



universität  
wien

# MASTERARBEIT

Titel der Masterarbeit

„Demokratievermittlung und BürgerInnenenerziehung in den  
Rahmenlehrplänen des Unterrichts der Politischen Bildung in  
Brandenburg“

Verfasserin

Sophie Nix, BA

angestrebter akademischer Grad

Master of Arts (MA)

Wien, 14.11.2013

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A 066 824

Studienrichtung lt. Studienblatt: Politikwissenschaft

Betreuerin: Univ.-Prof. Dr. Birgit Sauer

## Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung.....	5
1.1 Prämissen dieser Arbeit, Untersuchungsgegenstand, Fragestellung.....	7
1.2 Aufbau der Arbeit.....	8
1.3 Eingrenzungen.....	10
2. Einführung in das Brandenburger Schulsystem .....	11
2.1 Kurze historische Einführung in das deutsche Schulsystem.....	11
2.2 Föderalistische Struktur und Grundlagen des Deutschen Schulsystems .....	12
2.3 Aufbau des Schulsystems in Brandenburg .....	14
2.4 Eine (mögliche) Bildungslaufbahn eines statistischen Brandenburger Kindes .....	17
2.5 Begegnung mit Politikunterricht .....	20
2.6 Evaluationen in der Schullaufbahn, die den Bildungsstand zeigen sollen .....	23
3. Geschichte der Politischen Bildung in Deutschland .....	26
3.1 Die Weimarer Republik als erstes deutsches demokratisches System .....	26
3.2 Demokratievermittlung seit 1945 .....	27
3.3 Der Beutelsbacher Konsens.....	28
3.4 Demokratievermittlungsdiskussionen nach 1989 .....	29
3.5 LehrerInnen: Problematiken der Politischen Bildung durch den Systemwechsel von DDR zur BRD .....	30
3.6 Das Schulfach Politische Bildung .....	31
3.7 Derzeitige Demokratievermittlungsdiskussionen und Fragestellungen .....	32
3.7.1 Der PISA-Schock.....	32
3.7.2 Die Redefinition der Demokratievermittlung.....	35
3.8 Demokratiebestrebungen, welche die Demokratiebildung in Brandenburg nachhaltig beeinflusst haben .....	37
3.8.1 Education for Democratic Citizenship .....	37
3.8.2 Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung: Programm 2002-2007.....	39
3.9 Demokratieprojekte .....	43
3.10 Zwei Ebenen des Demokratielernens.....	44
4. Forschungszugang und -prämissen .....	46
4.1 Demokratietheorie.....	47
4.1.1 Das antike Griechenland als Wiege der Demokratie in Form der Polis.....	49
4.1.2 Moderne Demokratietheorie .....	54
4.1.3 Politik: Arbeitsdefinition.....	56

4.1.4 Annäherung an eine Demokratie-Arbeitsdefinition.....	57
4.1.5 Die BürgerInnenschaft und das Volk als Gemeinschaft der BürgerInnen .....	60
4.1.6 Demokratieverständnis zur Interpretation der Rahmenlehrpläne .....	64
4.2 Forschungsmethode.....	64
4.2.1 Materialdarstellungen anhand der Inhaltsanalyse nach Mayring.....	64
4.2.2 Die Inhaltsanalyse nach Mayring als Forschungsmethode für die Analyse der Rahmenlehrpläne .....	67
4.2.3 Interviews .....	69
5. Wie entsteht durch wen der Rahmenlehrplan?.....	72
5.1 Akteure der Rahmenlehrplan- und Unterrichtsgestaltung .....	72
5.1.1 Das Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (MBS) Brandenburg .....	72
5.1.2 RAA Brandenburg – Regionale Arbeitsstellen für Bildung, Integration und Demokratie, Brandenburg.....	74
5.1.3 Die KultusministerInnenkonferenz (KMK).....	75
5.1.4 Die Curriculararbeitsgruppen .....	76
5.1.5 Die Fachkonferenzen .....	77
5.2 Entstehung des Rahmenlehrplans der Politischen Bildung.....	78
5.3 Weiternutzung der Rahmenlehrpläne.....	80
5.4 Welche Schule und welchen Unterricht braucht es zum erfolgreichen Demokratielernen? .....	81
5.5 Anforderungen der BürgerInnenwerdung und Demokratievermittlung .....	82
5.5.1 Anforderungen an LehrerInnen, SchülerInnen und Eltern.....	82
5.5.2 Anforderungen an die demokratische Schule .....	83
6. Demokratie- und BürgerInnenbilder in den Rahmenlehrplänen .....	85
6.1 Der Politikbegriff der Rahmenlehrpläne .....	86
6.2. Demokratie in den Rahmenlehrplänen .....	88
6.2.1 Demokratiebildung in der Grundschule .....	88
6.2.2 Demokratiebildung in der Sekundarstufe I .....	91
6.2.3 Demokratiebildung in der Gymnasialen Oberstufe.....	93
6.2.4 Demokratievermittlung in der Schullaufbahn .....	96
6.3 Kompetenzen als Unterscheidungskriterium der Bildungsgänge in der Sekundarstufe I.....	97
6.4 Der BürgerInnen-Begriff der Rahmenlehrpläne .....	101
6.5 BürgerInnenbildung in den Rahmenlehrplänen als Kompetenz-Ziele der Politischen Bildung	102
6.5.1 Methodische Fähigkeiten .....	104
6.5.2 Politische Urteilsfähigkeit.....	105
6.5.3 Politische Handlungsfähigkeit .....	106

6.5.4 Politische Mündigkeit.....	107
7. Conclusio .....	109
7.1 Rahmenlehrpläne .....	109
7.1.1 Der Demokratiebegriff der Rahmenlehrpläne .....	110
7.1.2 BürgerInnenwerdung in der deutschen Demokratie laut Rahmenlehrpläne .....	113
7.2 Praktische Anmerkungen .....	115
8 Fazit meines Arbeitsprozesses .....	119
8.1 Was nicht gezeigt werden konnte.....	119
8.2 Was ich zeigen konnte.....	119
9. Bibliographie.....	123
9.1 Abbildungsverzeichnis.....	123
9.2 InterviewpartnerInnen .....	123
9.3 Bibliographie.....	123
10. Appendix.....	133
10.1 Begriffe .....	133
10.2 Abstract .....	135
10.3 Lebenslauf .....	136

## 1. Einleitung

Auf der Suche nach einem Masterarbeitsthema wurde mir sehr schnell bewusst, dass meine Fragestellung im Bereich meines persönlich bevorzugten Themen während des gesamten Studiums, nämlich der Staatstheorie und der Demokratietheorie, angesiedelt sein sollte. Seit Beginn meines Studiums beschäftige ich mich mit der Frage was Demokratie denn ist. Mittlerweile meine ich erkannt zu haben, dass die Spannbreite der Demokratiedefinition, Polyarchie-Formen ebenso wie Kommunismus-ähnliche Konstrukte beinhaltet. Wenn aber unter Demokratie so unterschiedlich definiert und verstanden werden kann, wie können sich Menschen überhaupt in eine reale Demokratie wie die Deutschlands einbringen? Oder besser: was wird in der Bundesrepublik Deutschland als Demokratie vermittelt?

Ich sehe den Bereich der Politischen Bildung als einen immanenten Teil der Politikwissenschaft an, da ich keinen Sinn darin sehe, die politische Welt verstehen zu wollen, ohne gleichzeitig das politische Ziel zu verfolgen, möglichst viele Menschen vielseitig informiert zu wissen. Aus diesem Gedankengang entwickelte ich dann meine Forschungsfrage, die sich vor allem auf die Analyse der Schulbücher in Deutschland, welche im Politik-Unterricht verwendet werden, bezog. Durch die Untersuchung von Schulbüchern in Deutschland sah ich eine Möglichkeit, etwas über Unterrichtsinhalte aussagen zu können. Da ich bei meiner weiteren Untersuchung feststellen musste, dass die Schulbücher keiner Lizenzierung durch staatliche Stellen unterliegen und Schulbuchverlage große Freiheiten bei der Entwicklung von Unterrichtsmaterialien haben, war es mir nicht möglich, anhand von Unterrichtsmaterialien für den Politikunterricht etwas Verbindliches über den Unterricht auszusagen. Da ich aber von der Idee, den Unterricht der Politischen Bildung zu untersuchen, nicht ablassen wollte, entschied ich mich, die Rahmenlehrpläne für den Politikunterricht in Brandenburg zu untersuchen, da diese Dokumente vom Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg herausgegeben werden und folglich die verbindlichen inhaltlichen Bestimmungen für das Unterrichtsvorhaben enthalten. Zudem sind die Rahmenlehrpläne somit die verbindlichen Vorgaben der Unterrichtsinhalte von staatlicher Seite. Mit diesem Material ist es mir zwar weiterhin nicht möglich, etwas über vermittelte Unterrichtsinhalte auszusagen, aber es ermöglicht mir, herauszufinden, welche Inhalte für den Unterricht der Politischen Bildung vom Gesetzgeber vorgesehen sind. Der folgende Text wird nun der Frage nachgehen, was gemäß den Rahmenlehrplänen für den Unterricht der

Politischen Bildung im Land Brandenburg, Deutschland, als Begriff der Demokratie und als die erforderlichen BürgerInnenkompetenzen vermittelt werden soll. Eine Konzeption von BürgerInnenerziehung kann nur durch eine vorhergehende Begriffsbestimmung von Demokratie erfolgen. Dementsprechend ist es notwendig, beides aus den Rahmenlehrplänen herauszuarbeiten. Künzli und Hopmann beschreiben den Stellenwert der Rahmenlehrpläne bei ihrer Untersuchung zur Bedeutung der Rahmenlehrpläne in Deutschland und der Schweiz wie folgt: „Der Lehrplan hat sich als das bei weitem populärste administrative Lenkungsinstrument von Schule erwiesen. [...] Wo immer Zweifel an der erwarteten Wirksamkeit von Schule, ihrer geistigen Ausrichtung oder Zukunftstauglichkeit bestehen, werden ihre Lehrpläne überprüft.“ (Künzli/Hopmann 1998: 7)

In Brandenburg existiert das Unterrichtsfach der Politischen Bildung. Davon ausgehend kann ich schließen, dass dieser Unterricht der BürgerInnenerziehung in Brandenburg dienen soll. Alle Rahmenpläne einer Schulstufe<sup>1</sup> enthalten ein generelles, identes erstes Kapitel sowie fachspezifische Kapitel. Das erlaubt, über die Inhalte, welche im Unterricht der Politischen Bildung vermittelt werden, hinaus Aussagen über generelle Unterrichtsinhalte zu formulieren. Brandenburg ist als deutsches Bundesland in Bezug auf den Unterricht der Politischen Bildung ein äußerst interessantes Untersuchungsfeld, da die Stundenkontingente und Fachbeschreibungen sich in den letzten Jahrzehnten mehrfach grundlegend verändert haben. In der Entwicklung hat es aber wenig Kontinuität gegeben. Verbunden mit der Geschichte des Landes, also der Tatsache, dass viele LehrerInnen schon in der DDR unterrichtet haben und hierbei gerade der Bereich der Politischen Bildung als besonders problematisch wahrgenommen wird, bietet sich ein Unterrichtsfeld, das allein schon historisch bedingt Konfliktpotential beinhalten kann. Dementsprechend ist auch der Umgang des Unterrichts mit dem politischen System der Deutschen Demokratischen Republik im Unterricht der Politischen Bildung besonders interessant, immerhin lebten die meisten Eltern der SchülerInnen in der ehemaligen DDR. Auch ein Großteil der LehrerInnen wurde im politischen System der DDR mit den entsprechenden Unterrichtsrichtlinien ausgebildet.

---

<sup>1</sup> In Brandenburg gibt es drei Schulstufen: die Grundschule (1-6), die Sekundarstufe I (7-10) und die Sekundarstufe II (11-12)

Die Schulsituation in Brandenburg ist aufgrund der spannungsreichen jüngeren Geschichte, die nahezu die gesamte Eltern-Generation der jetzigen SchülerInnen erlebt hat<sup>2</sup>, äußerst vielschichtig. Vor etwas mehr als 20 Jahren hat sich das gesamte System, in dem die Menschen bis zum Zeitpunkt des Mauerfalls lebten, grundlegend verändert. Nicht nur das politische System hat sich signifikant gewandelt. Der Übergang von einer sozialistischen Demokratie zu einer kapitalistischen Demokratie bedeutete, dass von einem Tag auf den anderen das politische Wertesystem der vergangenen 40 Jahre seine Gültigkeit verloren hatte. Wird die Tatsache, dass in Brandenburg größtenteils Menschen leben, die in einem anderen System aufgewachsen sind, in der BürgerInnenerziehung berücksichtigt?

BürgerIn zu sein bedeutet für mich, sowohl aktiver als auch passiver Teil des demokratischen Systems sein zu können. Doch welche Voraussetzungen gelten hierfür? Reicht allein die StaatsbürgerInnenschaft oder braucht es weitere Kompetenzen, welche in der Schule vermittelt werden? Dass Kompetenzen nicht nur in der Schule, sondern im gesamten sozialen Umfeld einer Person vermittelt werden, ist mir hierbei bewusst. Die Schule jedoch stellt eine staatliche und für die heranwachsenden BürgerInnen verbindliche Institution dar, die auf die Erziehung der jungen Menschen den stärksten Einfluss nehmen kann.

Nach einer ersten Durchsicht des mir zur Verfügung stehenden Materials begriff ich, dass die BürgerInnenerziehung nicht nur durch die Rahmenlehrpläne des Unterrichts der Politischen Bildung bestimmt wird. Die Rahmenlehrpläne werden von verschiedensten Projekten und Organisationen begleitet und mit beeinflusst. Da mir das meine Analyse sehr wichtig erschien, habe ich der Betrachtung dieses Zusammenhangs in meiner Arbeit viel Bedeutung zugemessen. Mir war wichtig, ein umfassendes Bild über die derzeitigen Bemühungen der Demokratievermittlung zu zeichnen, da diese die Informationen, die ich aus den Rahmenlehrplänen ziehen konnte ergänzen. Dabei konzentriert sich meine Forschungsarbeit jedoch auf die Rahmenlehrpläne und die daraus abzuleitenden Informationen über das Konzept der BürgerInnenwerdung in der deutschen Demokratie.

### **1.1 Prämissen dieser Arbeit, Untersuchungsgegenstand, Fragestellung**

Um meine Fragestellung zu präzisieren, gilt es einige Prämissen zu klären. Erstens gehe ich davon aus, dass Demokratie nicht aus sich selbst heraus bestehen kann, sondern durch die

---

<sup>2</sup> Das Ende der DDR ist rein rechnerisch betrachtet rund 25 Jahre her. Dementsprechend haben alle die über 30 Jahre alt sind beide Systeme noch aktiv mitbekommen. Das heißt, die Grundschule wird vermehrt von Kindern besucht werden, deren Eltern das „geteilte Deutschland“ nicht mehr miterlebt haben.

BürgerInnen belebt wird. Das bedeutet auch, dass es eine bestimmte „Art“ von Menschen geben muss, die BürgerInnen sein können. Mit Art meine ich hierbei keine biologistische oder ähnliche Klassifizierung, sondern vielmehr die Kategorisierung von Menschen, die bestimmte Prämissen haben, sei es möglichst wenig Angst vor der eigenen Stimme zu haben, Zeit, Bildung, Werte oder andere Ressourcen unterschiedlichster Art. Was genau gebraucht wird, um BürgerIn zu sein, wird in dieser Arbeit nicht geklärt werden können. Doch kann erörtert werden, welche dieser Prämissen laut den Politischen Bildungsakteuren nötig sind, um BürgerIn zu sein.

Zweitens sehe ich die Schule als die staatliche Institution, die den Zugang zu nahezu allen Kindern des jeweiligen demokratischen Staates hat und damit die Institution ist, die am meisten Einfluss auf das Leben werdender BürgerInnen bzw. ihren Werdegang mitbestimmt. Da das Schulsystem einen dementsprechend benannten und verbindlichen Fachunterricht vorsieht, schließe ich daraus, dass die BürgerInnenwerdung Ziel des Fachunterrichts der Politischen Bildung ist.

Meine dritte Prämisse ist, dass demokratische Realität auf das Vielfältigste theoretisch diskutiert wurde und dass es keinen gemeinsamen Nenner der unterschiedlichen Theorien darüber gibt, was genau Demokratie ist (vgl. Kühnhardt 1997: 28). Deshalb habe ich mich für meine Begriffsbestimmungen einerseits für einen historischen Zugang, andererseits für einen pragmatischen Zugang entschieden. Ich definiere die Antike Polis als erstes uns bekanntes demokratisches System und nutze einige der überlieferten Aufzeichnungen, um Grundstruktur und den deren Bildungsweg zu skizzieren. Anhand dieser Erkenntnisse entwickle ich Arbeitsdefinitionen, die sich sowohl aus dem historischen Beispiel als auch aus den Erkenntnissen verschiedener DenkerInnen beruhen. Dies hilft mir, Konzepte zu entwickeln, die mir bei meiner weiteren Arbeit mit den Rahmenplänen behilflich sein werden.

## **1.2 Aufbau der Arbeit**

Ich werde die Untersuchung mit einem Kapitel zu Grundlagenbegriffen in dieser Arbeit beginnen. Darin werde ich zunächst das deutsche Schulsystem erläutern. Dies ist meines Erachtens notwendig, da ich nicht voraussetzen kann, dass die Geschichte des deutschen/brandenburgischen Schulwesens allgemein bekannt ist. Nach einem kurzen historischen Abriss über den Beginn der Schule in Deutschland werde ich die aktuellen

deutschen spezifischeren Rahmenvorgaben des Schulwesens erläutern. Im Weiteren werde ich die Schullaufbahn eines brandenburgischen Kindes beschreiben, um so ein möglichst plastisches Bild der derzeitigen Schulsituation in Brandenburg zu vermitteln.

Das nächste Kapitel widmet sich der demokratischen Bildung und der Herausbildung von Demokratie in Deutschland. Hier werde ich kurz die wichtigsten Entwicklungsschritte auf dem Weg zur Demokratie in Deutschland beschreiben, um weitergehend auf politikwissenschaftliche Interventionen in der Demokratiebildung einzugehen.

Anschließend stelle ich meinen Forschungsansatz vor, indem ich zunächst meinen Demokratiezugang erkläre, den ich mit eigenen Arbeitsdefinitionen zu Politik, Demokratie und BürgerIn verbinde. Des Weiteren werde ich in diesem Kapitel mein Untersuchungsmaterial und meine Forschungsmethode darlegen.

Mein Themenfeld führe ich im fünften Kapitel ein, in dem ich die Akteure, die die Rahmenlehrpläne gestalten, vorstelle. Durch eine Klärung, wer im Einzelnen an der Ausgestaltung der Rahmenlehrpläne beteiligt ist, sind Aussagen über Intentionen der Akteure möglich. Hierbei werde ich auch detailliert beschreiben, wie ein Rahmenlehrplan entsteht und welchen rechtlichen Grundlagen und Anforderungen er zu genügen hat. Erst durch dieses Wissen ist es möglich, den Rahmenlehrplan im Rahmen der Struktur der staatlichen Schulbildung zu verstehen und zu würdigen.

Das sechste Kapitel ist der Beschreibung des Forschungsfeldes gewidmet. Die Fragestellungen sind: Welcher Politikbegriff ist in den Rahmenlehrplänen enthalten? Wie sieht laut den Rahmenlehrplänen die Demokratiebildung und BürgerInnenbildung in den unterschiedlichen Schulstufen und Formen aus? Hier beschreibe ich die Demokratiebildung in der Grundschule, Sekundarstufe I und Sekundarstufe II. Darauf folgend komme ich auf die Kompetenzziele der Politischen Bildung zu sprechen. Abschließend nehme ich die unterschiedlichen Arten von Demokratievermittlung, welche anhand von drei Bildungsgängen<sup>3</sup> der Sekundarstufe I vermittelt werden, noch einmal auf, da diese meiner Meinung nach ausschlaggebend für die BürgerInnenwerdung sind und dementsprechend ein besonderes Augenmerk verlangen. In diesem Kapitel werde ich noch keine Wertungen

---

<sup>3</sup> grundlegende allgemeine Bildung, erweiterte allgemeine Bildung, vertiefte allgemeine Bildung.

vornehmen, sondern nur filtern, was die Rahmenlehrpläne zu den einzelnen oben genannten Fragen, aussagen.

Im letzten Kapitel werde ich die Erkenntnisse des sechsten Kapitels mit den Erkenntnissen der anderen Kapitel verbinden und damit in der Lage sein, zu beschreiben, was als BürgerInnenwerdung in den Rahmenlehrplänen des Unterrichts der Politischen Bildung in Brandenburg vorgesehen ist und von welchem Demokratie- und Politikbild dabei ausgegangen wird.

### **1.3 Eingrenzungen**

Ich werde die drei derzeit aktuellen Rahmenlehrpläne des Politikunterrichts des Landes Brandenburg untersuchen. Diese wurden 2004, 2006 und 2010 veröffentlicht und sind verbindlich für die Unterrichtsgestaltung. Durch ihre lange Gültigkeit ist es möglich festzustellen, was in den letzten Jahren auf dieser Grundlage unterrichtet werden sollte. Ich halte die derzeitigen Rahmenlehrpläne für besonders ergiebig, da sie lange genug nach der Wiedervereinigung 1989 entwickelt wurden, um valide Aussagen über die Vermittlung von Demokratie im jetzigen deutschen demokratischen System zuzulassen. Brandenburg als neues Bundesland ist hierbei besonders in Hinblick auf die Demokratievermittlung interessant, da das Bundesland erst seit etwas mehr als 20 Jahren in die Bundesrepublik Deutschland integriert ist und somit zu den Ländern gehört, die in den letzten 100 Jahren fünf verschiedene politische Systeme erlebt haben (Kaiserzeit, Weimarer Republik, Nationalsozialismus, Deutsche Demokratische Republik, Bundesrepublik Deutschland). Die Vermittlung des derzeitigen politischen Systems in diesem Land zu betrachten, scheint mir also interessant, gerade wenn dazu noch bedacht wird, dass Brandenburg eines der Bundesländer in Deutschland ist, die erhebliche Probleme mit dem Rechtsextremismus haben.

Weitergehend werde ich mich nur auf staatliche Schulen konzentrieren, da ein Überblick über die Unterrichtsstrukturen in Privatschulen das Thema einer eigenen Arbeit wäre.

