisch-normative Setzungen in Verbindung mit einer globalen Nachhaltigkeitsstrategie. Durchgesetzt hat sich die Erkenntnis, dass eine strukturelle Etablierung von Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) uns bei der Gestaltung einer zukunftsorientierten Welt unterstützen kann und dass in diesem Zusammenhang die Bildung von Lehrkräften besonders relevant ist. In Nordrhein-Westfalen hat sich daraufhin ein Hochschulnetzwerk mit dem Ziel gegründet, die BNE-Kompetenzen der (zukünftigen) Lehrkräfte zu stärken. Aus dieser Netzwerkarbeit heraus ist dieser Band entstanden. Er erfasst ganz unterschiedliche (auch über NRW hinausreichende) fachliche Perspektiven, ausgewählte Forschungsergebnisse und gibt einen Ausblick zu BNE in der Lehrkräftebildung.



WAXMANN

info@waxmann.com
www.waxmann.com

Unsere Buchempfehlung

www.waxmann.com/buch4181

vbw – Vereinigung der
Bayerischen Wirtschaft e.V.
(Hrsg.)

Bildung zu demokratischer Kompetenz Gutachten

2020, 280 Seiten, br., 22,90 €,
ISBN 978-3-8309-4181-1



E-Book: ISBN 978-3-8309-9181-6
Open Access
doi.org/10.31244/9783830941811

Ist die Demokratie in Deutschland in Gefahr? Welchen Beitrag kann Bildung leisten, um sie zu stärken? Eine demokratische Gesellschaft setzt voraus, dass ihre Bürgerinnen und Bürger von klein auf lernen, andere Meinungen zu respektieren, Konflikte konstruktiv zu lösen und sich aktiv in gemeinschaftliche Willensbildungsprozesse einzubringen. Der Aktionsrat Bildung widmet sich in seinem neuen Gutachten der Frage, wie Demokratiebildung in Deutschland weiterentwickelt werden kann. In einem einleitenden Kapitel werden die Ursachen und Auswirkungen der weltweiten Zunahme antidemokratischer Tendenzen aus einer interdisziplinären Perspektive beleuchtet. Anschließend wird für alle Bildungsphasen der Status quo abgebildet: Welchen Stellenwert hat Demokratiebildung in den Bildungsplänen und in der Ausbildung des pädagogischen Personals? Wie steht es um die demokratischen Kompetenzen der Teilnehmenden im Bildungssystem? Der Aktionsrat Bildung leitet aus dieser Bestandsaufnahme konkrete Handlungsempfehlungen ab und richtet diese an die politischen Entscheidungsträger.



WAXMANN