## 2. Einführung in das Brandenburger Schulsystem

### 2.1 Kurze historische Einführung in das deutsche Schulsystem

Das deutsche Schulsystem wird als gegliedertes bzw. differenziertes Schulsystem bezeichnet. Neben der Länderhoheit im Bildungswesen, welche besagt, dass jedes Bundesland im föderalen System Deutschlands die Entscheidungshoheit in Bezug auf Bildung besitzt, gibt es auch unterschiedlich entstandene Schultypen. Die Grundschule (die Elementare schulische Ausbildung), die Mittelstufe (Sekundarstufe I) und die Oberstufe haben alle eine eigene Entwicklungsgeschichte. Während das Gymnasium die längste Entwicklungsgeschichte aufweist, ist die allgemeine Schulpflicht noch relativ jung. So ist die Geschichte der Grundschule eng verbunden mit der Einführung der allgemeinen Schulpflicht. Die Entstehung des Abiturs ist eng verbunden mit dem Stipendien System der Universitäten.

Um diese verständlich zu erläutern, werde ich kurz wichtige Schritte der Geschichte des deutschen Bildungswesens nennen, um im Weiteren eine mögliche und auch wahrscheinliche Schullaufbahn eines Brandenburger Schulkindes zu beschreiben und dann die rechtlichen Grundlagen besprechen, um dadurch das jetzige System nachvollziehbarer zu machen.

In Preußen wurde die allgemeine Schulpflicht 1717 von Friedrich Wilhelm I proklamiert. Der Anteil der Heranwachsenden mit einer Schulbildung stieg in den folgenden 100 Jahren auf 60%, bis 1871 sogar auf 90%. (vgl. Arbeitsgruppe Bildungsforschung/ Bildungsplanung 2004: 12).

Die Weimarer Republik stellt hinsichtlich der deutschen Schulgeschichte einen Wendepunkt dar. Erstmals wurde neben dem Frauenwahlrecht auch eine allgemeine Schulpflicht für alle Kinder - unabhängig von der sozialen Herkunft - beschlossen. Das Schulwesen dieser Zeit war vor allem durch die verschiedenen Reformansätze des Schulwesens gekennzeichnet.

In der Weimarer Verfassung wird eine Schulpflicht in Artikel 145 wie folgt geregelt: „Es besteht allgemeine Schulpflicht. Ihrer Erfüllung dient grundsätzlich die Volksschule mit mindestens acht Schuljahren und die anschließende Fortbildungsschule bis zum vollendeten achtzehnten Lebensjahre. Der Unterricht und die Lernmittel in den Volksschulen und Fortbildungsschulen sind unentgeltlich.“ (Weimarer Reichsverfassung 1919: Artikel 145)

Während der NS-Zeit kam es abermals zur Reformierung des Schulwesens, sodass nach Kriegsende die Alliierten einen Kontrollrat einführten, welcher 1947 Grundlegende

Prinzipien für die Neugestaltung des deutschen Bildungswesens erarbeiteten (vgl. Arbeitsgruppe Bildungsforschung/ Bildungsplanung 2004: 21) Dies galt aber nur für die Bundesländer der Bundesrepublik Deutschland. In der Nachkriegszeit bis zum Fall der Mauer kam es zu zwei gänzlich unterschiedlichen Schulsystemen in Deutschland. Die Bundesrepublik mit ihrem gegliederten Schulsystem und die Deutsche Demokratische Republik mit ihrem Einheitsschulsystem (vgl. Waiter 2011: 61).

Nach der deutschen Einheit kam es 1991 mit den Schulgesetzen in den neuen Bundesländern zu einer Zusammenführung der Schulsysteme Deutschlands in Form von Anpassungen an das Schulsystem der BRD, die in den „neuen Bundesländern“ zu unterschiedlichen Schulsystemen führten, welche durch die föderalen Kompetenzen im Bildungsbereich möglich waren. Das bedeutet, dass zum Teil gemeinsame Sekundarschulen eingerichtet und zum Teil mehrgliedrige Systeme der „alten Bundesländer“<sup>4</sup> adaptiert wurden. Das Einheitsschulsystem der DDR wurde nicht weitergeführt (vgl. Arbeitsgruppe Bildungsforschung/Bildungsplanung 2004: 26). Im Zuge dessen gab es in Deutschland einen weiteren Bildungsreformdiskurs, der bis heute (2013) geführt wird. Als bisherige Entwicklung kann festgehalten werden, dass das zweigliedrige Schulsystem sich gegen das dreigliedrige Schulsystem durchgesetzt hat. Praktisch bedeutet das, dass die Sekundarstufe an Oberschulen, Gymnasien und Gesamtschulen, welche eine Mischung aus Gymnasium und Oberschulen darstellen, absolviert werden kann. 2005 wurden alle Gesamt- und Realschulen ohne Gymnasiale Oberstufe in Brandenburg zu sogenannten Oberschulen zusammengelegt.

## 2.2 Föderalistische Struktur und Grundlagen des Deutschen Schulsystems

Es ist notwendig, das Brandenburger Schulsystem in seiner Gesamtheit zu kennen, um etwas über die Inhalte des Politikunterrichts in Brandenburger schreiben zu können. Dafür ist ein grundlegendes Verständnis des deutschen Schulsystems notwendig. Der Schulpädagoge Werner Waiter benennt in Anlehnung an Herbert Gudjons<sup>5</sup> fünf Strukturprinzipien des deutschen Schulsystems: „(1) In seiner Makrostruktur hat es einen hohen Organisationsgrad, (2) es ist mehrgliedrig ausgerichtet, (3) es trennt berufliche von allgemeiner Bildung, (4) es ist eingebettet in eine föderale Struktur, (5) es ist durchlässig, nicht zuletzt durch die Annäherung der Bildungsgänge“ (Waiter 2011: 64). Zudem sind Schulen in Deutschland traditionell Halbtagschulen. Die Berufliche Bildung werde ich in diesem Zusammenhang

---

<sup>4</sup> Es wird in Deutschland zwischen den alten Bundesländern, die der BRD von Anfang an zugehörig sind, und den neuen Bundesländern, welche aus der DDR in die Bundesrepublik eingegliedert wurden, unterschieden.

<sup>5</sup> Professor der Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg

nicht weiter berücksichtigen, da sie eine Sonderform mit eigener Gesetzgebung darstellt. Aber durch die Möglichkeit der Lehre in Deutschland zeigt sich das Prinzip der dualen Berufsbildung bestätigt. Der komplexe Organisationsgrad wird in meiner Arbeit sehr deutlich werden, ebenso wie die Mehrgliedrigkeit. Die Durchlässigkeit der Bildungsgänge ist mit Hürden verbunden, die ich kurz ansprechen werde. Eine Durchlässigkeit ist zwar gegeben, hängt aber sehr stark von individueller Förderung ab (sowohl durch LehrerInnen als auch von der Eltern/SchülerInnenseite).

Dadurch, dass Deutschland in der heute existierenden Form erst seit etwa mehr als 20 Jahren besteht, ist es wichtig zu betonen, dass die Bundesrepublik Deutschland ein föderalistisches System ist, in welchem die Bildungshoheit bei den 16 Ländern der Bundesrepublik verblieben ist. Dennoch hat sich das Bildungssystem in den neuen Bundesländern mit der Anpassung an das System der Bundesrepublik signifikant geändert. Aus dem Einheitsschulsystem<sup>6</sup>, welches die Schulform der DDR war, wurden mehrgliedrige Schulsysteme geformt. Die Bildungshoheit beruht seitdem bei den Bundesländern. Sie sind für die Ausfinanzierung der Ausbildung ebenso wie für die Unterrichtsgestaltung verantwortlich.

Die Bildungshoheit besagt einerseits, dass jedes Land ein eigenes Bildungsbudget aufstellt, und dass sich die Bildungsbudgets somit auch unterscheiden. Sie impliziert ebenfalls, dass die Schulstruktur und die Inhalte in den Bundesländern unterschiedlich sind bzw. sein können. Um das Bildungswesen dennoch offener, übersichtlicher und kooperativer zu gestalten, haben sich die MinisterInnen, die in den jeweiligen Bundesländern für Bildung und Kultur zuständig sind, koordiniert. Die KultusministerInnenkonferenz<sup>7</sup> (KMK) werde ich im Kapitel 5.4.2 detailliert vorstellen. Diese Konferenz handelt gleichberechtigt die Gemeinsamkeiten des Schulsystems aus, dies dient vor allem der Vergleichbarkeit der Abschlüsse sowie der Durchlässigkeit, also die Ermöglichung eines Schulwechsels zwischen Bundesländern. Auch werden in diesem Rahmen die Ferienregelungen aller Bundesländer miteinander vereinbart, sodass sowohl die Länge der Ferien als auch die Ferienzeiten miteinander abgestimmt sind. Die Beschlüsse der Kultusministerkonferenz ermöglichen also gleiche und gemeinsame Ziele des Bildungssystems. So legte die

---

<sup>6</sup> Die SchülerInnen verbleiben während der Schulzeit im Klassenverband.

<sup>7</sup> Die Konferenz heißt eigentlich Kultusministerkonferenz. Da mindestens die Brandenburger Bildungsministerin darin sitzt, habe ich mich für eine Umbenennung der Konferenz in der Arbeit entschieden.

KultusministerInnenkonferenz 1973 (und 1981 überarbeitet) in einem Beschluss fest, welche Ziele die allgemeine Schullandschaft in Deutschland verfolgt:

- „Wissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten vermitteln,
- zu selbstständigem kritischem Urteil, eigenverantwortlichem Handeln und schöpferischer Tätigkeit befähigen,
- zu Freiheit und Demokratie erziehen,
- zu Toleranz, Achtung vor der Würde des anderen Menschen und Respekt vor anderen Überzeugungen erziehen,
- friedliche Gesinnung im Geist der Völkerverständigung wecken,
- ethische Normen sowie kulturelle und religiöse Werte verständlich machen,
- die Bereitschaft zu sozialem Handeln und politischer Verantwortlichkeit wecken,
- zur Wahrnehmung von Rechten und Pflichten in der Gesellschaft befähigen,
- über die Bedingungen der Arbeitswelt orientieren.“ (KMK 1973: Zur Stellung des Schülers in der Schule)

Auch kooperieren einige Bundesländer miteinander. So haben sich die Bundesländer Brandenburg und Berlin in vielen Bildungsbereichen zusammengeschlossen, sie teilen sich beispielsweise das Landesinstitut für Unterricht und Medien (LISUM), nutzen gemeinsame Materialien und teilweise Prüfungsaufgaben, erarbeiten gemeinsame Rahmenlehrpläne und teilen sich viele Verwaltungsaufgaben.

### 2.3 Aufbau des Schulsystems in Brandenburg

Das Schulsystem in Brandenburg ist ein geteiltes System.

Visualisiert kann das Schulsystem in Brandenburg wie folgt dargestellt werden:

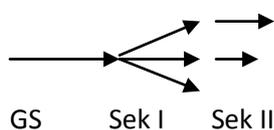


Abb. 1: Schematische Darstellung der Schullaufbahn, inklusive möglichen Laufbahnen

Alle SchülerInnen besuchen gemeinsam die Grundschule (GS). Die ersten SchülerInnen verlassen diese nach der 4. Klasse, um auf Gymnasien mit Leistungs- und Begabtenklassen (LuBK) zu wechseln. Im Normalfall werden alle SchülerInnen aber gemeinsam die ersten sechs Jahr in der Grundschule verbringen.

Die Sekundarstufe I (Sek I) kann an Oberschulen, Gesamtschulen oder Gymnasien besucht werden. Während die Oberschulen keine Gymnasiale Oberstufe (Sek II) anbieten, ist es in den beiden anderen Schulformen möglich das Abitur (in der Sek II) abzulegen.

Abb. 2 verdeutlicht die Schullaufbahn mit allen möglichen Abschlüssen etwas deutlicher als die vorhergehende schematische Abbildung.

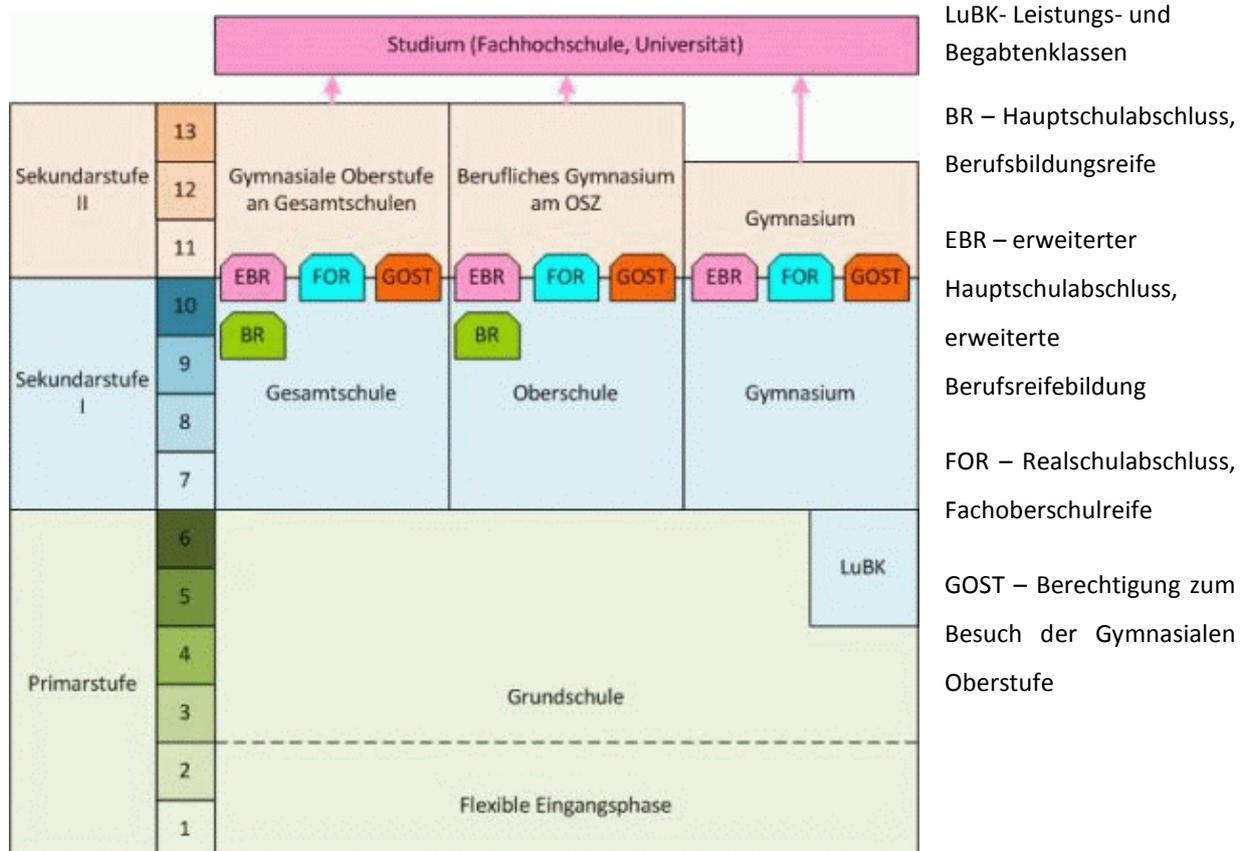


Abb.2 Schulsystem in Brandenburg. Aus: Autorengruppe Regionale Bildungsberichterstattung Berlin-Brandenburg 2010: 108

In Brandenburg existiert ein zweigliedriges Schulsystem. Das bedeutet nicht, dass es nur zwei Schulformen zur Auswahl gibt. Neben Privatschulen, die insgesamt 8,2% aller Schulen in Brandenburg ausmachen, können die SchülerInnen Brandenburgs auch zwischen kooperativen und integrativen Oberschulen, Gesamtschulen und Gymnasien wählen. Um die Unterschiede in den Schulformen zu verstehen, ist es erforderlich zu wissen, dass drei verschiedene Bildungsniveaus angeboten werden: die grundlegende allgemeine Bildung, die erweiterte allgemeine Bildung und die vertiefte allgemeine Bildung.

Die kooperative Oberschule bietet die „grundlegende allgemeine Bildung“ und die „erweiterte allgemeine Bildung“ an. Die integrative Oberschule<sup>8</sup> bietet daneben noch „in individueller Vermittlung“ (Berufsorientierung im Land Brandenburg 2013: Integrative Oberschule) die „vertiefte allgemeine Bildung“ an (die Voraussetzung für den Besuch einer gymnasialen Oberstufe benötigt ist).

Gesamtschulen gibt es mit und ohne gymnasiale Oberstufe (vgl. Berufsorientierung im Land Brandenburg 2013: Schulabschlüsse). An Gesamtschulen werden alle drei Bildungsniveaus angeboten. Diese werden nach Leistung, Neigung und Fähigkeiten differenziert und entweder im Klassenverband oder in Kursen vermittelt. Kurse werden in Grund- und Erweiterungskurse unterteilt. Die Kursstruktur sollte Wechsel zulassen. Um eine Berechtigung zum Besuch der Gymnasialen Oberstufe zu bekommen, muss am Ende der Sekundarstufe I eine bestimmte Anzahl an Punkten erreicht werden, welche sich anhand der gewählten Kursniveaus und der Noten ergibt (ebda.).

Gymnasien bieten in der Sekundarstufe I nur die „vertiefte allgemeine Bildung“ an. Dies ist sehr wichtig für meine weiteren Ausführungen, da von den verschiedenen Bildungsniveaus auch der Zugang zu bestimmten Bildungsressourcen abhängt.

#### *Statistische Daten zur Brandenburger Schulsituation*

Die durchschnittliche Klassengröße in Brandenburg betrug im Schuljahr 2010/11 21 SchülerInnen pro Klasse (Statistisches Bundesamt 2012: 12). Im bundesdeutschen Durchschnitt sind es 22 Kinder. Gymnasialklassen haben mit durchschnittlich 27 SchülerInnen pro Schulklasse die höchste Klassenfrequenz. Auf eine Vollzeit LehrerInnenstelle entfallen in Brandenburg statistisch 15,1 Kinder (ebda.: 42). Es gibt in Brandenburg 16.404 LehrerInnen-Vollzeitstellen sowie weitere 119 LehrerInnen-Vollzeitstellen für das Projekt „Inklusive Grundschule“ (MBS 2013: Bildung in Brandenburg) Nach der Grundschule wechselten 25,3% der Kinder auf ein Gymnasium (Statistisches Bundesamt 2012: 12). Damit ist der Prozentsatz zwar in den letzten zehn Jahren um knapp 5% gestiegen, dennoch liegt Brandenburg damit an unterster Stelle im bundesdeutschen Vergleich. Durchschnittlich wechseln in Deutschland 34,1% der SchülerInnen nach der Grundschule auf ein Gymnasium. 98% der SchülerInnen, die die Sekundarstufe II an einem Gymnasium absolvieren, haben die Sekundarstufe I auch an einem Gymnasium absolviert. Insgesamt liegt der Anteil der SchülerInnen mit einer Allgemeinen Hochschulreife in

Brandenburg bei 39,7% (Deutschland: 33,9%). Die Fachhochschulreife erreichen weitere 8,7% (Deutschland: 15,2%) (ebda.: 32). Interessant ist hierbei, dass 51% aller Brandenburger Schülerinnen die Hochschulreife erreicht haben, während es bei den Schülern nur 35% sind. (Amt für Statistik Berlin-Brandenburg 2012: 7)

In Brandenburg ist der Aufwand für die Bildungsausgaben mit 4.1% des BIP vergleichsweise niedrig (4,7% sind es im Durchschnitt der neuen Bundesländer) (Autorengruppe Regionale Bildungsberichterstattung Berlin-Brandenburg 2010: 55). Die 2.16 Mrd. €, die 2007 für die Bildung ausgegeben wurden, sind vor allem in Schulen und Kinderbetreuungseinrichtungen geflossen.

## **2.4 Eine (mögliche) Bildungslaufbahn eines statistischen Brandenburger Kindes**

### **2.4.1 Vorschule**

Ein Brandenburger Kind hat bisher bis zum Vollenden des dritten Lebensjahres nur einen bedingten Rechtsanspruch<sup>9</sup> auf einen Krippen- oder Kindergarten Platz. Dies wird sich mit dem Jahr 2013/14 ändern. Ab dann gilt in Deutschland ein voller Rechtsanspruch ab dem vollendeten ersten Lebensjahr eines Kindes. Dieser geht einher mit einer Bedarfsberechnung, welche besagt, dass 50% der Kinder in den Bundesländern, die aus der ehemaligen DDR entstanden sind, einen Platz in Anspruch nehmen werden, im ehemaligen Westdeutschland wird von 32% ausgegangen. Vergleichende Untersuchungen (wie z.B. IGLU) haben gezeigt, dass sich die frühzeitige Vorschulbereichsbeteiligung positiv auf die schulische Entwicklung von Kindern aus bildungsfernen Haushalten auswirken kann, z.B. durch das bessere Erlernen der Sprache. 2010 nutzten 51% der Kinder in Brandenburg das Betreuungsangebot für Kinder unter drei Jahren. Das Betreuungsangebot für die Drei- bis Sechsjährigen wird hingegen von knapp 96% der Eltern in Brandenburg genutzt. Das bedeutet, dass bereits im Jahre 2010 mehr Kinder einen Betreuungsplatz in Anspruch genommen haben als ursprünglich erwartet wurde.

### **2.4.2 Grundschule**

Kommt das Kind im Alter von sechs Jahren in die Schule, kann es eine von 472 Grundschulen (davon 61 in freier Trägerschaft) auswählen. Auf Grund der demographischen Lage sind davon 233 einzügig, d.h. es gibt pro Jahrgang nur eine Klasse. Seit dem Jahr 2001/02 kann

---

<sup>9</sup> Aufgrund von Erwerbstätigkeit, Ausbildung oder Studium der Eltern

das Kind mit einer flexiblen Schulanfangsphase<sup>10</sup> beginnen. Diese wird in mittlerweile 180 der Grundschulen angeboten. Die Klassenfrequenz in diesen Jahrgangsstufen beträgt 22 bis 24 Kinder.

### 2.4.3 Übergang Sekundarstufe I

Ab der vierten Klasse ist es möglich, auf ein Gymnasium zu wechseln. In der Regel wird in Brandenburg aber erst nach der sechsten Klasse der Schulwechsel vorgenommen (95,7%). Ob das Kind auf eine der 140 Ober- und Gesamtschulen oder auf eines der 99 Gymnasien gehen soll, liegt in der Entscheidung der Eltern. Zur Unterstützung der Entscheidung erhalten die Kinder ein Gutachten, welches eine Schulempfehlung enthält, welche aber nicht verpflichtend ist. In der Sekundarstufe I erhalten die SchülerInnen Gelegenheit zum Erwerb einer **grundlegenden, erweiterten und vertieften** allgemeinen Bildung. Das bedeutet nicht unbedingt, dass in jeder Schule Kurse zu allen Bildungsformen angeboten werden. Während Oberschulen oftmals nur das grundlegende und erweiterte Niveau anbieten, bieten Gymnasien nur die vertiefte allgemeine Bildung an. Die Standards der vertieften allgemeinen Bildung (also der traditionellen Gymnasialbildung) entsprechen den Eingangsvoraussetzungen für die Qualifikationsphase der gymnasialen Oberstufe.

Anspruchsniveau	grundlegend	erweitert	vertieft
Schulform			
Oberschule	A-Kurse oder EBR- bzw. Hauptschulklasse	B-Kurs oder FOR-bzw. Realschulabschluss	Individuelle Einfeldförderung
Gymnasium			Klassenverband
Gesamtschule	Grund- bzw. G-Kurs	Erweiterungs- bzw. E-Kurs	

Abb.3: Eigendarstellung nach berufsorientierung-brandenburg.de

Seit dem Jahr 2011/12 ist die Gymnasialzeit von sieben auf sechs Jahre reduziert worden, was eine Regelschulbildung von mindestens zwölf Jahren bis zum Abitur bedeutet.

Nach dem Durchlaufen der Schullaufbahn bleiben 11,9% (der SchülerInnen) ohne Abschluss, wobei mehr als die Hälfte davon auf Förderschulen waren.

### 2.4.4 Abschluss der Sekundarstufe I

Je nachdem, welche Schulart gewählt wurde, können verschiedene Abschlüsse mit dem Absolvieren der Sekundarstufe I erlangt werden, wie auf Abb. 1 gezeigt wird: die einfache

<sup>10</sup> Der Unterrichtsstoff wird in jahrgangsübergreifenden Klassen (1 und 2) angeboten und muss in mindestens einem und höchstens 3 Jahren absolviert werden.

Berufsbildungsreife (BR) entspricht dem früheren Hauptschulabschluss und wird nach Abschluss der Klasse 9 erreicht, die erweiterte Berufsbildungsreife (EBR) wird nach Abschluss der Klasse 10 erreicht, ebenso wie die Fachoberschulreife (FOR) und die Berechtigung zur Gymnasialen Oberstufe nach der Klasse 10 erreicht werden können. Der gewünschte Abschluss wird anhand der P10 Prüfung ermittelt. Unschwer ist auf Abb. 2 zu erkennen, dass alle eben genannten Abschlüsse, bis auf die einfache Berufsreife, welche an Gymnasien nicht angeboten wird, an allen Schultypen erlangt werden können. Zudem sind Schulwechsel auch nach dem Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I möglich.

Ist unser statistisches Kind in der Sekundarstufe 1 wird es am Ende der 10. Klasse die Abschlussprüfung P10 absolvieren, die hier erreichten Noten<sup>11</sup> entscheiden sowohl über den Mittleren-Schul-Abschluss als auch über die Möglichkeit des Besuchs einer Gymnasialen Oberstufe.

P10 besteht aus zwei schriftlichen Prüfungen (Deutsch und Mathematik) sowie zwei mündlichen Prüfungen, einer Gruppenprüfung in einer Fremdsprache und einer Einzelprüfung in einem Wahl- oder Pflichtfach. Die Aufgaben sind nach der Idee von Aufgabenkernen konzeptioniert. D.h. es gibt von allen zu erfüllende identische Aufgaben. Sowie drei verschiedene Anforderungslevel (vertiefende, erweiterte und grundlegende Anforderungen), je nach besuchten Kursen/Schultypen. Durch diese Prüfung ist zumindest in den Kernbereichen ein flächendeckender Vergleich möglich. (vgl. Autorengruppe Regionale Bildungsberichterstattung Berlin-Brandenburg 2010: 133).

Nach der P10 Prüfung erreichen 58,5% aller SchülerInnen eine Berechtigung zum Besuch der Gymnasialen Oberstufe (vgl. Autorengruppe Regionale Bildungsberichterstattung Berlin-Brandenburg 2010: 140).

Wird diese Berechtigung genutzt, kann nach zwei Jahren das Abitur absolviert werden. Dieses ist seit 2005 zentral aufgebaut. Das heißt, in insgesamt zehn Fächern werden zentrale schriftliche Abituraufgaben gestellt<sup>12</sup>. Diese sind allerdings oftmals noch einmal in verschiedene Aufgabenvorschläge aufgeteilt, aus denen zuerst der/die LehrerIn und danach die/der SchülerIn auswählt. Die zwölf Jahre dauernde Schule teilt sich somit in eine gemeinsame Grundschule von meist sechs Jahren, einer vom Großteil der werdenden

---

<sup>11</sup> Welche sich zu 40% aus den Prüfungsergebnissen und zu 60% aus den Jahres Schulnoten zusammensetzen

<sup>12</sup> Nicht jedeR SchülerIn absolviert zehn Prüfungen, diese werden anhand eines komplizierten Systems selbst gewählt.

BürgerInnen absolvierten Sekundarstufe I von vier Jahren und eine zwei jährige gymnasiale Oberstufenzeit auf.

#### **2.4.5 Abschlüsse der Sekundarstufe II**

In der Sekundarstufe II können zwei Abschlüsse erreicht werden:

**Abitur:** Mit einem Abitur wird die allgemeine Hochschulreife erreicht. Dieses berechtigt zum Studium an einer Universität. Dieser Abschluss kann an Gymnasien, Gesamtschulen mit Gymnasialer Oberstufe oder an einer Berufsbegleitenden Abendschule erlangt werden. Um zum Abitur zugelassen zu werden, ist es erforderlich zuvor die Berechtigung zur Gymnasialen Oberstufe zu erhalten.

**Fachabitur:** Wird an Oberstufenzentren<sup>13</sup> absolviert. Zwar wird die allgemeine Hochschulreife nicht erlangt, doch mensch ist durchs Fachabitur berechtigt an Fachhochschulen (seiner/ihrer fachlichen Richtung) zu studieren. „Unter anderem gibt es Oberstufenzentren für die Bereiche Wirtschaft, Verwaltung, Technik, Gestaltung Sozial- und Gesundheitswesen.“ (Ebert 2010: Willkommen zum Fachabitur)

### **2.5 Begegnung mit Politikunterricht**

Das statistische Durchschnittskind wird in den Jahrgangstufen 5 und 6 in der Grundschule wahrscheinlich zum ersten Mal mit Politikunterricht konfrontiert werden. Es wird den vier Jahren davor schon an Sachunterricht teilgenommen haben, in welchem Inhalte der drei gesellschaftswissenschaftlichen Fächer vermittelt wurden. Nur wahrscheinlich wird es Politikunterricht haben. Es ist auch möglich Politische Bildung in dem gemeinsamen Lernbereich „Gesellschaftswissenschaften“ mit den Fächern Fächer Geschichte, und Geografie zusammengefasst unterrichten zu können. In diesem Fall sind in diesen Jahrgangstufen jeweils sechs Unterrichtsstunden für den Lernbereich Gesellschaftswissenschaften vorgesehen (MBJS 2007: BRAVORS §2). Es kann davon ausgegangen werden, dass etwa zwei dieser Stunden für den Unterricht der Politischen Bildung verwendet werden. Bei einem Durchschnittsschuljahr von 38 Wochen<sup>14</sup> (vgl. MBJS 2009: BRAVORS § 15) ist somit in jedem Jahr von 76 Stunden Politikunterricht auszugehen. Da die Rahmenlehrpläne nicht spezifisch für Klassenstufen, sondern für Schultypen

---

<sup>13</sup> An einem Oberstufenzentrum ist es möglich verschiedene Berufe schulisch zu erlernen.

<sup>14</sup> Das Jahr hat 52 Wochen, von denen 75 Tage (ohne Wochenende) für Ferien verwendet werden. Somit bleiben höchstens 38 Wochen für den Unterricht.

konzipiert sind, bedeutet dies, dass in den Jahrgangstufen 5 und 6 insgesamt mit 152 Stunden Politikunterricht gerechnet werden kann.

Die Kontingente für die Sekundarstufe I unterscheiden sich hinsichtlich der Schultypen. Auch hier sind Geographie, Geschichte und Politische Bildung zusammengefasst und jeweils über zwei Jahre kontingentiert<sup>15</sup>. Das heißt, die Schulen können das Schulstundenkontingent der drei Fächer frei aufteilen, sollen dabei jedoch auf Ausgewogenheit der Fachrepräsentation achten. Es ist ebenso möglich, die Fächer zusammengefasst unter dem Begriff Gesellschaftswissenschaften zu vermitteln. Auch hier sollte auf Ausgewogenheit geachtet werden. Durch diese Regelungen ist es schwierig, genaue Aussagen über die Quantität des Politikunterrichtes zu treffen. Dennoch geben die Verordnungen vor, dass es in der gesamten Sek. I an Gesamt- oder Oberschulen zu mindestens zehn (von veranschlagten zwölf) Wochenstunden Unterricht in Gesellschaftswissenschaften kommen soll. Wird dieses Kontingent gedrittelt, ergibt es eine Mindeststundenanzahl von 126 Stunden Unterricht in Politischer Bildung in der gesamten Sekundarstufe I (MBS 2007: BRAVORS).

Betonen möchte ich in diesem Kontext die Problematik der Lernbereiche. Zwar ist es richtig, dass die Fächer thematisch zusammengehörend unterrichtet werden können, doch haben die meisten LehrerInnen nur zwei Fachausbildungen, die nicht aus dem gleichen Lernbereich kommen müssen. Die Gefahr des fachfremden Unterrichts steigt also mit der Einführung von Lernbereichen, da LehrerInnen nur in ein bis zwei Fächern ausgebildet sind, praktisch aber einen Lernbereich mit drei Fachbereichen unterrichten.

Auffallend ist, dass Unterschiede in der Quantität dieser Fächer zwischen Gymnasien und Gesamt- bzw. Oberschulen gemacht werden. Beträgt das Kontingent für die Jahrgangsstufen 7 und 8 auf Gymnasien sechs Stunden, ist es bei Gesamtschulen und Oberschulen mit 5 Stunden festgelegt. Das Stundenkontingent für die Jahrgangsstufen 9 und 10 beträgt auf Gymnasien neun Schulstunden, auf Gesamt- und Oberschulen sieben Schulstunden. Dem Unterrichtsfach der Politischen Bildung fällt je nach Schul- und Unterrichtstyp eine unterschiedliche Anzahl von Stunden zu. Bei dem Besuch eines Gymnasiums werden insgesamt in den 4 Jahren der Sekundarstufe I mindestens 4,3 bis fünf Wochenstunden der Politischen Bildung unterrichtet. Bei Besuch einer Ober- oder Gesamtschule sind es im Ganzen mindestens 3,3 bis 3,9 Wochenstunden. Insgesamt stehen dem Politik-Unterricht

---

<sup>15</sup> Werden in der 7 und 8 also 6 Stunden angeboten, kann z.B. in beiden Jahren 3 Stunden Geschichte unterrichtet werden, dazu im ersten Jahr noch 3 Stunden Geographie und im 2. Jahr dafür 3 Stunden Politische Bildung.

also zwischen 125 und 190 Schulstunden zur Verfügung. **Bei sieben Themenkomplexen in der Sekundarstufe I kann davon ausgegangen werden, dass zwischen 17 und 27 Unterrichtsstunden für die Vermittlung, Reflexion und Vertiefung „der Demokratie“ zur Verfügung stehen.** Da das Themenfeld allerdings erst für die Doppeljahrgangsstufe 9/10 vorgesehen ist, fällt es nicht mehr in die achtjährige allgemeine Schulpflicht.

### **Demokratiebildung in den Themenfeldern der Sekundarstufe I**

Doch werden in anderen Themenkomplexen auch demokratierelevante Aspekte besprochen. Vor dem Themenfeld „Demokratie“ haben die SchülerInnen schon das Themenfeld Jugend und Politik absolviert, in welchem vor allem die Lebensbedingungen von Sozialgruppen sowie verbundene Probleme besprochen worden. Im Themenfeld „Medien“ wird die Rolle von Medien in der Demokratie thematisiert sowie Medienanalyse und Produktion erlernt. Das Themenfeld „Recht und Rechtsprechung“ thematisiert Menschenrechte, Grundrechte, Kinderrechte und Strafen sowie das Spannungsverhältnis zwischen Recht und Gerechtigkeit. Dem Themenfeld „Gesellschaft“ sind die Inhalte Werte und Leitbilder, demographische Veränderungen und Herausforderungen für den Sozialstaat, soziale Ungleichheit sowie Sozialisationsinstanzen zugeordnet. Im Themenfeld „Wirtschaft“ sind soziale Marktwirtschaft, staatliche Wirtschaftspolitik, wirtschaftspolitische Akteure, Austragung von Interessenskonflikten sowie die derzeitige Arbeitswelt Inhalt. Internationale wirtschaftliche, ökologische und kulturelle Zusammenarbeit und Institutionen, Ursache und Lösungsmöglichkeiten von Konflikten sowie „Systeme und Maßnahmen der Friedenssicherung, „Out of area“-Einsätze und Rolle der Bundeswehr“ (MBS 2010: 27) sind Inhalt des Themenfeldes „Internationale Politik“.

### **Demokratiebildung in der Sekundarstufe II**

Für die Jahrgangsstufen 11 und 12 kann das Fach Politische Bildung im Rahmen des Gesellschaftswissenschaftlichen Aufgabenfeldes<sup>16</sup> gewählt werden (vgl. LISUM: GOSTV 2008: 10). Das bedeutet, dass, wenn dieses Fach angeboten wird (die meisten Schulen bieten nicht alle möglichen Unterrichtsfächer an) und es genügend SchülerInnen wählen, Politische Bildung sowohl als Grundfach im Ausmaß von 3 Wochenstunden, als auch als Leistungsfach im Ausmaß von 5 Stunden pro Woche angeboten werden kann.

---

<sup>16</sup> Dieses beinhaltet daneben Geographie, Pädagogik, Geschichte, Philosophie, Psychologie, Rechnungswesen, Recht und Wirtschaftswissenschaft

Es wird durch meine Ausführungen klar, dass Unterricht in Politischer Bildung in der Schule nicht garantiert wird. Die Chance, dass jedes Kind in seiner Schullaufbahn einmal Unterricht im Fach Politische Bildung erhält, ist groß, aber nicht garantiert, obwohl dies nicht prinzipiell negativ bewertet werden sollte, immerhin dient die Zusammenfassung mehrerer Fächer auch dem fächerübergreifendem Verständnis, wenn in dieses genug investiert wird und dies kann allen Fächern dienen.

Klasse	Grundschule	Sekundarstufe I - an Gesamt-/Oberschule		Sekundarstufe I – am Gymnasium			Gymnasiale Sekundarstufe II- Grundkurs	Gymnasiale Sekundarstufe II - Leistungskurs
5	2	-	-	Mind. 5,3 h PB gesamt in 6 Jahren	-	-	-	-
6	2	-	-		-	-	-	-
7	-	Mind. 3,3 h PB gesamt in 4 Jahren	1,6 h		Mind. 4,3 h PB in 4 Jahren	2h	-	-
8	-						-	-
9	-		2,3h				-	-
10	-						-	-
11	-	-	-	-	-	3	5	
12	-	-	-	-	-	3	5	

Abb. 4: Eigendarstellung: Stunden, die der Politischen Bildung im Schnitt pro Jahr zu Verfügung stehen

## 2.6 Evaluationen in der Schullaufbahn, die den Bildungsstand zeigen sollen

Die Elementare Ausbildung, welche größtenteils in der Grundschule erfolgt, braucht es, um in dieser Gesellschaft partizipieren zu können. Wie gut die Kompetenzen (Lesen, Rechnen, Schreiben) bei jedem Einzelnen ausgebildet werden, wird in den unten aufgeführten Evaluationen erfasst. In Deutschland leben derzeit etwa 7.5 Millionen Analphabeten. (vgl. LISUM 2013: Fachbereich Alphabetisierung), das heißt, die flächendeckende elementare Ausbildung reicht nicht aus, um Analphabetismus zu eliminieren. Deshalb bieten sowohl Volkshochschulen als auch das Bildungsministerium Kurse der elementaren Bildung an (MBS 2013: Lebenslanges Lernen). Hierbei kann zwischen virtuellen und realen Kursen entschieden werden. Diese Möglichkeiten sollen nicht unerwähnt bleiben, da sie es Menschen in jedem Alters erlauben, sich die Bildung zu beschaffen, die sie ihrer eigenen Meinung nach brauchen, um aktiver, selbstständiger und selbstbewusster Teil zu der Gesellschaft zu sein.

## Überprüfung des Lernfortschrittes in der Schule

**Individuelle Lernstandsanalysen (ILEA)** finden im Grundschulbereich jedes Jahr, sowie vor der Grundschule zum erleichterten Übergang statt. Für die ILEA gibt es kostenlose Arbeitsmaterialien (LISUM 2013: ILEA), welche in der 1., 3. und 5. Klasse verbindlich und in der 2. und 4. Klasse fakultativ angeboten werden. Die Ergebnisse dienen der Einschätzung des individuellen Lernstandes und werden in einer Lernentwicklungsdokumentation notiert. Diese soll mit den Eltern abgesprochen sein (Pieler 2010: 18). Die ILEA Aufgabenmaterialien werden vom Ministerium für Bildung, Jugend und Sport Brandenburg in Kooperation mit dem Landesinstitut für Schule und Medien (LISUM) erstellt und herausgegeben. Sie beziehen sich auf die Bereiche Deutsch, Mathematik sowie die psychosoziale Gesamtsituation und sind an die Rahmenlehrpläne der Grundschule angelehnt. Für Inklusive Grundschulen werden spezielle Arbeitsmaterialien angeboten (LISUM 2013: ILEA), diese befinden sich allerdings noch in der Erprobungsphase. Da es aber Ziel des Landes Brandenburg ist, die Inklusive Grundschule flächendeckend allen Kindern anzubieten, werden diese Materialien an Bedeutung gewinnen.

**Orientierungsarbeiten** werden seit 2011 in den Klassen 2 (Deutsch) und 4 (Deutsch und Mathematik) durchgeführt. Die Aufgaben orientieren sich an den Rahmenlehrplänen der Grundschule. Sie werden vom LISUM konzipiert und zusammen mit Bewertungs- und Korrekturhinweisen den LehrerInnen ca. zwei Wochen vor den Prüfungsterminen online zum Herunterladen angeboten.

**Lernausgangslage 7** ist ein Instrument, welches von LehrerInnen genutzt werden kann, um zu Beginn der Sekundarstufe I die Lernausgangslage der SchülerInnen, welche aus verschiedenen Grundschulen kommen und in einer Klasse unterrichtet werden sollen, in den Fächern Deutsch, Mathematik und der ersten Fremdsprache (Englisch oder Französisch) zu ermitteln. Sie werden vom Institut für Qualitätssicherung (ISQ) angeboten.

Die **Vergleichsarbeiten VERA**<sup>17</sup> ermitteln nicht Wissen, sondern Kompetenzen und kommen in der Klasse 3 und 8 zum Einsatz. Sie orientieren sich an dem Kompetenzmodell der Bildungsstandards und dienen der Transparenz und der Vergleichsmöglichkeit sowohl für Eltern als auch Schulen als auch weitergehend als Grundlagenmaterial für wissenschaftliche Untersuchungen. VERA wird zu festgesetzten Terminen parallel in allen Bundesländern

---

<sup>17</sup> <http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/vera.html>

Deutschlands<sup>18</sup> durchgeführt und fördert somit die Vergleichbarkeit der Ergebnisse (vgl. ISQ 2012: Vergleichsarbeiten). Die Arbeiten der Schüler werden nicht benotet. Die Ergebnisse der Klassen und Schulen werden anonymisiert dem ISQ übermittelt sowie anschließend allen schulischen Gremien zur Verfügung gestellt. Das ISQ gibt den LehrerInnen Rückmeldung zu den eingereichten Prüfungsergebnissen.

Klasse	Prüfung	HerausgeberInnen
1	ILEA	MBJS
2	ILEA (fakultativ), Orientierungsarbeit- Deutsch	MBJS
3	VERA, ILEA	ISQ MBJS
4	ILEA (Fakultativ) Orientierungsarbeit – Deutsch und Mathematik	MBJS
5	ILEA	MBJS
6		
7	Lernausgangslage 7 (fakultativ)	ISQ
8	VERA	ISQ
9		
10	10. Klasse Prüfung	MBJS
11		
12/13		

Abb.5: Eigendarstellung: Vergleichsarbeiten, nach Schulstufen geordnet

<sup>18</sup> Alle freien Schulen sind zu dem Test verpflichtet, alle privaten können daran teilnehmen.

### 3. Geschichte der Politischen Bildung in Deutschland

In diesem Kapitel werde ich mich dem Kontext der Demokratiebildung in Deutschland, bzw. spezifisch in Brandenburg, widmen. Die Weimarer Republik, der Zweite Weltkrieg, die Wiedervereinigung Deutschlands und der EU Beitritt stellen vier Ereignisse dar, welche die Demokratievermittlung in Deutschland so nachhaltig beeinflusst haben, dass ohne Wissen darum die derzeitigen Demokratievermittlungsbestrebungen nicht zur Genüge nachvollzogen werden können.

In den letzten 100 Jahren hat sich in Deutschland zwar eine demokratische Regierungsform entwickelt, doch durch die kurze Überlebensdauer der Weimarer Republik und das darauf folgende System des Nationalsozialismus wurde deutlich, wie fragil eine Demokratie sein kann.

#### 3.1 Die Weimarer Republik als erstes deutsches demokratisches System

Die Weimarer Republik wird heute als das erste demokratische System Deutschlands bezeichnet. Entstanden nach dem ersten Weltkrieg und dem (erzwungenen) Abdanken des Kaisers Wilhelm II. im November 1918<sup>19</sup>, bestand die Weimarer Republik bis 1933. In diesem Jahr kam die NSDAP an die Macht. Das demokratische System wurde durch ein totalitäres ersetzt. Bis heute werden immer wieder neue Gründe für das Scheitern der Republik genannt. Neben der Weltwirtschaftskrise 1929, welche das Vertrauen in das politische System nachhaltig schädigte, wird auch oft als Argument genannt, dass die Weimarer Republik eine „Demokratie ohne Demokraten“<sup>20</sup> war. Hierbei sollte aber beachtet und betont werden, dass die Weimarer Republik vorrangig eine Republik war. In der „Verfassung des Deutschen Reiches“ besser bekannt als die Weimarer (Reichs)Verfassung, kommt das Wort Demokratie (in allen abgewandelten Formen) nicht vor. Dennoch hat die Weimarer Republik viele von uns heute als demokratisch verstandene Institutionen und Strukturen vorzuweisen. Neben der Möglichkeit für „das Volk“, das Parlament zu wählen, wurde die Geschlechtergleichheit in dieser Verfassung festgeschrieben (vgl. z.B. Weimarer Reichsverfassung 1919: § 1, 109). Das Volk waren in diesem Fall alle in der Weimarer Republik ansässigen BürgerInnen. Dennoch spielt das Scheitern der Weimarer Republik eine

---

<sup>19</sup>Vgl.: <http://www.bpb.de/wissen/PV6F8H>

<sup>20</sup>Zitiert nach Theodor Heuss, allerdings ist diese Bezeichnung mittlerweile zum geflügelten Begriff für die Weimarer Demokratie geworden.

bedeutende Rolle für die Einsicht, dass demokratische BürgerInnen politisch gebildet werden müssen, da der Nationalsozialismus als Antwort auf die Funktionsprobleme der Demokratie der Weimarer Republik zurückführbar ist. Das zeigen auch die politikwissenschaftlichen Bestrebungen in der späteren Bundesrepublik Deutschland werden. Zudem wurden viele demokratische Elemente der Weimarer Republik in Teilen verändert, in der Bundesrepublik wiederbelebt und weitergeführt. So wurde die parlamentarische Demokratie in der Weimarer Republik ebenso wie das allgemeine, freie, gleiche, geheime Wahlrecht für alle BürgerInnen verankert.

### 3.2 Demokratievermittlung seit 1945

Am 08.05.1945 kapitulierte die deutsche Wehrmacht bedingungslos und somit ist dieses Datum mittlerweile zum Synonym für das Ende des Zweiten Weltkrieges und der Herrschaft der Nationalsozialisten in Deutschland geworden. „Deutschland war dreifach geschlagen: militärisch, politisch und moralisch.“ (Plötzsch 2005: 1). Im weiteren Verlauf der Geschichte wurde Deutschland geteilt. Fortan stand Westdeutschland unter der Besatzung der Westmächte (Frankreich, England, USA), Ostdeutschland unter Besatzung der UdSSR<sup>21</sup>. In Westdeutschland entstanden bereits Bundesländer, während in Ostdeutschland 1952 im Zuge der Verwaltungsreform die fünf Bundesländer aufgelöst und durch fünfzehn Bezirke ersetzt wurden, welche von Berlin aus zentralistisch regiert wurden.

Durch die Erkenntnis, dass der Nationalsozialismus nicht wiedererstarken durfte, begannen die (größtenteils emigrierten und nun wiedergekehrten) PolitikwissenschaftlerInnen (der BRD), den Fokus der Politikwissenschaft neu zu setzen und diesen auf die Vermittlung demokratischer Kompetenzen und Werte zu richten. Politische Bildung wurde zu einem Arbeitsbereich der Politischen Wissenschaft. Dementsprechend entstand eine Schnittstelle mit der Pädagogik. Wie sollten Menschen erzogen werden, damit sie „gute DemokratInnen“ werden?

Das Demokratieverständnis und die Demokratievermittlung wurden fortan meist mit der Abgrenzung zur UdSSR und der DDR begründet. (Die deutsche) Demokratie wurde als Gegenmodell zum (kommunistischen/sozialistischen UdSSR-) Totalitarismus charakterisiert und damit auch im Gegensatz zum politischen System der UdSSR definiert.

Die sogenannten Gründungsväter der deutschen Politikwissenschaft (nach 1945) sowie die

---

<sup>21</sup>Union der sozialistischen Sowjetrepubliken

Alliierten betrachteten es als eine der wichtigsten Aufgaben der deutschen Politikwissenschaft durch Demokratieerziehung eine Wiederholung bzw. ein Wiedererstarken der NS-Herrschaft zu verhindern. Dies wurde vor allem durch das Konzept der Re-Education<sup>22</sup> forciert. Mit diesem sollten „die Deutschen an eine demokratische Erneuerung ihrer Gesellschaftskultur“ (Himmelman 2004: 3) herangeführt werden.

### 3.3 Der Beutelsbacher Konsens

Der Beutelsbacher Konsens wurde auf einer Konferenz der Baden-Württembergischen Landeszentrale für Politische Bildung im schwäbischen Beutelsbach 1976 von den anwesenden TeilnehmerInnen getroffen. Er entstand nach und durch die Erfahrungen des Nationalsozialismus. Nachdem in der Nachkriegszeit unterschiedlichste Ansätze<sup>23</sup> der Politischen Bildung aufgekommen waren, konnte es auf dieser Tagung in Beutelsbach zu einer Einigung kommen, welche von Hans-Georg Wehling mit-protokolliert wurde. Obwohl dieser Konsens keine rechtlichen Verbindlichkeiten aufweist, ist er heute so bekannt, dass es wahrscheinlich keineN LehrerIn gibt, die diesen Konsens nicht kennen (vgl. Schiele 1996: 9), zumal er auch in den Rahmenplänen erwähnt wird. So steht im Fachprofil der Sekundarstufe I und II beinahe identisch: „Die Prinzipien des ‚Beutelsbacher Konsens‘ von 1976 gelten bis heute im Fach als generell akzeptiert, insbesondere das Verbot, die Schülerinnen und Schüler im Sinne erwünschter Meinungen zu überwältigen, und das Gebot, Kontroversen aus Wissenschaft und Politik im Unterricht auch kontrovers zu behandeln.“ (MBS 2010: 12, MBS 2006:10).

Wie eben schon ersichtlich wurde betrifft der Konsens den Umgang der Schule mit Indoktrination und der Autoritätsstellung der lehrenden Person. Das Dokument beinhaltet drei Punkte: Das Überwältigungsverbot sichert die Pluralität der politischen Strömungen. Das Kontroversitätsgebot schafft die Grundlage für die Abwägung unterschiedlicher Positionen: „Was in Wissenschaft und Politik kontrovers ist, muss auch im Unterricht kontrovers diskutiert werden“ (Beutelsbacher Konsens). Im dritten Satz wird gefordert, dass Politische Bildung die Befähigung zur Partizipation fördern soll.

---

<sup>22</sup>Re-Education bezeichnet den Versuch der Alliierten die Deutschen zu DemokratInnen umzuerziehen und so das Nationalsozialistische Gedankengut der Deutschen bekämpfen zu können.

<sup>23</sup>Die Ansätze verfolgten allesamt das Ziel, den zukünftigen BürgerInnen zu vermitteln, dass der Nationalsozialismus nicht die beste Gesellschaftsform ist. Wie dies anzustellen sei wurde kontrovers und vielschichtig diskutiert. Hierbei spielten auch Reformpädagogische Ansätze eine große Rolle.

Der Beutelsbacher Konsens wurde in Westdeutschland erarbeitet. Dementsprechend galt dieser Ansatz bis zur Wende auch nur für die westdeutschen Bundesländer, die sogenannten „alten Bundesländer“. Nachdem die „neuen Bundesländer“ der ehemaligen DDR die Grundprinzipien des Schulsystems aus den „alten Bundesländern“ im Zuge der Wiedervereinigung übernahmen, wurde der Beutelsbacher Konsens auch in diesen Bundesländern anerkannt.

### **3.4 Demokratievermittlungsdiskussionen nach 1989**

Nach dem Fall der Mauer, der Wiedervereinigung der DDR mit der BRD änderte sich der Fokus der Demokratieforschung und -vermittlung in der Bundesrepublik Deutschland. Während vorher noch der freie, liberale, kapitalistische Westen als demokratisches System gegen den unfreien, totalitären, kommunistischen, zentralistischen, planwirtschaftlichen Osten als demokratisches System dargestellt wurde, musste die Demokratiebildung in Deutschland nun ohne präsenes Negativbild auskommen. Während vorher vor allem die beiden Systeme gegeneinander um die Vorherrschaft in der Welt gekämpft hatten, kam es nun zu vielfachen demokratischen oder teildemokratischen Staatsformen, welche demokratiethoretisch eingeordnet werden mussten. So veränderte sich der Diskurs um Demokratie in den 1990er Jahren. Die Frage nach der Bedeutung von Demokratie rückte in den Mittelpunkt, da es nicht mehr um die Verteidigung der Demokratie gegen den Sozialismus/Kommunismus ging, sondern um die Frage, was Demokratie beinhaltet. Neue Ansätze von Demokratie etablierten sich, welche sich mit der Frage inwieweit Medien demokratisch sind und welche demokratische Aufgabe ihnen obliegt auseinandersetzen. Die Geschlechterdemokratie fragt nach der Problematik der Geschlechterverhältnisse im Bezug auf eine demokratische Gesellschaftsordnung. Die Wissensdemokratie bezeichnet den Ansatz, möglichst vielen Menschen einen Zugang zu Wissen zu ermöglichen. Transnationale Demokratietheorien hingegen denken Demokratiekonzepte über Staatsgrenzen hinaus. Aber auch Fragen nach der inneren Bedeutung von Demokratie, nach Menschenrechten, Inklusion und Exklusion sowie Formen und Grenzen der Demokratie begannen zu erstarken. Am Beispiel der feministischen Forschung, welche sich verstärkt mit Staat und Demokratie beschäftigte und neue Themenschwerpunkte setzten konnte, zeigt sich, dass verschiedene Denk- und Einflussgruppen die heute praktizierte Demokratie kritisieren, um sie hinsichtlich des Ideal der Demokratie zu verbessern. Gerade dieser Bereich ist besonders interessant, da die demografische Gruppe der Frauen zu Beginn der Konzeptionierung von Demokratie nicht

als möglicher Teil dieser gehandelt wurde. Durch den stetigen Kampf um Recht und Gleichberechtigung war es möglich für sie, sich als (sichtbarer) Teil des Systems zu etablieren. Dennoch ist es bis heute wichtig, die verschiedenen Rollen von Frauen und Männern in einer Demokratie kritisch zu reflektieren.

Diese theoretischen Diskussionen sind oftmals nur partiell in der deutschen Öffentlichkeit angekommen. Im Bereich der Schulbildung in Brandenburg waren andere Probleme präsent. Gerade der Bereich der Bildungskultur hielt in seiner Entwicklung einer Angleichung an westdeutsche Verhältnisse mit dem institutionellen Bereich kaum Schritt (vgl. Henkenborg et al. 2008: 9). Hierbei spielte vor allem der rapide Wandel des ostdeutschen Schulsystems eine bedeutende Rolle. Hatten in der DDR alle SchülerInnen die gleiche Schulform besucht, wurde nun innerhalb kürzester Zeit ein gegliedertes System eingeführt.

Das heißt zusammengefasst, dass sich sowohl die Diskussion um Demokratie als auch das Schulwesen in Brandenburg signifikant veränderten. Dies stellt die Demokratiebildung im Unterricht der Politischen Bildung vor neue Herausforderungen.

### **3.5 LehrerInnen: Problematiken der Politischen Bildung durch den Systemwechsel von DDR zur BRD**

Die Vermittlung der Politischen Bildung in Brandenburg ist relativ problematisch, da das Land im vergangenen Jahrhundert vier unterschiedliche politische Systeme erlebt hat, welche die Menschen unterschiedlich beeinflusst haben. Der letzte Systemwechsel liegt etwa 20 Jahre zurück, was bedeutet, dass viele derzeit aktive LehrerInnen in einem anderen als dem heutigen System ausgebildet wurden. Gerade im Fach Politische Bildung ist dies besonders interessant: Dass im Schuljahr 2009/10 nur 3,6% der LehrerInnen unter 35 waren, sagt viel darüber aus, wie viele LehrerInnen länger als 20 Jahre unterrichten. Leider war es trotz Anfragen beim Ministerium mir nicht möglich, genauere darüber zu bekommen. Meine beiden Interviewpartner, Herr Massing und Herr Angerer, sagten mir aber unabhängig voneinander, dass ein großes Problem des Unterrichts der Politischen Bildung im fachfremden Unterrichten liegt. Das Fach wird also oftmals von LehrerInnen unterrichtet, die keine Ausbildung in Politischer Bildung haben. Olaf Steinke stellt in seiner Dissertation zur Steuerungsqualität des Unterrichts der Politischen Bildung in Brandenburg fest, dass 25 der 29 Befragten ihre Ausbildung für den Unterricht der Politischen Bildung im Rahmen eines berufsbegleitenden Zusatzstudiums absolviert haben (vgl. Steinke 2009: 149). Jeweils zwei der Befragten hatten keine bzw. eine Universitätsausbildung für das Fach. Das bedeutet

auch, dass den LehrerInnen, die keine Ausbildung in dem Fach haben, aufgetragen wird, die stichpunktartigen Anweisungen der Rahmenlehrpläne in Unterrichtspläne umzuwandeln. Hilfsmittel, welche für die Adaption gebraucht werden könnten, sind zwar erhältlich, doch sind diese meist nicht direkt bei LISUM oder MBSJ beziehbar; vielmehr müssten die LehrerInnen selbständig Angebote finden.

Die DDR wird als zeitgeschichtlicher Bezug vor allem in den Wahlpflichtinhalten der Sekundarstufe I erwähnt. Hierbei sollte mindestens in einem Themenfeld die DDR besprochen werden. Die DDR wird hier als Beispiel von „Diktatur“ (MBSJ 2010: 29) mit „Medienkontrolle und Medienzensur“ (ebda.: 23), dem „Kampf um Menschenrechte“ (ebda.: 28) und „Zentralverwaltungswirtschaft“ (ebda.: 26) sowie einem staatlichen Gewaltmonopol (ebda.: 24) beschrieben. In der Sekundarstufe II hingegen wird die DDR nicht mehr thematisiert. Da hierbei nicht mehr als die eben von mir genannten Stichwörter in den Rahmenlehrplänen zu finden sind, müssen sich LehrerInnen anderweitige Informationen beschaffen, die zur Aufarbeitung der DDR-Geschichte hilfreich sein könnten. Der Umgang mit der jüngsten Geschichte scheint mir hier problematisch. Allerdings bietet das LISUM sehr viele Materialien zu dem Thema an (vgl. Angerer: Interview), welche allerdings nur sporadisch beworben werden (jede Schule erhält ein Ansichtsexemplar).

### **3.6 Das Schulfach Politische Bildung**

SchülerInnen werden ab der fünften Klasse in politischer Bildung unterrichtet. Dass heißt, es wird im Fach Politische Bildung in 152 Schulstunden eine Grundlage erworben, die für alle SchülerInnen gleich sein sollte (etwa hundert Stunden davon sollen auf die Demokratiebildung entfallen). Je nach Schulart kommen weitere 125 bis 190 Schulstunden Politische Bildung in der Sekundarstufe I hinzu (davon 17 bis 27 für den Themenkomplex Demokratie). In der Sekundarstufe II entfallen auf den Grundkurs Politische Bildung 114 Schulstunden und auf den Leistungskurs 190 Schulstunden. Der Kurs muss nicht gewählt oder angeboten werden. Wer sich für berufliche Bildung nach der Sekundarstufe I entscheidet, erhält keinen weiteren Unterricht in Politischer Bildung. Die umfassendste Politische Bildung, die das staatliche Schulsystem zu bieten hat, fällt den SchülerInnen zu, die die allgemeine Hochschulreife anstreben. Es ist also wahrscheinlich, dass Menschen, die nur die Sekundarstufe I absolvieren und dafür kein Gymnasium besuchen, in ihrem Schulleben ungefähr 280 Unterrichtstunden Politische Bildung erhalten. SchülerInnen, welche das Abitur am Gymnasium ablegen, den Grundkurs Politische Bildung belegen und auch die

Sekundarstufe I am Gymnasium besucht haben, erhalten etwa 456 Schulstunden Politische Bildung. Selbstredend wird in fast doppelt so vielen Schulstunden mehr über das politische System erlernt, da die Zeit, die für die Vermittlung genutzt wird, die Tiefe und den Umfang der Vermittlung mitbestimmt.

### **3.7 Derzeitige Demokratievermittlungsdiskussionen und Fragestellungen**

Zehn Jahre nach der Wiedervereinigung Deutschlands kam es in den 2000er Jahren zu einer Reformierung der Schule. Anlass waren die Ergebnisse einer Bildungsstudie der OECD, die sogenannte PISA-Studie. Auch wenn sie sich nicht primär auf den Politikunterricht bezieht, regte diese Studie Änderungen in den Rahmenlehrplänen an, wodurch in letzter Konsequenz dann auch den Politikunterricht nachhaltige Veränderungen erfuhren. Daher werde ich diese Studie näher vorstellen.

#### **3.7.1 Der PISA-Schock**

Seit dem Jahr 2000 wird die PISA-Studie, eine OECD-Studie, die Bildungsentwicklung transparenter machen will, in Deutschland in regelmäßigen Abständen durchgeführt. Internationale Vergleichsstudien sind zwar schon seit den 1960er zu finden, doch gerade die PISA-Studie konnte nationale und internationale Bekanntheit erlangen. PISA ist die Abkürzung für „Programme for International Student Assessment“. Die Kultusministerkonferenz hat das nationale Projektmanagement von PISA in Deutschland übernommen und das Deutsche Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) in Frankfurt am Main mit der Durchführung beauftragt (vgl. DIPF 2009: o.s.). 15-Jährige SchülerInnen aller OECD-Mitgliedsstaaten schreiben einen Test, welcher Kenntnisse im Lesen, in der Mathematik sowie in den Naturwissenschaften sowie fächerübergreifende Kompetenzen abfragt. Die PISA-Studie wird seit 2000 im Abstand von jeweils drei Jahren durchgeführt und der Schwerpunkt wird abwechselnd auf die Lesekompetenz, die Fähigkeiten in Mathematik und die Fähigkeiten in den Naturwissenschaften gelegt (vgl. Tresselt 2013: o.s.).

Auch wenn es einige (vergleichende) Bildungsstudien gibt, hat vor allem die PISA-Studie die deutsche Bildungslandschaft stark beeinflusst. So bewertet Markus Verbeet PISA in einem Artikel in der Zeitschrift Spiegel: „Eine wissenschaftliche Studie, die eine ähnliche Wucht entfaltet hätte, hat es im vergangenen Jahrzehnt nicht gegeben. PISA vertrieb das

Selbstbewusstsein und die Selbstgerechtigkeit, mit der die Deutschen viel zu lange auf ihr Schulsystem geschaut hatten.“ (Verbeet 2012: o.s.). Die Wahl, den Test in der 8. Klasse durchzuführen, begründet sich in der Tatsache, dass die allgemeine Schulpflicht nach dieser endet. Dadurch werden nahezu alle SchülerInnen erreicht und gleichzeitig haben die SchülerInnen schon den Großteil des schulischen Werdegangs absolviert. Wie wirkungsvoll das Schulsystem ist, kann hierdurch am besten eruiert werden.

Mein Interviewpartner vom Landesinstitut für Schule und Medien (LISUM), Herr Angerer kam auf die Studie zweimal zu sprechen. Als ich ihn fragte, warum die Inhalte in den Rahmenlehrplänen so wenig beschrieben werden, erklärte er mir:

„Das hat etwas mit der Curricularentwicklung im Allgemeinen zu tun und dem sogenannten PISA-Schock, der in der Bundesrepublik dazu führte, dass es in den Curricula so etwas wie eine Trendwende gegeben hat. Also hin in eine Richtung auf Fokussierung auf Kompetenzen und weg von der Fokussierung auf Inhalte. Also wenn wir die Rahmenlehrpläne von Anfang der 90er Jahre vergleichen mit den heutigen, stellen wir fest, dass die Pläne die wir damals hatten sehr viel inhaltsorientierter waren als unsere heutigen Pläne und man glaubte, dass man praktisch, in dem man möglichst viele Inhalte möglichst elaboriert und detailliert, wenn man die in den Rahmenlehrplänen ausformuliert, dass dann auch sichergestellt sei, dass das von den Schülern gelernt wird. Und die PISA-Erfahrungen haben einen dazu hingebacht, dass praktisch diese Inhaltslisten überhaupt keine Sicherheit geboten haben, im Hinblick auf das was SchülerInnen und Schüler können. [...] Also das ist so die allgemeine Tendenz, dass es die PISA-Erfahrungen waren, die uns dahin gebracht haben, zu sagen, dass wir keine detaillierten, inhaltsorientierten Lehrpläne mehr anbieten, weil die Lehrkräfte sowieso nicht hinterher kommen, alles im Unterricht zu realisieren und es sich schon ein Nachdenken darüber lohnt, was denn tatsächlich in den Fächern gekonnt werden muss. Also nicht eine Realisierung des Nürnberger Trichters, also das möglichst viel Wissen angeeignet werden muss, das dann z.B. mit Multiple-Choice Prüfungen abgefragt wird, sondern ein Umgehen mit diesem Wissen.“ (Angerer: Interview)

Die Ergebnisse der ersten PISA-Studien waren sehr viel schlechter als erwartet. Besonders niederschmetternd waren die Lese- und die fächerübergreifenden Kompetenzen (welche vor allem auf das Begreifen von Zusammenhängen ausgelegt waren). Mit 459 Punkte lagen sie in Brandenburg unter dem deutschen Durchschnitt von 484 (Der OECD Durchschnitt liegt immer bei 500 Punkten) (Artelt et al. 2001: 16). Die Schullandschaft, an deren Funktion bisher wenige gezweifelt hatten, stellte sich im internationalen Vergleich als sehr viel selektiver und vor allem ineffizienter heraus, als bisher allgemein angenommen (vgl. Tresselt 2013: o.s.). Dies zeigte sich in der ersten PISA-Erhebung im Jahr 2000 durch den mit 338 sehr großen Abstand zwischen den 5% stärksten und schwächsten SchülerInnen in Brandenburg. Allerdings liegt die Spannbreite im deutschen Durchschnitt mit 366 Punkten noch höher (Artelt et al. 2001: 16).

Der Ansatz der PISA-Studie, die Möglichkeiten des lebenslangen Lernens abzufragen, haben auch die Zielsetzung der Schule in Brandenburg signifikant geändert: Anhand exemplarischer Inhalte sollen den SchülerInnen Kompetenzen vermittelt werden, welche sie benötigen, um Zeit ihres Lebens lernen zu können und zu wollen und sich so stets auch in der, sich ebenfalls entwickelnden, Welt verwirklichen zu können. „Das stellt einen Paradigmenwechsel dar, insofern fachliches Lernen als Teil eines Ganzen und nicht als Ziel an sich verstanden wird.“ (Steinke 2009: 51)

Seit 2009 läuft der zweite Zyklus von PISA. Somit können auch schon einige Aussagen über die Entwicklung der letzten neun Jahre getätigt werden. Es stellte sich heraus, dass keine signifikante Verbesserung vorliegt. Zwar haben sich die Ergebnisse der deutschen SchülerInnen etwas verbessert, sie sind aber noch immer nicht einmal Mittelfeld. Die Ergebnisse haben sich im deutschen Durchschnitt von 2000 bis 2009 um 13 Punkte verbessert (Naumann et al. 2010: 59).

Seit den Ergebnissen der ersten PISA Studie ist der breiten Öffentlichkeit bekannt, dass zwischen Ist- und Sollzustand der schulischen Vermittlung eine breite Kluft liegt. Um dem entgegenzuwirken wurden die Rahmenlehrpläne mehrfach adaptiert und erneuert. Vor allem in Brandenburg wurde vom inhaltsorientierten Rahmenplan Abstand genommen und stattdessen ein kompetenzorientierter Rahmenlehrplan implementiert. Aus der durch PISA gewonnenen Einsicht, dass durch Rahmenpläne keine Ergebnisse bei SchülerInnen erkennbar sein müssen, wurden die ausgearbeiteten Lehrpläne durch stichpunktartige

Rahmenlehrpläne ersetzt. Gerade wenn bedacht wird, dass in den 9 Jahren eines PISA Zyklus (vgl. Kapitel 3.4.1) keine signifikante Verbesserung der SchülerInnen im PISA-Test zu bemerken sind, lässt sich die Wirksamkeit der Streichung der Inhalte in den Rahmenlehrplänen in Frage stellen. Zwar wurden die Zielvorstellungen, welche in den Rahmenlehrplänen enthalten sind, angepasst, und Förderprojekte entwickelt, die die Entwicklung der Schullandschaft unterstützen sollen, doch die Maßnahmen scheinen nicht befriedigend zu fruchten.

### **3.7.2 Die Redefinition der Demokratievermittlung**

Unter anderem durch die Ergebnisse der PISA-Studie, aber auch durch die Erfahrungen der letzten Jahre nach der Wiedervereinigung wendet sich der Trend der Demokratievermittlung von nationalstaatlichen Demokratiekonzepten ab, hin zu einem generelleren Konzept von Demokratiekompetenzen. Das heißt, die Demokratievermittlung fokussiert nicht mehr nur die demokratische Staatsstruktur, vielmehr wird Demokratie auch als Lebens- und Gesellschaftsform verstanden und vermittelt. Dieser Neubestimmung von Demokratievermittlung hat sich unter anderem Gerhard Himmelmann gemeinsam mit Dirk Lange angenommen. Himmelmann bezieht sich z.B. auf den Verfassungsrechtler Böckenförde, welcher bemerkt, dass der „freiheitliche säkularistische Staat“ von den Voraussetzungen lebt, „die er selber nicht garantieren kann. Das ist das große Wagnis, das er, um der Freiheit willen, eingegangen ist.“ (Böckenförde 1967: 60) Am Beispiel von Religiosität zeigt Himmelmann die Problematik von dauerhaft gesicherten und stabilen Wertgrundlagen von Gesellschaft, Staat und Demokratie auf. Himmelmann fragt darauf aufbauend, ob diese Werte nicht vor allem durch religiöse Bindungen beibehalten werden, und ob zudem nicht gerade der Glaube die Krisen-stabilisierende Wertgrundlage von Demokratie darstellt.

Demokratische Gestaltungsansprüche und Moralregelungen gründen auf individuelle und gemeinsam geteilte Erfahrungen (Himmelmann 2010: 19). Dementsprechend sind BürgerInnen in Demokratien selbst zuständig gemeinsam ihr Schicksal zu gestalten und zu entscheiden. Demokratien und Rechtsstaaten entstehen aus den elementaren Bedürfnissen und Interessen von Menschen und sind an sie rückgebunden (ebda.). Das heißt, das Bestehen einer Demokratie hängt vom Demokratiewillen der Beteiligten ab. Die der Demokratie und des Rechtsstaats zugrunde liegenden moralischen Regeln und Verhaltensprinzipien reproduzieren sich in allen BürgerInnen von klein auf durch

Sozialisation, Enkulturation, Assimilation, Adaption, Versuch, Irrtum und Kommunikation. Diese demokratischen Werte, Prinzipien und Regeln sollen dem Wohlergehen aller nützlich sein. Deshalb ist die Vermittlung von Demokratiewerten in staatlichen Erziehungs- und Bildungssystemen wichtig als Teil des präventiven Verfassungsschutzes (ebda.).

Himmelmann schlägt deshalb einen dreifachen Demokratiebegriff vor (vgl. Himmelmann 2004: 17):

- 1 Demokratie als Herrschaftsform bedeutet die Vermittlung von institutionalisierter Komplexität der (jeweiligen) Demokratie.
- 2 Demokratie als Gesellschaftsform bedeutet die Vermittlung der soziologischen Dimensionen von Demokratie (gesellschaftlicher Pluralismus, autonome Konfliktregulierung, sozial gebändigte Marktwirtschaft, Medienöffentlichkeit und Bürgerengagement).
- 3 Demokratie als Lebensform bedeutet die Vermittlung von individual-, soziomoralisch, anthropologische Grundlage der Demokratie, also Einstellungen, Bereitschaft und Verhaltensweisen sowie die Selbstorganisation der BürgerInnen. Demokratie als Lebensform wird auch bezeichnet als Alltagsdemokratie, Nahraumdemokratie und Lebensweltdemokratie.

Diese Unterteilung von Demokratie in Mikro-, Meso- und Makroebene ist der Versuch eines gestaffelten und differenzierten Bildes von Demokratie. Dadurch wird der Blick nicht nur mehr auf die realen staatlichen Demokratieformen (wie z.B. präsidentiell oder parlamentarisch) gelenkt, sondern es wird versucht, einen weiteren Begriff von Demokratie zu etablieren, welcher eher als identitätsstiftend denn als staatsdefinierend gesehen werden kann.

Meyer (2009: 48) bemerkt in diesem Zusammenhang, dass viele Interpreten Böckenfördes den oben zitierten Satz dahingehend interpretieren, dass ein schulischer Werteunterricht ein erster Schritt ins Totalität wäre. Meyer stimmt mit dieser Interpretation nicht überein. Für ihn sind die Grundwerte, die im Werte-Unterricht vermittelt werden „allen voran Freiheit, Gerechtigkeit, Solidarität, Pluralismus, Toleranz, Anerkennung des Anderen, Verantwortung, Beteiligung, um die Wichtigsten zu nennen, [...] einer profan vernünftigen Begründung fähig, die unabhängig ist von spezifischen Glaubensüberzeugungen oder konfessionellen Bindungen. Wären sie es nicht, so hätte eine politische Kultur der Demokratie in kulturell

pluralistischen Gesellschaften keine Chance.“ (Meyer 2009: 49) Weiter stellt Meyer fest: „Entgegen der Befürchtung Böckenfördes ist ein solcher Unterricht, wenn er nicht in den vergeblichen Formen der versuchten geistigen Überwältigung der nachwachsenden Generationen geschieht, gerade nicht tagespolitisch immunisierend, sondern fördert Bürgerbewusstsein und Kritikfähigkeit, weil er gegen die bloße Hinnahme des Handelns der politischen Macht sensibilisiert, sobald diese ihre eigenen Grundwerte verletzt.“ (ebda.) In diesem Kontext ist auch der Beutelsbacher Konsens zu verstehen.

Die Vermittlung von Demokratie wird dementsprechend nicht mehr auf den Politikunterricht beschränkt, sondern auf die gesamte Schule als Form einer zu vermittelnden Kultur. Dies hat zur Folge, dass jede unterrichtende Person sich mit der Vermittlung dieser Kompetenzen auseinander setzen und diese Kompetenzvermittlung in den eigenen Unterricht integrieren muss.

Dieser Trend wird unterstützt durch den Trend, Schule nicht mehr als Wissensvermittlungsanstalt zu betrachten, sondern vielmehr als Kompetenzvermittlungsanstalt, welche jedeN befähigen soll, sich selbst zu bilden, während vorher vor allem ein Kontingent an Wissen vermittelt wurde, welches als wichtig erachtet wurde.

### **3.8 Demokratiebestrebungen, welche die Demokratiebildung in Brandenburg nachhaltig beeinflusst haben**

Nahezu alle größeren Demokratiekampagnen an Schulen oder für SchülerInnen sind durch die Kultusministerkonferenz (KMK) mitgetragen und durch diese nach Brandenburg weitergeleitet worden. Eine der weitreichendsten Kampagnen, die viele Folgeprogramme sowie eine „abgestimmte Definitionen der Demokratie- und Menschenrechtsbildung und damit einhergehende Zielsetzungen“ (KMK 2009: o.s.) zur Folge hatte ist ein Europarat Programm, welches ich im Folgenden näher vorstellen möchte.

#### **3.8.1 Education for Democratic Citizenship**

Das Projekt „Education for Democratic Citizenship“ ist ein 1997 vom Europarat ins Leben gerufenes Langzeitprojekt, welches dem Demokratielernen in Europa gewidmet ist. Es ist in vier Phasen aufgeteilt und sollte den sinkenden Wahlbeteiligungen und sinkendem Politikinteresse entgegen wirken (vgl. Europarat 2010: o.s.)

In der ersten Phase, von 1997 bis 2000, wurde das Thema von ExpertInnen und WissenschaftlerInnen behandelt, um eine Definition und eine inhaltliche Charakterisierung für EDC zu finden. Von 2001 bis 2004 wurden in der zweiten Phase die dazugehörigen

Methoden zur EDC entwickelt. 2005 wurde das Projekt durch das „Europäische Jahr der Demokratieerziehung“ vom Europarat öffentlich beworben und bekannt gemacht. In dieser Phase sollte die Implementation des Programmes in Europa (vor allem auf Ebene der politischen und bildungspolitischen Akteure) stattfinden. Mit den entwickelten Instrumenten sollten globale, nationale, regionale und lokale Ansprechpartner gefunden werden, welche das Projekt an die Schulen den werdenden BürgerInnen vermitteln. Hierfür wurden die einzelnen Mitgliedstaaten in die Pflicht genommen. Die vierte Phase des Projektes setze ihren Schwerpunkt darauf, die Instrumente an Schulen zu implementieren, LehrerInnen-Fortbildungen zu forcieren und den Informationsaustausch zum Thema zu verbessern. Wichtig ist bei diesem Projekt noch zu erwähnen, dass Demokratiebildung und Menschenrechtsbildung größtenteils als Einheit verstanden und gemeinsam vermittelt wird.

In der Auftaktrede des Europäischen Jahres zur Demokratieerziehung 2005 beschreibt die stellvertretende Generalsekretärin des Europarates Maud De Boer-Buquicchio, dass demokratisches Handeln als Mitspracherecht, gewaltfreie Problemlösung, die sichergestellte Mitwirkung eines jeden, den Einbezug von Minderheiten und Geschlechtergleichgewicht verstanden wird. Ich würde dies eher als Vorbedingungen zur Möglichkeit des demokratischen Handelns bezeichnen. Unter BürgerInnenschaft versteht sie „nicht nur die Anerkennung der Rolle, die jeder im politischen Prozess spielt, sondern auch Fairness, Solidarität und Gegenseitigkeit in den einfachen Gesten des täglichen Lebens“ (KMK 2004: o.s). Sie vergleicht den Aufbau einer BürgerIn, also die Erziehung zur BürgerIn, mit dem Aufbau einer Persönlichkeit, um die Komplexität zu veranschaulichen. EinE BürgerIn müsse nicht nur den Aufbau der Regierung kennen sondern auch verhandeln und Probleme lösen können. Auch gehe es um das Verständnis für andere Kulturen und Lebensstile sowie dem Bewusstsein um die eigenen Rechte und Pflichten. Die Schulen spielen hierbei eine wichtige Rolle, da hier soziale Beziehungen mit KlassenkameradInnen und LehrerInnen aufgebaut werden, welche auch Probleme beinhalten können. Sie betont: „Solange Schulen nicht Orte sind, an denen Kinder auf natürliche Weise ihre Rechte geltend machen können und gehört werden, wird der Gemeinschaftskunde-Unterricht kaum praktische Bedeutung haben.“ (KMK 2004: o.s.)

Dieser Ausschnitt der Rede zeigt deutlich, welches neue Bild von BürgerInnen entsteht bzw. entstehen soll. Besonders der letzte Satz, der die Bedeutung des Gemeinschaftskunde-

Unterrichts, welcher in Brandenburg der Unterricht der Politischen Bildung ist, sollte beachtet werden. Nur wenn die gesamte Schule an einer Demokratiebildung interessiert ist, kann eine umfassende BürgerInnenbildung stattfinden. Denn BürgerInnenbildung, so führt Boer-Buquicchio aus, kann nicht durch Frontalunterricht vermittelt werden, sondern muss erprobt werden (vgl. KMK 2004: o.s.). Sie stellt ganz richtig fest, dass Demokratie und BürgerInnenentwicklung nicht nur in Schulen sondern überall erlernt werden sollte und bemerkt zwar, dass BürgerInnenbildung mit Persönlichkeitsbildung gleichzusetzen ist, anstatt aber dementsprechend vor allem gut ausgestattete Schulen und LehrerInnen zu verlangen, entwickelt sie einen individualistischen BürgerInnenansatz, welcher das Partizipationsbestreben vor allem auf die Eigeninitiative von BürgerInnen bezieht (vgl. ebda.).

Die EDC-Charta definiert Politische Bildung als „Bildung, Ausbildung, Bewusstseinsbildung, Information, Praktiken und Aktivitäten, deren Ziel es ist, Lernende durch die Vermittlung von Wissen, Kompetenzen und Verständnis sowie der Entwicklung ihrer Einstellungen und ihres Verhaltens zu befähigen, ihre demokratischen Rechte und Pflichten in der Gesellschaft wahrzunehmen und zu verteidigen, den Wert von Vielfalt zu schätzen und im demokratischen Leben eine aktive Rolle zu übernehmen, in der Absicht, Demokratie und Rechtsstaatlichkeit zu fördern und zu bewahren“ (Europarat 2012: o.s.).

Politische Bildung wird aber auch in Zusammenhang mit und in Differenz zur Menschenrechtsbildung definiert. „Politische Bildung konzentriert sich vorrangig auf die demokratischen Rechte und Pflichten und aktive Partizipation im Hinblick auf die zivilgesellschaftlichen, politischen, sozialen, wirtschaftlichen, rechtlichen und kulturellen Bereiche der Gesellschaft, während sich die Menschenrechtsbildung mit dem breiteren Spektrum der Menschenrechte und Grundfreiheiten beschäftigt, die jeden Aspekt im Leben der Menschen betreffen.“ (Europarat 2012: EDC Charta auf Deutsch)

### **3.8.2 Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung: Programm 2002-2007**

Das Programm der Bund-Länder Kommission (BLK) zum Demokratielernen entwickelte sich parallel zum „Education for Democratic Citizenship“ des Europarates. Es baut auf einem Gutachten von Wolfgang Edelstein (Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Berlin) und Peter Fauser (Friedrich-Schiller-Universität Jena) auf. „Die Einrichtung des Modellprogramms ‚Demokratie lernen und leben‘ wurde vor dem Hintergrund der aktuellen Zunahme von

Gewalt, Rechtsextremismus, Rassismus und Antisemitismus und einer seit Jahren zunehmenden Politik(er)verdrossenheit und Politikdistanz bei Jugendlichen beschlossen.“ (Edelstein/Fauser 2001: 17) Davon ausgehend versuchen die beiden Autoren ein Konzept zu entwickeln, welches diesen Trends entgegenarbeitet. Die beiden gehen davon aus, dass Demokratielernen Gewalt vorbeugt, da über das Lernen „Gewalt“ überwunden werden könne, und dass Demokratie aktiv erlernt werden müsse (vgl. Edelstein/Fauser 2001: 18). Sie konstatieren hierzu: „Demokratie wird erfahren durch die Verbindung von Zugehörigkeit, Mitwirkung, Anerkennung und Verantwortung.“ (Edelstein/Fauser 2001: 18) Interessant ist hierbei, dass die beiden eine wichtige Aufgabe des Demokratie lernen in der Entwicklung einer „kritischen Loyalität“ (Edelstein/Fauser 2001: 22) sehen, welche sie als Teil der demokratischen Handlungskompetenz werten. Mit kritischer Loyalität ist die Loyalität zum demokratischen System, gepaart mit dem kritischen Hinterfragen des Systems gemeint.

Das Programm hat zwei Hauptziele: einerseits den SchülerInnen demokratische Handlungskompetenzen zu vermitteln, andererseits demokratische Schulkulturen zu etablieren. Damit richtet sich das Programm gegen Gewalt, Rechtsextremismus, Antisemitismus und Politikverdrossenheit unter SchülerInnen. Das Programm wurde in 13 Bundesländern<sup>24</sup> an insgesamt 200 Schulen durchgeführt.<sup>25</sup> In verschiedenen Modulen werden demokratierelevante Aspekte behandelt. Im Modul „Unterricht“ wird die Problematik des starren 45-Minuten-Schulstunden-Systems kritisch beleuchtet und nach Lösungen und Alternativen gesucht. Im Modul „Lernen in Projekten“ wird die Projektarbeit angepriesen, die laut den InitiatorInnen Lernanreize schaffen und die individuelle Handlungskompetenz der SchülerInnen fördern soll. Das Modul „Schule als Demokratie“ erinnert an die Notwendigkeit, Partizipation auch praktizierend üben zu können, um so die Handlungskompetenz zu steigern. Das letzte Modul „Schule in der Demokratie“ plädiert für die Öffnung der Schule vor allem durch Kooperationen mit externen PartnerInnen; dies würde die SchülerInnen an zivilgesellschaftliche Positionen und Aufgaben heranzuführen. (BLK 2013: Flyer)

---

<sup>24</sup>Bayern, Niedersachsen und das Saarland beteiligten sich nicht an dem Projekt

<sup>25</sup>Die Reichweite von 200 Schulen in 13 Bundesländern ist nicht sonderlich groß, wenn bedacht wird, dass in Deutschland insgesamt 2.680.415 Schulen existieren (vgl. KMK Analyseband 2002). Das Projekt erreichte also nur einen minimalen Teil der SchülerInnen. Spannend wäre hierbei eine Untersuchung darüber, welche Schultypen an dem Projekt prozentual teilgenommen haben.

### **Projekte des Brandenburger Netzwerks „Demokratie leben und lernen“**

Das Netzwerk ist aus dem BLK Programm Demokratielernen entstanden und verbindet dessen Erkenntnisse mit den Projekten, die derzeit am LISUM angesiedelt sind. (vgl. BLK 2013: Transfer Brandenburg) Es umfasst folgende Projekte:

**„Hands across the campus“**, ist ein aus den USA stammendes Project zur „civic education“, welches seit 2003 am LISUM, in Kooperation mit dem American Jewish Committee, angesiedelt ist (BLK 2013: Transfer Brandenburg). Es zielt auf die Sekundarstufe I ab und bietet ein Curriculum zum Demokratielernen an. Zudem prämiert das Projekt jährlich demokratieförderndes Verhalten von SchülerInnen, LehrerInnen und Schulen. Das Curriculum besteht aus einem Ordner, welcher kostenfrei beim „american jewish center (ajc)“ von Lehrkräften und BildungsexpertInnen bestellt werden kann. Dieser beinhaltet zwei Konzepte zur Schulorganisation, welche eine ganzheitliche Schule anstreben. (vgl.: American Jewish Committee 2013: Hands across campus)

**„Hands for Kids“** ist ein „demokratiepädagogisches Grundwertecurriculum für die Jahrgangsstufen 1 bis 6“ (American Jewish Committee 2013: Hands for Kids). Wie das Projekt „Hands across campus“ bietet es ein Demokratielernen-Curriculum an, welches didaktische und methodische Handlungsschritte anbietet und zudem sieben Bausteine zum erfolgreichen Demokratielernen in Grundschulen entwickelt hat. Die Materialien können kostenlos vom LISUM bestellt werden.

**„PITBrandenburg - Schulische Prävention im Team“**: Das Programm „soll die Lehrkräfte bei ihrer unterrichtlichen Arbeit im Fach sowie fachübergreifend und fächerverbindend bei der Behandlung übergreifender Themen unterstützen.

Das Implementierungskonzept von PIT geht von einem ganzheitlichen Schulentwicklungsansatz aus, der die Entwicklung einer demokratischen Lern- und Schulkultur als Grundlage bietet.“ (BLK 2013: Transfer Brandenburg) Das Programm ist auf dem Bildungsserver Berlin-Brandenburg präsent und herunterladbar (LISUM 2013: PIT Brandenburg). Das Konzept besteht aus sechs Teilkonzepten. Eines davon beschäftigt sich mit Demokratie. Die „Präventionsfelder“ im Bereich Demokratie umfassen:

- „Psychische Gewalt / Mobbing;
- Physische Gewalt;
- Fremdenfeindlichkeit, Antisemitismus, Rechtsextremismus und rechte Gewalt;

- Kindeswohlgefährdung;
- Schulverweigerung“ (vgl. LISUM 2013: Prävention Demokratie).

Hier liegt ebenfalls ein ausgearbeitetes Konzept vor, welches Schulen zur Implementierung angeboten wird.

**Berater/-innen für Demokratiepädagogik.** Begleitend zu dem BLK-Programm „Demokratie leben & lernen“ sind durch das LISUM Brandenburg von 2004 bis 2007 116 BeraterInnen für Demokratiepädagogik in gesamt Deutschland ausgebildet worden. „Die 15 brandenburgischen BeraterInnen für Demokratiepädagogik sind größtenteils Lehrkräfte, die im Beratungs- und Unterstützungssystem der staatlichen Schulämter tätig sind, wie auch in der RAA (Regionale Arbeitsstellen für Bildung, Integration und Demokratie) Brandenburg“ (BLK 2013: Transfer Brandenburg) Desweiteren werden an sogenannten Demokratie-Schulen Konzepte, Instrumente und Materialien entwickelt, die den anderen Schulen bei der Demokratisierung helfen können (ebda.).

Für die Arbeit der BeraterInnen wurde ein Handbuch entwickelt, welches mir ein Mitarbeiter des LISUMS zur Verfügung stellte. Das Handbuch umfasst fünf Kapitel und ist auch über das Internet erhältlich. Neben Grundlagen (Texte von Wolfgang Edelstein und Gerhard Himmelmann) sind hier die Aufgaben und Kompetenzen, Beispielprojekte und Ergebnisse der TeilnehmerInnenbefragungen an der DemokratieberaterInnen-Ausbildung sowie eine Auflistung wichtiger Netzwerke enthalten.

Auf eines der Beispielprojekte im Kapitel zu Aufgaben und Kompetenzen möchte ich ganz kurz zu sprechen kommen, da es meines Erachtens deutlich macht, wie beliebig mit Inhalten umgegangen wird. Im „Erfahrungsbericht zum Modul „Training von Zivilcourage““ von Veronika Brandstätter, Dieter Frey und Sabine Backes im Handbuch Demokratiepädagogik sind Arbeitsmaterialien enthalten, welche dem Zivilcourage-Training dienlich sein sollen. Dieses Material besteht aus Standardsätzen die als Zivilcourage in unterschiedlichen Situationen angewendet werden können. Hierbei werden sowohl Standardsätze (z.B. „Hay, das find ich unfair!“; „Hör auf, das tut weh“ (LISUM 2007: 77) als auch Sätze zu spezifischen Situationen angeboten. Um einen angemessenen Überblick zu schaffen, möchte ich Folgendes zitieren:

„Zu fremdenfeindlichen Äußerungen:

- Auch Ausländer sind Menschen.
- Finden Sie das fair?
- Ich finde, so toll sind wir Deutschen auch nicht.

- Ich finde es unmöglich, dass wir uns so verhalten.
- Natürlich sind Ausländer ein Problem, aber es ist ungerechtfertigt, dass sie für alles schuldig und verantwortlich sind.
- Sicherlich müssten wir mehr tun, um sie zu integrieren.
- Mein Gott, sind wir arrogant als Deutsche.
- Sind Sie wirklich sicher, dass Sie nicht auch fremdes Blut in ihren Adern haben?
- Denken Sie daran, dass Sie die Konsequenz von Hunderten von Generationen sind.“

Abb. 6: Ausschnitt aus den Reaktionsempfehlungen des Handbuchs Demokratiepädagogik

Solche Blöcke mit Aussagen, welche Zivilcourage erfordern, werden zu verschiedenen Situationen angeboten. Des Weiteren werden auch die Gegenaussagen zu den angesprochenen Aussagen angeführt und Antworten darauf angeboten. Mit diesen Standardaussagen-Angeboten könnte also ein ganzes Gespräch geführt werden.

### 3.9 Demokratieprojekte

Auch wenn es, wie ich in Kapitel 3 zeigte, sehr viele Demokratiebestrebungsprojekte gibt, so sind diese Projekte entweder politische Vereinbarungen, Theoretische Konzepte (welche auf einzelne Schulen adaptiert werden müssen), oder Kurzzeitprojekte die einmalig an Schulen durchgeführt werden. So gibt es beispielsweise Unmengen an Konzepten und Planungsanleitungen für „demokratische Schulen“, doch wird hierbei kaum beachtet, dass die Implementierung solcher Konzepte Ressourcen von Schulen in Anspruch nehmen würden, die diese größtenteils nicht haben. Gerade bei den Projekten fällt oftmals auf, dass Demokratielernen als Reaktion auf Gewalt, Rechtsextremismus, Antisemitismus und oder Rassismus gesehen wird (vgl. z.B. Kap. 3.6.2). Demokratie wird hierbei mit Verantwortung und Partizipation konnotiert (ebda.). Oftmals entpuppen sich die Projekte als Wettbewerbe, um besonderes Engagement auszuzeichnen. Generell sind ein Großteil der Projekte und Konzepte sehr innovativ und anerkennungswert, doch scheint die Wirksamkeit nicht evaluiert zu werden. Gerade wenn die Finanzierung über das MBS läuft, sollte es möglich sein, die Projekte zu bündeln und so den Schulen und LehrerInnen den Zugang zu erleichtern. Dies könnte auch eine Evaluierung dieser Projekte erleichtern. Gerade wenn die Projekte im Austausch mit den politischen AkteurlInnen der Schule stehen, könnte so die Nachhaltigkeit der Projekte gefördert werden. Dies sollte im Sinne aller Akteure sein, da es sinnlos ist Projekte zu finanzieren, die niemanden erreichen.

### 3.10 Zwei Ebenen des Demokratielernens

Demokratielernen, so wurde durch meine Arbeit deutlich, geschieht auf zwei Ebenen. Zum einen gibt es die Ebene der Vermittlung des demokratischen Systems der Bundesrepublik Deutschland, um den SchülerInnen zu vermitteln in welchem System sie leben und welche Beteiligungsmöglichkeiten sie haben. Zum anderen gibt es die Ebene der Fähigkeiten und Fertigkeiten, die es braucht, um in der Demokratie als BürgerIn partizipieren zu können. Diese Ebene ist sehr schwierig zu untersuchen, da es kein festes Kontingent an Fertigkeiten gibt. Wie bereits erwähnt, wurde in der Antike als wichtig erachtet, Schreiben und Lesen zu können, sportlich zu sein, argumentieren zu können, und sich moralisch/kulturell angepasst zu verhalten, also ‚demokratiefähig‘ im Sinne einer aktiven Teilnahme am Entscheidungsprozess zu sein. Außerdem mussten alle Bürger (sic!) nach Ende der Lehrzeit in einer Dienstzeit ihre erlernten Fähigkeiten erproben. Diese Anforderungen sind im Großen und Ganzen sehr ähnlich geblieben. Lesen, Schreiben und Rechnen gehören zu den anerkannten, wichtigsten Fähigkeiten, die ein Mensch braucht um unabhängig agieren zu können. Dementsprechend wird auch in Alphabetisierung im Erwachsenenalter investiert (vgl. Kapitel 2.6). Desweiteren wird auch im derzeitigen Schulsystem die körperliche Ertüchtigung durch den Sportunterricht gewährleistet. Die Argumentation hingegen wird unterschiedlich stark vermittelt. Während die GymnasialschülerInnen sehr viel stärker die Argumentation üben, erlernen SchülerInnen an Oberschulen, an denen die grundlegende allgemeine Bildung vermittelt wird, vor allem zu verstehen, was auf eine eher passive Rolle vorbereitet. Die moralisch/kulturelle Vermittlung der Schule zu bewerten würde Problematisierungs- und Definitionsversuche eines Kultur- und Moralbegriffs voraussetzen was den Rahmen dieser Arbeit sprengen würde. Es lässt sich allerdings feststellen, dass in den Unterrichtszielen der Politischen Bildung die politische Handlungsfähigkeit unter anderem mit der Fähigkeit bei kulturellen Differenzen in einer diversen Gesellschaft reflektiert und verständnisvoll zu handeln (MBS 2010: 17) beschrieben wird. Dennoch lässt sich die Dimension der Moral- und Kulturvorstellungen in dieser Arbeit nicht beantworten, auch wenn sie für eine Demokratiekonzeption nicht außer Acht gelassen werden sollte. Ebenso steht es mit der Erprobung des demokratischen Systems und des Wehrdienstes. Auf die generelle Erprobung des Systems von jeder und jedem wird derzeit verzichtet. Die Wehrpflicht wurde 2011 abgeschafft. Zudem waren Frauen bis zum Ende der Wehrpflicht 2011 von dieser ausgenommen (auch wenn es Frauen mittlerweile offen steht, der Bundeswehr beizutreten). Der Zivildienst, des als Ersatzdienst für den Wehrdienst geleistet

werden konnte, wurde durch den Bundesfreiwilligendienst ersetzt, welcher Männern und Frauen offen steht. Dienste, wie sie in der Antike von werdenden Bürgern (sic!) verlangt wurden, gibt es im derzeitigen deutschen System in dieser Form nicht.

Die beiden Ebenen vermischen sich im Brandenburger Schulsystem und vor allem im Unterricht der Politischen Bildung. Die Vermittlung des politischen Systems geht einher mit der Vermittlung von Kompetenzen, welche für die Positionierung im System notwendig sind.

#### 4. Forschungszugang und -prämissen

In diesem Kapitel werde ich meine Zugänge zum Forschungsfeld darlegen. Neben der historischen Herleitung einer Demokratiekonzeption, die mir zwei Arbeitsdefinitionen für die Begriffe Demokratie und BürgerIn liefern wird, welche ich meiner Forschung zugrunde legen werde, stelle ich mein Material und meine Forschungsmethode vor.

Welche Methode verwende ich, damit ich einen möglichst validen Forschungsweg beschreite und welche Aussagen sind mit meinem Material zu treffen?

Die Bedeutung, mit der Politik und Demokratie in den Rahmenplänen dargelegt ist, wird vom Ministerium für Bildung, Jugend und Sport Brandenburg (MBS Brandenburg) bzw. dem Landesinstitut für Schule und Medien (LISUM) als Herausgeber und Verfasser bestimmt. Dieses wird im Ideal an jeden werdenden BürgerIn in Brandenburg durch die Schule vermittelt. Der Demokratiebegriff soll dementsprechend als hegemonial verstanden und als solcher kritisiert werden. Mein Ziel ist es folglich, dieses Verständnis von Demokratie in den Rahmenlehrplänen des Faches Politische Bildung im Land Brandenburg herauszuarbeiten, ohne gleichzeitig den Anspruch zu erheben, über die reale Vermittlung Aussagen treffen zu können. Quentin Skinner unterscheidet in „Visionen des Politischen“ diesbezüglich zwei Ebenen hinsichtlich der Interpretation bzw. dem Verstehen von Texten (Skinner 2009: 10). Zum einen wird die semantische Bedeutung erfasst, also der Frage nachgegangen, was der Autor beabsichtigt zu sagen. Zum anderen wird der Sprechakt bzw. die Sprachhandlung an sich untersucht. Hier wird also der Frage nachgegangen, was der Autor mit dem gesagten beabsichtigt. Allerdings macht Skinner richtiger Weise darauf aufmerksam, dass der Autor sich meist weniger zu einem Text denkt, als alle Interpreten zusammen aus einem Text heraus lesen (ebda.). Bezogen auf die Rahmenlehrpläne ist das insofern relevant, als dass ich Interviews geführt habe, um Wissen zu den Rahmenlehrplänen, welches ich nicht durch die reine Textanalyse hätte erlangen können, zu generieren.

Doch es geht mir nicht nur um die Deskription der in den Rahmenlehrplänen enthaltenen Begriffe der Politik, Demokratie und BürgerInnenschaft. Vielmehr will ich diese Begriffe auch diskutieren, wozu ich eine Theorie der Demokratie benötige. Da die Demokratietheorie ein sehr breit gefächertes Feld darstellt, in welchem unterschiedliche Elemente der Demokratie unterschiedlich bewertet werden, habe ich mich in diesem Fall für einen etwas

unkonventionellen Zugang entschieden, den ich an dieser Stelle für den geeignetsten halte, entschieden:

Die antike Demokratieform dient mir als Demokratiegrundlage. Dadurch verwende ich keine zeitgenössische Demokratietheorie, da diese die Gefahr beinhalten, Demokratie zu eng zu definieren, und somit Demokratiebegriffe des Rahmenlehrplans nicht wahr zu nehmen. Gleichzeitig bietet die antike Demokratie die Möglichkeit zu untersuchen, was BürgerInnen brauchten, um Teil der Demokratie zu sein und dies mit heutigen Ansätzen zu vergleichen.

Insgesamt ist die Inhaltsanalyse nach Mayring<sup>26</sup> die angebrachteste Methode für meine Forschung. Unterstützt durch ExpertInnen-Interviews sowie meinen theoretischen Zugang ist es mir möglich, fundierte Aussagen sowohl über die Entwicklung der Rahmenlehrpläne als auch über deren Inhalt zu machen.

Es ist mir allerdings nicht möglich, ein Bild der Demokratie aus den Rahmenlehrplänen zu zeichnen, ohne dass ich, als Forscherin, einen Begriff von Demokratie habe. Diesen werde ich durch selbst erarbeitete Arbeitsdefinitionen, welche auf meinen Erkenntnissen über die antike Demokratie basieren, aufzeigen.

#### **4.1 Demokratietheorie**

In diesem Kapitel wird es vor allem um die theoretische Auseinandersetzung mit dem Begriff der Demokratie gehen. Anhand meiner Beschreibung der antiken Demokratie mit besonderer Berücksichtigung der BürgerInnenwerdung, entwickle ich Arbeitsdefinitionen zu den Begriffen Politik, Demokratie und BürgerIn. Diese dienen mir in der Analyse der Rahmenlehrpläne um meine Informationen aus den Rahmenlehrplänen bewerten zu können.

Wie bereits erwähnt, habe ich mich für einen individuell definierten Zugang zur Demokratietheorie entschieden. Ich möchte Demokratie historisch bestimmen, da ich die Ansicht vertrete, dass es derzeit viele politische Praktiken, Systeme und Theorien gibt, welche sich selbst als demokratisch definieren, von anderen aber nicht oder nur teilweise als demokratisch wahrgenommen werden hingegen dieser demokratische Anspruch negiert oder in Frage gestellt wird. Erinnerung sei hier an die Diskussion der Demokratiequalität der Europäischen Union, gerade hinsichtlich der Machtverteilung zwischen Rat und Parlament.

---

<sup>26</sup>Vgl. Kapitel 4.3.1.1., S. 69

Demokratie *per se* als nationalstaatlich oder repräsentativ zu charakterisieren, ist meines Erachtens nach ebenfalls problematisch, da es das Konzept der Demokratie nicht in seiner Gesamtheit erfasst. Dadurch kann ein Verständnis von Demokratie entstehen, welches meinem Konzept nicht entspricht. Gerade deshalb ist es so wichtig, dass mein Konzept von Demokratie von mir dargelegt und begründet wird, um weitergehend mit diesem Grundkonzept die Rahmenlehrpläne zu analysieren, damit meine Analyse nachvollziehbar ist. Meinen Ansatzpunkt habe ich auf die antike Polis gelegt, da diese nach meinem Wissen das erste (uns bekannte) demokratische System ist, welches seinerzeit schon reflektiert und theoretisiert wurde. Die uns zur Verfügung stehenden Aufzeichnungen darüber liefern Erkenntnisse zum Aufbau der Polis, zu den Bedingungen der BürgerInnenschaft sowie zu Grenzen und Problemlagen der Demokratie in der Antike.

Dementsprechend habe ich die Information, die ich aus meiner Schulbildung mitgenommen habe – Demokratie kommt aus der Antike – verifiziert (vgl. Schmidt 2010, Meyer 2009) und versucht, diese mit einem besonderen Blick auf die BürgerInnenwerdung zu beschreiben. Ich sehe hierbei die antike Demokratie nicht als Ideal der Demokratie an, sondern als kritisierbare Konzeption. Dass die Demokratie, in der wir heute leben, kein System ist, in dem nur ein paar Wohlhabende über das Schicksal Aller verfügen können, sondern ein System ist, welches auf Teilhabe, Partizipation und Gleichberechtigung abzielt, werde ich in meiner Demokratie-Arbeitsdefinition darlegen. Die Antike ist für mich vor allem unter der Prämisse der Bürgerschaft<sup>27</sup> interessant. Wenn ich davon ausgehe, dass in der Antike Bürger als freie unter freien angesehen wurden, frage ich mich, ob das BürgerInnenideal gleich geblieben ist.

Um das antike Verständnis der Demokratie nicht zu idealisieren, ist es notwendig die historische Entwicklung der Demokratie nachzuzeichnen. Da diese allerdings eine nicht-gradlinige, lange, einflussreiche Geschichte aufweist, welche verschiedenste Formen der Demokratie hervorgebracht hat, habe ich versucht die meinem Erachten nach wichtigsten Entwicklungsschritte anzureißen, um in meiner Arbeitsdefinition der Frage der Demokratie aus einer Präsens-Perspektive weitergehend nachzugehen.

---

<sup>27</sup>Nicht gegendert, da Frauen in der Antike dem Privaten zugerechnet wurden und daher weder BürgerInnensein konnten, noch, als in der Öffentlichkeit stehend, wahrgenommen wurden.

#### 4.1.1 Das antike Griechenland als Wiege der Demokratie in Form der Polis

Die athenische Demokratie gilt uns heute als bestdokumentiertes Beispiel der bei den Griechen praktizierten Demokratien (Durant 1985: 27). Deshalb werde ich zu Beginn umreißen, wie die athenische Demokratie aufgebaut war, um die BürgerInnenwerdung in Athen nachzuzeichnen.<sup>28</sup> Die Demokratie der Polis ist nicht einer theoretischen Idee entsprungen, sondern wurde vielmehr aus der Weiterentwicklung kultureller und politischer Traditionen gebildet. (vgl. Meyer 2009:16) „Die Erfindung des Politischen als eine Beratungspraxis unter Gleichen bei den Griechen im fünften vorchristlichen Jahrhundert war zugleich die Erfindung der Demokratie.“ (Meyer 2009: 16)

##### 4.1.1.1 Gelebte Demokratie in der griechischen Antike? Die athenische Polis

Die Polis ist keine Umschreibung für einen Staat. Dafür fehlen zu viele Wesensmerkmale, wie z.B. ein stehendes Heer und ein festes Territorium (vgl.: Roth 2011:17). Vielmehr kann die Polis als „autarke Bürgerschaft, die sich selbst bestimmte und regierte“ (ebda.) bezeichnet werden. Um genau zu sein, bezeichnet seit dem 6. bis 5. Jhd. v. Chr. das griechische Wort Polis „die Stadt als ein von Befestigungsanlagen begrenztes Siedlungsgebiet ebenso wie deren Bürgerschaft und Verfassung (politeia)“ (Rieger 2010: 744). Die Polis von damals wird heute als Ort der Entspannung, des Zeitvertreibs sowie des Streites und der erzwungenen Dienstleistungen<sup>29</sup> gesehen (vgl. Roth 2011:18).

##### 4.1.1.2 Der Aufbau der Demokratie

Insgesamt ruhte die athenische Demokratie auf vier Säulen: der Volksversammlung, an der jeder Bürger teilnehmen durfte, der Rat der Fünfhundert, eine Institution die von Bürgern nach Bezirken anteilig ausgelost besetzt wurde, die Beamten, die ebenfalls per Los oder für bestimmte Aufgabenbereiche per Wahl bestimmt wurden, und die Gerichtsbarkeit, die ebenfalls von per Los bestimmten Bürgern, die als Laienrichter fungierten, besetzt wurde. (vgl. Schmidt 2010: 27) Jeder Bürger war Teil der Volksversammlung. Es gibt keine repräsentative Regierung, wohl aber Ausschüsse, die der Volksversammlung unterstellt waren. Die Volksversammlung traf sich 40-mal jährlich, wobei nicht immer alle Bürger an jeder teilnehmen konnten, da nicht immer alle Bürger in der Stadt anwesend waren.

---

<sup>28</sup>Ich möchte hierbei betonen, dass die von mir angeführten Theoretiker (gerade die aus der Antike) keine PolitikwissenschaftlerInnen in unserem heutigen Verständnis sind, sondern vielmehr als Philosophen staatstheoretische Gedanken zu demokratierelevanten Aspekten geäußert haben, von denen die Demokratietheorie bis heute zehrt.

<sup>29</sup> Als erzwungene Dienstleistungen gelten von der Gemeinschaft beschlossene Dienstleistungen wie die Ausführung der per Los bestimmten Ämter

Dadurch waren Bürger, die nicht in der Nähe des Volksversammlungsortes wohnten, benachteiligt. Jeder Bürger konnte Gesetzesvorschläge zur Abstimmung bringen, war bei ihrer Annahme für die Folgen des jeweiligen Gesetzes verantwortlich und konnte dafür belangt werden. Gerichte wurden per Los von Bürgern besetzt. Insgesamt gab es eine ausgeklügelte Verfassung, Verwaltung und Gerichtsbarkeit. Die als frei geltenden Bürger waren also passiv und aktiv an Entscheidungsverfahren beteiligt: „Es war eine Herrschaft von Freien über Freie, die von jedem Einzelnen erwartete und jeden Einzelnen dazu ermächtigte, jede vorhandene politische Rolle mit der Ausnahme der obersten Kriegsherren und einiger technischer Verwaltungsfunktionen in diesem politischen Prozess im Wechsel ausfüllen zu können.“ (vgl. Meyer 2009: 16) Insgesamt wurden die Aufgaben also entweder per Los oder Wahl bestimmt. Interessant ist hierbei, dass die Republik (während der Verfassung des Kleisthenes) den Bürgern für die Wahrnehmung der öffentlichen Ämter Diäten gewährte, um die politische Bürgerschaft vom Einkommen und Vermögen unabhängig zu machen. (vgl. Meyer 2009: 17)

#### **4.1.1.3 Bürger in der Polis — Rechte, Pflichten, Möglichkeiten**

Jeder Bürger hatte Anteil an der Demokratie. Nicht jeder Mann galt gleich als Bürger, sondern nur Söhne frei geborener Athener (in diesem Fall der Stadt), die über 21 Jahre alt und verheiratet waren, Grund besaßen und keinen ökonomischen Zwängen untergeben waren (vgl. Durant 1985: 28). Somit galten Männer, die nicht in der Stadt geboren wurden und/oder nicht aus besitzenden Familien stammten, Frauen, sowie Sklaven und Leibeigene nicht als Teil der Bürgerschaft und somit auch nicht als Teil der Demokratie. Zudem konnte auch jeder aus der Demokratie ausgeschlossen werden. Wer sich dem politischen Leben verweigerte, schloss sich aus der Gemeinschaft aus (Roth 2011:18). Aber nicht nur die Verweigerung der politischen Beteiligung, sondern auch moralische Verfehlungen konnten zum Ausschluss führen. Explizit werden bei Durant als Beispiele die Vernachlässigung der Pflichten gegenüber den Eltern, Kriegsdienstverweigerung, (Steuer-)Schulden oder Verstöße gegen die öffentliche<sup>30</sup> Moral genannt (Durant 1985: 29). Gleichzeitig fand hier die Trennung zwischen einem privat/ökonomischen Bereich (Oikos) und einem politischen Bereich statt (vgl. Rieger 2005: 745). Oikos war eine Haus- und Wirtschaftsgemeinschaft, bestehend aus etwa 25 bis 30 Personen, welche einen Bürger als Oberhaupt hatte. Dementsprechend

---

<sup>30</sup> Also die Moralvorstellungen, welche in der Gruppe der BürgerInnen als gültig angesehen und vertreten wurden.

konnte jeder Bürger über eine große Anzahl an Menschen verfügen. Gleichzeitig konnten die Regeln des Zusammenlebens gleichberechtigt zwischen den Bürgern in der Sphäre der Polis ausgemacht werden. Die Bürger konnten sich auf die Rechtssicherheit und Gleichheit vor dem Gesetz und in der Volksversammlung verlassen. „Demokratie war direkte Demokratie in der Praxis und in der Theorie.“ (Meyer 2009: 17)

### **Der Weg zum Bürger-Sein**

Die Athener hatten ein System der bürgerlichen Schulbildung. Söhne von Bürgern wurden vom sechsten bis zum vierzehnten oder sechzehnten Lebensjahr in meist privaten Schulen unterrichtet. Zudem wurde Schreiben, Musik und Gymnastik von einem einzigen Lehrer unterrichtet. Die Ausbildung der Mädchen erfolgte zu Hause durch die Mutter oder Kindsfrau. Die höhere Bildung (welche sich nur die reicheren Familien leisten konnten) wurde meist von Sophisten angeboten.

Grundsätzlich wurde das Leben der Bürger in Athen in vier Phasen aufgeteilt: Kind, Jüngling, Mann, Greis. Nachdem der Junge eine acht bis zehnjährige Schulbildung erhalten hat, trat er mit 18 Jahren in die zweite Phase ein und wurde fortan als Jüngling für drei Jahre in kriegerischen und staatsbürgerlichen Pflichten ausgebildet (vgl. Durant 1985: 60). Im ersten Jahr lernten sie nochmals bei einem Lehrer, lebten aber schon in eigenen Gemeinschaften mit anderen Jünglingen, in welchen sie ihre zukünftigen Bürgeraufgaben probten.<sup>31</sup> Die restlichen zwei Jahre wurden im Dienst der Grenzgarison verbracht. In dieser Phase waren sie einer besonderen Beobachtung unterworfen und mussten sich immer wieder durch Wettkämpfe oder ähnliches profilieren (vgl. Durant 1985: 60). Mit 21 Jahren schlossen sie ihre Ausbildung ab. Sie hatten eine Schulausbildung hinter sich, Militärdienst geleistet und zudem noch einen dreijährigen Dienst für die Gesellschaft absolviert. Die Jünglinge sind zu Männern geworden und damit aus der elterlichen Obhut entlassen und mit vollen Bürgerrechten ausgestattet. Als Bürger waren sie fähig zur Argumentation, sich gemäß der Moralvorstellungen zu verhalten und sich der Kultur anzupassen.

#### ***4.1.1.4 Demokratie und BürgerInnen in der Antike***

Das, was wir über die antike Demokratie wissen, ist uns größtenteils durch Schriften von Philosophen dieser Zeit überliefert. Durch deren Beschreibungen und Kritiken ist es möglich,

---

<sup>31</sup>So simulierten sie in diesem Jahr Volksversammlungen und führten eigene demokratische Regelungen für ihre Gemeinschaften, in denen sie die gesamte Zeit sein mussten, ein.

die Problematiken der damaligen Demokratieform nachzuvollziehen und mit derzeitigen Demokratieformen zu vergleichen. Aristoteles und Platons Beobachtungen und Analysen werden bis heute rezipiert und genutzt. Als Beispiel sei Platons Hauptwerk die „Politeia“ genannt, welches er um 387 v. Chr. schrieb. In diesem befasst er sich mit den Bedingungen, Institutionen, Formen und Normen der Verfassung. Hierbei setzt sich Platon auch mit den Sitten von bürgerlicher Selbstverwaltung auseinander. Viele seiner Überlegungen sind durch seinen Lehrer Sokrates beeinflusst und von seinem Schüler Aristoteles weitergeführt worden. Diese drei Philosophen haben unser Bild der Antiken Polis nachhaltig geprägt. Sie haben, jeder auf seine Art, die Polis beschrieben, analysiert und kritisiert. Hinzukommend haben sie die zeitgleich real existierenden Demokratien theoretisch durchdacht und ihre Erkenntnisse zu Papier gebracht. Dadurch ist es uns heute möglich, das damalige System so gut nachzuvollziehen. So bemerkt Platon, dass die Verfassung das Formende einer Gesellschaft ist, dass also nur anhand der Verfassung die spezifischen Inhalte einer spezifischen Demokratie erkennbar werden (vgl. Roth 2011: 91). Der Umstand der Demokratie sagt also noch nichts über die Formen der Demokratie aus, welche sehr unterschiedlich gestaltet sein kann. Aristoteles hat die Gedanken Platons weiterentwickelt und eine Staatsformlehre entwickelt, welche unterschiedliche Herrschaftsformen benennt, beschreibt, diskutiert und miteinander kombiniert. Für Aristoteles, ebenso wie für Platon, stellte die Demokratie eine Revolution der Armen und eine Herrschaftsform der Vielen dar. Platon bemerkte, dass in einer funktionierenden wohlgeordneten Polis, jeder Mensch seine Stellung in der Gesellschaft anerkennen müsse (ebda.).

#### ***4.1.1.5 Bürger der antiken Polis***

Bürger der antiken Polis waren also, wie eben beschrieben, keinesfalls alle in Athen lebenden Menschen. Vielmehr bezeichnete sich eine kleine wohlhabende Gruppierung in der Gesellschaft als Bürger und entschied, dass zwischen ihnen Freiheit und Gleichheit herrschen solle in Bezug auf alle öffentlichen Belange. Dies beinhaltete sowohl Pflichten als auch Rechte und Privilegien. Um als vollwertiger Bürger anerkannt zu sein, musste eine langwierige Schullaufbahn durchlaufen werden, Dienst an der Gemeinschaft und an der Waffe geleistet werden und das System der Polis im Kreis der angehenden Bürger erprobt werden, hierzu wohnten die Schüler ungefähr ein Jahr lang gemeinsam und spielten die Versammlungen und Entscheidungsgremien nach, um die Regeln zu verinnerlichen (Durant 1985: 60). Doch der Status eines Bürgers konnte auch aberkannt werden, wenn gegen die

Regeln der Gesellschaft verstoßen wurde. Gleichzeitig konnten Bürger per Los und Wahl je nach Bedarf vielfache Aufgaben des öffentlichen Lebens (Gerichts-, Bürokratie-, Waffentätigkeiten) erfüllen. Das heißt, sie hatten sich auch die nötigen Kenntnisse für diese Aufgaben anzueignen und waren auch dazu verpflichtet, sie auszuüben. Diese Verpflichtungen, auch negative Freiheiten genannt, gehören, ebenso wie das Prinzip der gleichen Freiheit für alle zu einer Voraussetzung von Demokratie (Schmidt 2010: 29)

Dass Demokratie nach Aristoteles die Herrschaft der Vielen (Meyer 2009: 21) ist, besagt also nicht, dass damit alle gemeint sind. Wobei viele aber mehr sind als wenige, oder gar einer. Aristoteles hat in seiner Klassifizierung der Herrschaftsformen hinsichtlich der Herrschaft der Vielen zwischen Politie und Demokratie unterschieden. In der Politie ist der Herrschaftszweck auf den gemeinsamen Nutzen gerichtet während er in der Demokratie auf den Eigennutz der Herrschenden ausgerichtet ist. Eine Demokratie liegt laut Aristoteles vor, wenn die Herrschaft bei der Majorität der Armen und nicht bei der Minorität der Reichen liegt (Schmidt 2010: 36).

Nicht nur die Definition von Bürger entsprach nicht unserem heutigen Verständnis von BürgerInnen. Auch die Form der Stadtstaaten in Griechenland kann nicht mit den heutigen Demokratievorstellungen gleichgesetzt werden. So wurden die ländlichen Gebiete Städten zugeordnet, doch Menschen vom Land waren grundsätzlich ohne Bürgerrechte, da diese den Städtern vorbehalten waren. Es waren bei weitem nicht alle Menschen gleich, jedoch war die athenische Demokratie eine der ersten uns heute bekannte Form der (systematischen) selbstverwalteten Herrschaft, die ausführlich dokumentiert ist. Da in der athenischen Demokratie alle als Bürger definierten Menschen im politischen Prozess als gleich galten, ist die Polis laut Aristoteles von der Idee her als Sphäre des Politischen auf der Gleichheit der Bürger begründet. Dementsprechend baut das demokratisch „Politische“ auf dem „Verständigungsprozess zwischen Gleichen“ (Meyer 2009: 18) auf. Hierbei geht Aristoteles auch davon aus, dass alle Bürger „letztlich allein der Überzeugungskraft der besseren Argumente und Vorschläge folgen“ (Aristoteles in Meyer 2009: 18). Der Status war nur zu erreichen, wenn der Mensch als frei und unabhängig eingestuft wurde. Er musste das Wissen und die Ressourcen haben, um sich in den öffentlichen, gemeinsamen Diskurs

einbringen zu können. Zudem musste dieser Status schon ab der Kindheit angestrebt und gefördert werden.<sup>32</sup>

#### 4.1.2 Moderne Demokratietheorie

Kurz einen theoretischen Bogen von dem Demokratiebegriff der Antike bis zu unserem heutigen Demokratieverständnis zu spannen, entspricht etwa dem Anspruch die historische Entwicklung bis zur heutigen Medizin auf einer Seite zu erklären: Es ist immer unzureichend, und wird immer verkürzt dargestellt werden. Ich werde nicht die Entwicklung des Demokratiebegriffs nachzeichnen können, da ich hierfür auf die Einflüsse unzähliger TheoretikerInnen eingehen müsste, die sich wiederum gegenseitig beeinflusst haben. Was sie alle gemeinsam haben: Sie beschäftigen sich mit der Staatstheorie, der Theorie, wie ein Staat, also ein definiertes politisches Terrain, am besten funktionieren kann. Da ich nicht der Meinung bin, dass einE TheoretikerIn herausgefunden haben kann, wie eine Demokratie real funktionieren kann, da hierfür erst geklärt werden müsste, welche Parameter die Funktionalität anzeigen, habe ich auch im Theoriezugang dieser Arbeit versucht zu vermeiden, nur einem Verständnis von Demokratie zu folgen. Die meisten Schriften zur Staats- oder Demokratietheorie beziehen sich in irgendeiner Weise auf Aristoteles oder Platon. Doch ebenso wie diese ihre Zeit reflektierten, haben die verschiedenen TheoretikerInnen, die sich der Staatstheorie, welche eng mit der Demokratietheorie verwoben ist, gewidmet haben, nicht nur die Gedanken der Theoretiker der Antike reflektiert, sondern diese auch mit den Realitäten zusammengedacht, in denen sie jeweils lebten. Manfred G. Schmidt fasst in seinem Werk „Demokratietheorien. Eine Einführung“ die seines Erachtens wichtigsten TheoretikerInnen und Theorieströmungen zusammen (Schmidt 2010: 5-11). Neben Aristoteles, Platon, John Locke, Thomas Hobbes, Montesquieu, Jean-Jacques Rousseau führt er auch die Verfasser der Federalist Papers (Alexander Hamilton, James Madison, John Jay) sowie Alexis de Tocqueville, John Stuart Mill<sup>33</sup>, Karl Marx, Max Weber, Joseph Schumpeter und Anthony Downs an<sup>34</sup>.

---

<sup>32</sup>Dementsprechend waren unfreie Menschen, das heißt alle Frauen (geschlechtliche, soziale, kulturelle Abhängigkeit), ArbeiterInnen (ökonomische Abhängigkeit), Sklaven (generelle Negierung des Menschlichen, Besitzstatus), Leibeigene (Äquivalent zu Sklaven) und alle Menschen, denen der Status nicht von Geburt an ermöglicht wurde (also alle, die nicht in der Stadt geboren wurden) ausgeschlossen.

<sup>33</sup> John Stuart Mill schrieb mit seiner Frau gemeinsam. Sie wird hegemonial vernachlässigt, da zu ihren Lebzeiten noch davon ausgegangen wurde, dass Frauen nicht so gut denken können wie Männer.

<sup>34</sup> Das heißt nicht, dass ausschließlich diese Theoretiker(Innen) die Staatstheorie beeinflusst haben, aber sie alle haben die Staatstheorie maßgeblich mit beeinflusst und werden bis heute zu Rate gezogen.

Die Bedingungen, in denen sich Demokratien etablieren, haben sich verändert und somit auch die Ausformung(en) der Demokratie. Das Territorium ist ein anderes und die Formen der Demokratie haben sich ebenso wie die Kriterien von BürgerInnenschaft geändert. Als prägnanteste Veränderung kann wohl die Änderung der Gruppengröße der BürgerInnenschaft genannt werden. Zählten in der Antike nicht einmal 10% der im Herrschaftsterritorium ansässigen Menschen zur Bürgerschaft, ist es in modernen Demokratiekonzeptionen üblich geworden den BürgerInnenbegriff am Staatsbegriff in Form der StaatsbürgerInnenschaft, festzumachen.

„Im Unterschied zum älteren Demokratiebegriff, der auf die Volksversammlungsherrschaft in den Stadtstaaten der griechischen Antike gemünzt war, dient Demokratie in den neuzeitlichen Massendemokratien zur Bezeichnung einer Institutionenordnung oder einer Staatsform von Kleinstaaten und Flächenstaaten, in den die Herrschaft aus dem Volk hervorgeht und durch seine Repräsentanten (sic!) und letztlich unter Berufung auf sein Interesse oder das Interesse seiner Mehrheit ausgeübt wird.“ (Schmidt 1995: 205) Schmidt wendet hier einen formalen Demokratiebegriff an, welcher sich nicht auf die Inhalte von Politik sondern die Form von Politik bezieht. Dieses Verständnis von Demokratie entspricht dem Staatstheoretischen Konstrukt einer Demokratie, um das Machtgleichgewicht im Staat zu garantieren, und in welcher die Beteiligung der BürgerInnen, vor allem in Form von Wahlen als Legitimation der Regierung vorsieht.

Seit der Erklärung der Bürger (sic!)- und Menschenrechte bei der Französischen Revolution 1789 existieren diese als Grundlage des Demokratieverständnisses. Korrekt Ausgedrückt, gilt nicht exakt diese Formulierung der Menschen- und BürgerInnenrechte als Grundlage, aber die Rechte des Menschen gelten mittlerweile als wichtige Voraussetzung einer funktionierenden Demokratie. Derzeit beziehen sich die meisten demokratischen Staaten größtenteils auf die Deklaration der Menschenrechte durch die UN-Vollversammlung 1948. Diese ist mit 30 Artikeln weitaus umfassender als jene der Französischen Revolution mit 17 Artikeln. Die Menschenrechte verdeutlichen für mich wichtige Erkenntnisse der modernen Demokratie, wie den Schutz der Minderheiten oder das Recht auf körperliche und geistige Unversehrtheit, die die Bedingungen von Partizipation am politischen Prozess ermöglichen. Doch wer einer Minderheit entspricht und wie diese geschützt werden kann, ist Thema der derzeitigen Demokratietheoriediskussionen.

Die Machtfrage wird im derzeitigen Demokratieverständnis durch die Gewaltenteilung, welche die Exekutive, Judikative und Legislative voneinander trennt, sodass ein Machtgleichgewicht im System geschaffen wird, beantwortet. Das heißt, wie schon in der Antike werden in den demokratischen Prozess Systemstabilisierende und -garantierende Elemente eingebaut, die verhindern sollen, dass einzelne Menschen oder Gruppierungen die Macht an sich reißen. Andere Schutzelemente sind die Zeitbegrenzung der Macht, wie sie derzeit in den USA hinsichtlich der Präsidentschaftslegislaturperioden praktiziert werden, oder die gegenseitige Kontrolle unterschiedlicher staatlicher Institutionen.

Durch die historische Entwicklung der Begriffe und Konzepte der Demokratie und des Bürgers (oder mittlerweile der/des BürgerIn) ist es nicht das Ziel modernen Demokratien, die Demokratie der Antike zu wiederholen. Allerdings halte ich ihren Zugang, welche Fähigkeiten einE BürgerIn haben sollte, für bemerkenswert und wichtig für heutige Demokratieüberlegungen.

#### **4.1.3 Politik: Arbeitsdefinition**

Ein Leben ist heutzutage ohne politische Eingriffe und Regulierungen nicht möglich, egal ob es die Schulpflicht, Gesetze, Steuerpflichten oder das Sozialsystem betrifft. Der Staat ist mit bestimmten Aufgaben wie dem Schutz des Privateigentums betraut. Das Verhältnis des Individuums zur Gruppe (etwa der/des BürgerIn zum Staat) wird als Politik bezeichnet. Laut dtv-Atlas Politik gibt es keine einheitliche Definition von Politik, vielmehr komme es auf den jeweiligen Entstehungszusammenhang an (Vierecke et al. 2011: 10). Alles kann als politisch definiert werden und Politik-Definitionen können sich auch gegenseitig ausschließen. Doch auch wenn der Begriff Politik etymologisch vom griechischen Begriff Polis abstammt, muss Politik nicht demokratisch sein.

Im Duden wird Politik wie folgt definiert:

„1. auf die Durchsetzung bestimmter Ziele besonders im staatlichen Bereich und auf die Gestaltung des öffentlichen Lebens gerichtetes Handeln von Regierungen, Parlamenten, Parteien, Organisationen o. Ä.

2. taktierendes Verhalten, zielgerichtetes Vorgehen“ (Bibliographisches Institut GmbH 2013b: Politik)

Politik bezeichnet jedes Zwischenmenschliche/Gesellschaftliche. Hierbei ist es nicht Bedingung, dass jedeR Betroffene an den Aushandlungen teilnimmt bzw. auch nur teilnehmen kann. Vierecke et al. stellen fest, dass im engeren Sinne „jene Handlungen und Prozesse als politisch [gelten], die die Herstellung allgemein verbindlicher Regelungen zur Folge haben“ (Vierecke et al. 2011: 10). Der Begriff Politik umfasst dementsprechend auch kriegerische, autoritäre, gewalttätige anderweitige unterdrückende Politiken.

Es gibt viele Ansätze Politik zu definieren. Max Weber unterscheidet zwischen einem weiten und einem engen Politikbegriff während Carl Schmitt zwischen Politik und dem Politischen unterscheidet, wobei bei letzterem die Unterscheidung zwischen Freund und Feind stattfindet (vgl. Vierecke et al. 2011:10) In der Politikwissenschaft haben sich die Begriffe Polity, Policy und Politics als Dimensionen des Politischen durchgesetzt. Somit werden Unterschiedliche Analyseebenen der Politik definiert, welche der Charakterisierung der einzelnen Politikart hilft.

#### **4.1.4 Annäherung an eine Demokratie-Arbeitsdefinition**

Demokratie ist eine Form von Politik, in welcher viele über die Belange aller entscheiden. Ich gehe mit der Aristotelischen Unterscheidung von Demokratie und Politie konform, in welcher er feststellt, dass in der Politie die Herrschaft aufs Gemeinwohl ausgerichtet ist, während sie in der Demokratie auf den Eigennutzen der Herrschenden ausgerichtet ist. Im Fall der Demokratie bedeutet dass, die BürgerInnenschaft regiert so, dass es der BürgerInnenschaft am besten geht. Doch was ist mit den Nicht-BürgerInnen? Der Begriff Demokratie beschreibt die politische Gangart, BürgerInnen gleichberechtigt in den politischen Prozess mit einzubeziehen. Durch die demokratische Praxis ist es üblich geworden, politische Systeme in ihrer Gesamtheit als Demokratien zu definieren, ohne hierbei auf bestimmte Aspekte abzielen zu müssen. Manfred G. Schmidt definiert Demokratie als einen „Oberbegriff für eine Vielzahl politischer Ordnungen, denen die begründete und rechtmäßige Berufung von Herrschaft auf den Willen des Volkes im Sinne von Demos und die Rechenschaftspflichtigkeit der Herrscher gegenüber den Herrschaftsunterworfenen gemeinsam ist.“ (Schmidt 1995: 205)

Demokratie ist zugleich einerseits ein theoretisches Konstrukt und andererseits ein reales Konzept zum Zusammenleben der Menschen, also z.B. eine reale Staats- oder Regierungsform und -praxis. Demokratie kann beides meinen: Ideal und Realität (vgl. z.B.

Kelsen 1981 [1929]: 14). Wenn Demokratie untersucht wird, können zwei Ebenen adressiert werden. Die normative Ebene, mit der Frage wie oder was Demokratie sein soll. Oder die reale Ebene, mit Fragen nach dem Demokratiegehalt derzeitiger Systeme. Prinzipiell glaube ich nicht, dass diese beiden Ebenen vollkommen getrennt werden können, da sie sich gegenseitig beeinflussen, immerhin versucht die reale Demokratie der Idealen möglichst nahe zu kommen und die Ideale Demokratie entsteht durch die Reflexion der realen Demokratie. Gerade daraus ergibt sich ein Spannungsverhältnis, welches sowohl fruchtbar als auch kontraproduktiv für beide Seiten sein kann. Entgegen absolutistischen oder monarchistischen Konzepten, welche besagen, dass möglichst wenige Menschen über das Zusammenleben entscheiden sollen, um Stabilität zu gewährleisten, basiert das Konzept der Demokratie auf der Idee, dass es Menschen möglich ist, sich selbst zu regieren. Wer sich dabei selbst regieren darf, ist mit dem Begriff der Bürgerinschaft definiert (vgl. Kap. 4.1.4). Dementsprechend können Konzepte der Demokratie in die Kategorie Vielherrschaft (versus Einzelherrschaft) eingeordnet werden.

Der Begriff der Demokratie konnte sich im 20. Jahrhundert wieder durchsetzen. Vorher wurde meist von Republiken<sup>35</sup> verwendet, welcher sich bis heute zum Beispiel im Namen der Bundesrepublik Deutschland halten konnte, aber vom Begriff der Demokratie ergänzt wurde. Während der Begriff Republik die Herrschaftsordnung „um den gemeinsamen Besten willen auszuüben“ (Schmidt 1995: 835) bezeichnet, wird in der Demokratie das gemeinsame Beste gemeinsam entschieden. Es haben sich verschiedene Interpretationen der Demokratie entwickelt. Bei den realen Konzeptionen beziehen sich die Unterschiede vor allem auf institutionelle Unterschiede, wie z.B. dem Aufbau der Repräsentation des Volkes. Hier geht es vorrangig um die Frage nach dem größtmöglichen Schutz des demokratischen Systems einerseits und der größtmöglichen Individualität und Freiheit des Einzelnen andererseits. So hat sich zum Beispiel die Idee der Gewaltenteilung als eine Schutzfunktion des demokratischen Staatssystems durchgesetzt. Zur Untersuchung von Demokratien ist es nötig zu fragen, welche Parameter die Demokratiedefinition ausmachen, um Demokratietheorien untereinander vergleichen oder klassifizieren zu können.

So schreibt Kelsen 1929: „Demokratie ist der Idee nach eine Staats- oder Gesellschaftsform, bei der der Gemeinwille, oder ohne Bild gesprochen, die soziale Ordnung durch die ihr

---

<sup>35</sup>Wie z.B. zur Zeit der Französischen Republik die nach der Revolution entstand.

Unterworfenen erzeugt wird: durch das **Volk** [Hervorhebung im Original, S.N.].“ (Kelsen 1981 [1929]: 14) Da er aber gleichzeitig feststellt, dass das Volk nur juristisch gesehen als homogene Gruppe gelten kann, muss der Gemeinwille erst gefunden werden. In absolutistischen Systemen entschied eine Person, was der Gemeinwille aller ist. In Demokratien entscheiden die BürgerInnen gemeinsam über den Gemeinwillen, da aber nicht alle BürgerInnen das gleiche wollen geht es darum die anderen BürgerInnen von den eigenen Zielen zu überzeugen. Da der Gemeinwille für alle Menschen eines Systems (egal ob BürgerIn oder nicht) gilt, ist es notwendig zu reflektieren, wer als BürgerIn welche Möglichkeiten hat, andere BürgerInnen zu überzeugen, und welche Konsequenzen dies hinsichtlich der Grundlage der Demokratie, als Politik der Gleichen unter Gleichen, hat. Demokratie beinhaltet heute, als eine dieser Konsequenzen, Menschenrechte, Minderheitenschutz und Rechtsstaatlichkeit um dem Anspruch gerecht zu werden, möglichst viele partizipieren zu lassen, und zu verhindern, dass die Mehrheit einer Minderheit schadet.

Demokratie hat sich vorrangig als präsidentielle oder parlamentarische Demokratie etabliert. In diesem Formen ist es den BürgerInnen möglich sich als RepräsentantIn zur Wahl zustellen, oder aber auch eine RepräsentantIn, entweder in Form eines Wahlmensen (USA), einer Partei oder einer Person zu wählen, die in der folgenden fix definierten Zeitperiode, im Namen der BürgerInnen repräsentativ regiert und entscheidet. Ob diese Form der Demokratie aber allen BürgerInnen die Beteiligung gewährt, die das System vom Ideal her gewähren möchte ist sehr umstritten. Dass die Realformen der Demokratie nicht mit den Idealformen von Demokratie einhergehen, ist offensichtlich. Doch wie reale Systeme dem Ideal am nächsten kommen können ist Thema der zahlreichen DemokratietheoretikerInnen. Meyer schreibt hierzu: „Entscheidender aber als der in einem gegebenen Augenblick tatsächlich am politischen Prozess mitwirkende Teil der Bevölkerung ist es für die Qualität einer Demokratie, ob alle Bürger (sic!) dann, wenn sie es wollen und für nötig erachten, die reale Möglichkeit folgenreicher Teilnahme haben. Nur wo dies der Fall ist, wird demokratische Herrschaft ihrem Anspruch gerecht.“ (Meyer 2009: 37)

Mein Ansatz integriert auch die Ansätze von Himmelmann und Lange, welche als Antwort auf die Politikverdrossenheit und die Frage nach der Garantie des Erhalts der Demokratie eine Neuformulierung von Demokratie vorschlagen. Hierbei wird ein dreigeteilter Demokratiebegriff eingeführt, welcher Demokratie als Herrschafts-, Lebens- und

Gesellschaftsform verstehen will (vgl. Kap. 3.4.2). Dieser Ansatz entspricht keiner eigenen Demokratietheorie sondern schlägt vielmehr eine Konzept für die Vermittlung von Demokratie an künftige DemokratInnen vor.

#### **4.1.5 Die BürgerInnenschaft und das Volk als Gemeinschaft der BürgerInnen**

BürgerInnen sind Menschen, die als Teil eines politischen Systems, wie z.B. eines Staates, die Politik mitbestimmen können. Die Gesamtheit der BürgerInnen eines Systems werden als Volk bezeichnet. Kelsen schreibt in diesem Kontext: „Nur in einem Normativen<sup>36</sup> Sinne kann hier von einer Einheit die Rede sein. Denn als Uebereinstimmung (sic!) des Denkens, Fühlens und Wollens, als Solidarität der Interessen ist die Einheit des Volkes ein ethisch-politisches Postulat, das die nationale oder staatliche Ideologie mit Hilfe einer allerdings ganz allgemein gebrauchten und daher schon gar nicht mehr überprüften Fiktion real setzt. Es ist im Grunde nur ein JURISTISCHER Tatbestand, der sich als Volkseinheit einigermaßen präzise umschreiben läßt (sic!): Die Einheit der daß Verhalten der normunterworfenen Menschen regelnden staatlichen Rechtsordnung.“ (Kelsen 1981 [1929]: 81) Auch wenn die Gesamtheit der BürgerInnen das Volk ergibt, sollte dementsprechend nicht der Fehler begangen werden, die BürgerInnenschaft oder das Volk als homogene Gruppe zu verstehen. Vielmehr kann entgegen den relativ homogenen Bürgerschaften der Antike, die BürgerInnenschaften in heutigen nationalstaatlichen Demokratien als divers bezeichnet werden. Wegen ökonomischer, sozialer und kultureller Ungleichheit ist es den BürgerInnen unterschiedlich möglich sich zu beteiligen.

Die StaatsbürgerInnenschaft wird nicht anhand von Besitz, Geschlecht und Status definiert und ist auch im Normalfall nicht zu verlieren. Allerdings bedeutet der Status allein nicht, dass alle BürgerInnenrechte von allen wahrgenommen werden können. Jede Gruppierung, welche den BürgerInnenstatus innehat, hat sich diesen erkämpft. Durch die verschiedenen Revolutionen, Klassenkämpfe und Bewegungen haben sich sowohl die Frauen als auch die Männer aller Klassen die Rechte als BürgerInnen erkämpft.

BürgerInnentum nur anhand der StaatsbürgerInnenschaft zu definieren scheint zu kurz gegriffen, denn diese Definition ermöglicht nur den generellen Zugang, beinhaltet aber noch nicht die Fähigkeit der/des Einzelnen sich einzubringen. Das BürgerInnentum spielte als die

---

<sup>36</sup>Hervorhebungen im Original

besitzende Klasse im Kampf gegen den Absolutismus für Demokratie eine Rolle. Marx beschrieb das BürgerInnentum als die zu bekämpfende Klasse des Proletariats, da sie die unterjochenden Besitzenden seien. Es gibt als offensichtlich derzeit zwei Verständnisse der/des BürgerIn — zum einen als AngehörigeR eines Staates, zum anderen als durch bestimmte Parameter wie Besitz, Zeit, Bildung gekennzeichnete Individuen (oder Gruppierungen) welche partizipieren können.

Insgesamt muss noch hinzugefügt werden, dass BürgerInnen oftmals als homogene Gruppe verstanden werden. Real sind Menschen Individuen mit unterschiedlichen Bedürfnissen und Interessen. Gerade wenn es aber um die Aushandlung von gleichen unter gleichen geht, sollte die Homogenität aber angestrebt werden. Die Homogenität kann z.B. dadurch angestrebt werden, dass die gleiche Bildung über das System erteilt wird, und somit von einem relativ homogenen Bildungsniveau ausgegangen werden könnte.

#### ***4.1.5.1 Implizite und explizite Parameter von BürgerInnenschaft***

BürgerInnenschaft ist ein umstrittener bzw. umkämpfter Begriff. Historisch lässt sich aufzeigen, dass nicht jederR als BürgerIn angesehen wurde. Vielmehr wurde BürgerInnenschaft an Parametern festgemacht. Lange Zeit war ein Hauptparameter das Geschlecht. Nur männliche Menschen wurden als Bürger überhaupt in Betracht gezogen. Frauen waren prinzipiell als Teil des Privaten konzeptioniert und wurden somit nicht als fähig erachtet, an öffentlichen Entscheidungen teilzunehmen. Des Weiteren wurde Bürgerschaft an Besitz, Bildung und Geburt festgemacht. Die Definition hat sich in den letzten Jahrhunderten signifikant verändert.

Derzeit sind die Beteiligungsgrenzen fast nicht an expliziten Parametern festgemacht. Einzig das Alter, die StaatsbürgerInnenschaft und teilweise der Wohnort entscheiden über die Beteiligung. Allerdings spielen Einflussgrößen wie Zeit, Wissen und finanzielle Ressourcen eine große Rolle bei den realen Beteiligungschancen.

Der BürgerInnenbegriff ist eng an den Nationalstaat gebunden. Zwar zählen Parameter wie Geburt noch immer, allerdings werden sie anders konnotiert. Spielte früher bei der Geburt die Familie und der Wohlstand eine Rolle, spielt nun die StaatsbürgerInnenschaft, welcher meist an Geburtsort oder StaatsbürgerInnenschaft der Eltern gekoppelt ist, eine Rolle.

Die impliziten Parameter sind viel schwieriger aufzuzeigen und herauszufinden als die expliziten Parameter wie das Alter und die StaatsbürgerInnenschaft. Diese zu diagnostizieren

ist Aufgabe der Demokratieforschung. Diese zu problematisieren und eventuell zu korrigieren<sup>37</sup> ist Aufgabe einer demokratischen Politik.

Ein Jurist wird tendenziell mehr von Gesetzen verstehen als ein Mensch, der nach dem mittleren Schulabschluss nie wieder ein Buch in der Hand hatte und einen Gesetzestext nicht einmal verstehen würde. Dennoch ist es nicht möglich, jeder/m werdenden BürgerIn alles so zu vermitteln, dass jeder die exakt gleichen Chancen hat, da diese nicht nur durch Wissen, sondern auch durch andere Parameter, wie der ökonomischen Stellung, dem sozialen Umfeld oder den eigenen Fähigkeiten und Wünschen beeinflusst werden. Da es aber politisches Ziel demokratischer Politik sein sollte, eine möglichst große Chancengleichheit herzustellen, eignet sich die Schule, werdenden BürgerInnen eine möglichst große Wissens-Chancengleichheit zu geben und sie urteils- und handlungsfähig zu machen, von welcher ausgehend die SchülerInnen sich den politischen Prozessen stellen können..

#### ***4.1.5.2 StaatsbürgerIn und BürgerIn***

BürgerInnen sind Menschen, die die StaatsbürgerInnenschaft eines realdemokratischen Staat innehaben – diese erlaubt ihnen, an der politischen Ausgestaltung des Staates teilzuhaben. Dies wird zurzeit in Europa vor allem durch die passive und aktive Wahlmöglichkeit gewährleistet. Als BürgerIn hat der Mensch bestimmte Rechte und Pflichten in dem demokratischen Staat. Je nachdem, welche demokratische Realitätsausformung in dem Staat praktiziert wird, sind diese Rechte und Pflichten verschiedener Art. Sie sind in der Verfassung und in den Gesetzen festgehalten und können auch kritisiert werden.

Menschenrechte sind primär diejenigen, welche in der Deklaration der Menschenrechte der Vereinten Nationen, genannt werden. Doch ein Recht allein besagt noch nicht, dass jeder Mensch dieses Recht erhält. Er/Sie hat nur die prinzipiell dieses Recht und kann es im Zweifelsfall juristisch zu erstreiten versuchen. Dass der Mensch hierfür die Mittel für einen Rechtsstreit braucht, ist ein anderes Thema. Menschenrechte entsprechen nicht den BürgerInnenrechten. Menschen haben Rechte, welche ihnen einfach aufgrund ihres Menschseins zugestanden werden. Sie müssen allerdings in jedem Staat durchgesetzt und verankert werden, um Geltung zu finden. StaatsbürgerInnen haben bestimmte Rechte und

---

<sup>37</sup> Als bekannteste Korrektur Methode würde ich die Quotenregelung nennen. Dieses sehr umstrittene Mittel versucht die Problematik zu korrigieren, dass Frauen (und teilweise andere benachteiligte Gruppen wie z.B. Behinderte) systematisch ausgeschlossen wurden.

Pflichten, welche ihnen der jeweilige Staat gewährt. Wenn dieser Staat ein demokratischer ist, haben StaatsbürgerInnen, sofern sie keiner anderweitigen Regelung<sup>38</sup> unterliegen, umfassende, bestimmte Rechte und Pflichten, welche ihnen die Teilnahme an der Ausgestaltung der Politik gewähren. Sofern sie BürgerInnen sind, haben sie die Ressourcen, sich an der Willensbildung zu beteiligen und diese mitzugestalten.

BürgerInnen und StaatsbürgerInnen unterscheiden sich also wie folgt:

Sie alle sind Menschen, welche einer bestimmten Staat zugeordnet werden. Dies erfolgt über die StaatsbürgerInnenschaft. Sofern diese StaatsbürgerInnen weitergehend über die Fähigkeiten verfügen, ihr eigenes Leben zu Gestalten und hinzukommend, sofern sie es wünschen, in der Öffentlichkeit zu interagieren, also andere Menschen von den eigenen Meinungen und Zielen zu überzeugen, können diese Menschen auch als BürgerInnen bezeichnet werden.

#### *4.1.5.3 Der/Die BürgerIn*

BürgerInnenschaft wird anhand von verschiedenen Parametern bestimmt. Die expliziten Parameter legen die StaatsbürgerInnenschaft fest. Die impliziten Parameter legen die (Form und Möglichkeiten der) BürgerInnenschaft fest, wobei dies, wie ich vorhin zeigte, nicht bedeuten muss, dass die BürgerInnenschaft im Gegensatz zur StaatsbürgerInnenschaft eine homogene Gruppe ist. Sie ist eventuell nur etwas weniger divers, wenn die richtigen Parameter angewendet werden.

Um also eine aktive BürgerIn zu sein benötigt es derzeit mindestens:

- Eine StaatsbürgerInnenschaft des Staates, in dem agiert werden will,
- einer ökonomischen Situation, die Zeitressourcen für gesellschaftliche Mitgestaltung zulässt,
- Wissen um Funktion und Aufbau des betreffenden demokratischen politischen Systems,
- die Möglichkeit der Informationsgewinnung,
- die Fähigkeit, sich selbst vermitteln und verständlich machen zu können — also rhetorisch, argumentativ und schriftlich versiert zu sein.

---

<sup>38</sup>z.B. bei Verurteilung, Vormundschaft oder Alter

(Hierzu zählt mittlerweile auch die Fähigkeit sich über Medien einer breiten Öffentlichkeit mitzuteilen,)

- Verhandlungstaktik,
- die Fähigkeit und Möglichkeit, sich mit anderen zu vereinen und so die Ziele von mehr als nur einer/m verfolgt zu wissen.

#### **4.1.6 Demokratieverständnis zur Interpretation der Rahmenlehrpläne**

Demokratie ist nicht Politie, wie Schmidt in Bezug auf Aristoteles feststellt (vgl. Schmidt 2010: 36). Es geht also nicht explizit darum, alle an allen Entscheidungen teilhaben zu lassen, sondern es geht darum viele daran teilhaben zu lassen, und Entscheidungen die alle betreffen nicht nur einer Person zu überlassen. Auch wenn mittlerweile eine Umbesetzung des BürgerInnenbegriffs durch den StaatsbürgerInnenbegriff stattgefunden hat, entspricht die BürgerInnen-Demokratie Konzeption noch immer der aus der Antike. Die gesellschaftliche Struktur hat sich grundlegend geändert. Dementsprechend hat sich das Verständnis von Demokratie geändert. Aber schon in der Antike war BürgerInnenschaftlichkeit mit finanzieller Unabhängigkeit (welche derzeit zum Beispiel in Form eines Grundeinkommens gefordert wird, welches Hartz IV schon vorgibt zu sein), und Bildung<sup>39</sup> verbunden. Während in einer kapitalistischen Gesellschaft schwerlich von einer finanziellen/ökonomischen Gleichheit ausgegangen werden kann, vor allem in Bezug auf den Grundsatz der gleichen unter gleichen, können im Bereich der Bildung die Startchancen angeglichen werden.

## **4.2 Forschungsmethode**

### **4.2.1 Materialdarstellungen anhand der Inhaltsanalyse nach Mayring.**

Mein primäres Material sind die Rahmenlehrpläne des Unterrichts der Politischen Bildung in Brandenburg. Diese werden vom LISUM, dem Landesinstitut für Medien und Schulen, entwickelt und vom Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg herausgegeben. Als sekundäres Material nutze ich von mir geführte Interviews mit ExpertInnen. Die Rahmenlehrpläne werden in unregelmäßigen Abständen überarbeitet und neu herausgegeben. Zudem werden zwischen diesen Terminen Erweiterungen und Anpassungen veröffentlicht.

---

<sup>39</sup> es gibt eine Schulpflicht und es gibt sehr viel Ausbildungsunterstützungen

Die Rahmenlehrpläne sind verbindliche Vorgaben des Ministeriums, welche Inhalte im Unterricht vermittelt werden sollen. Sie gelten als Vorgaben für die jeweiligen Fachkonferenzen an den einzelnen Schulen, welche diese Pläne als Leitfäden für die Ausarbeitung detaillierter Unterrichtsfachpläne nutzen.

Ausgehend davon, dass Politische Bildung das Fach ist, in welchem die Kompetenzen zum BürgerInnendasein in unserer Demokratie vermittelt werden sollen, gilt es, alle Rahmenlehrpläne der Politischen Bildung von der Grundschule bis zur Sekundarstufe II anhand der Inhaltsanalyse zu untersuchen.

Die grundsätzliche Aufteilung ist bei allen Rahmenplänen gleich. Jeder Rahmenlehrplan des Landes Brandenburg beginnt mit einem Kapitel, welche die „Bildung und Erziehung“ der jeweiligen Schulform (Grundschule, Sekundarstufe I und II) darlegt. Dieses ist in allen Rahmenlehrplänen einer Schulform ident. Weitergehend enthalten alle Rahmenlehrpläne der Politischen Bildung in Brandenburg ein zweites Kapitel mit dem Titel „Der Beitrag des Fachs Politische Bildung zum Kompetenzerwerb“. Das dritte Kapitel enthält die „Standards“ (wobei diese in dem Rahmenlehrplänen der Sekundarstufe II in „Eingangsvoraussetzung und abschlussorientierte Standards“ unterteilt sind). Das vierte Kapitel thematisiert die Inhalte des Faches, welche nach Themen geordnet sind. Vom Grundgerüst her, also dem Aufbau des Rahmenlehrplans in Bezug auf die Kapitel und die Inhalte der ersten Kapitel, sind die Rahmenlehrpläne gleich. Die Rahmenlehrpläne des Landes Brandenburg für den Unterricht der Politischen Bildung „orientieren sich an den Leitwissenschaften der Politischen Bildung – Ökonomie, Bildung, Politologie, gesellschaftswissenschaftliche Bildung – diese spiegeln sich im Curriculum wider, in dem diese Aufteilung von Gesellschaft, Politik, Wirtschaft und Internationale Politik gegeben ist“ (Angerer: Interview). Diese Aussage ist vor allem auf den Sekundarstufen-Bereich zu beziehen, da die Grundlagen für diese Leitwissenschaften erst in der Grundschule gelegt werden.

Im Folgenden beschreibe ich jeden Rahmenlehrplan noch einmal detailliert, um eine Übersicht über mein Primärmaterial zu schaffen.

#### ***4.2.1.1 Der Rahmenlehrplan für Politische Bildung in der Grundschule***

Grundsätzlich sind alle Rahmenpläne in Brandenburg in sechs Kapitel unterteilt. Der Rahmenlehrplan der Politischen Bildung gilt für die Klassen vier bis sechs der Grundschule und somit für Kinder im Alter von durchschnittlich zehn bis zwölf Jahren. Das erste Kapitel

„Bildung und Erziehung in der Grundschule“ ist in jedem Rahmenlehrplan der Grundschule ident. Auf 10 Seiten wird hier die Rollen der LehrerInnen und SchülerInnen in der Grundschule beschrieben. Das zweite Kapitel beinhaltet fünf Seiten über den „Beitrag des Faches zur Bildung und Erziehung in der Grundschule“. Die „Standards“ des Unterrichts werden im dritten Kapitel thematisiert. Das vierte Kapitel ist ebenfalls selbsterläuternd: „Gestaltung von Unterricht – fachdidaktische Ansprüche“. Das fünfte Kapitel „Inhalte“ beinhaltet eine „Übersicht über die Themenfelder“ sowie die „Themenfelder“ im Detail. Das letzte Kapitel beschreibt auf zwei Seiten die „Leistungsermittlung, Leistungsbewertung und Dokumentation“ im Unterricht der Politischen Bildung.

#### ***4.2.1.2 Rahmenpläne der Sekundarstufe I***

Die Rahmenpläne der Sekundarstufe I beschreiben die Lehrinhalte für die Klassen sieben bis zehn und haben vier Kapitel. Im ersten Kapitel werden die „Bildung und Erziehung in der Sekundarstufe I“ anhand von „Grundsätzen“, „Lernen und Unterricht“ und „Kompetenzentwicklung und Bildungsgänge“ beschrieben. „Der Beitrag des Faches Politische Bildung zum Kompetenzerwerb“ wird im zweiten Kapitel durch das „Fachprofil“ sowie die „Fachbezogene[n] Kompetenzen“ näher erläutert. Das letzte Kapitel beinhaltet die „Themen und Inhalte“, welche anhand der unterschiedlichen Themenfelder in den unterschiedlichen Doppeljahrgangsstufen besprochen werden.

#### ***4.2.1.3 Rahmenpläne der Sekundarstufe II***

Die Rahmenpläne der Sekundarstufe II wenden sich an SchülerInnen der Gymnasialen Oberstufe, also den SchülerInnen der 11. und 12. Klasse. Der Rahmenlehrplan des Unterrichts der Politischen Bildung enthält vier Kapitel. Das erste ist bei allen Rahmenplänen der Gymnasialen Oberstufe gleich. Es beschreibt, wie schon die ersten Kapitel der Grundschule und Sekundarstufe I, die „Bildung und Erziehung“ in dieser Schulstufe. Es enthält die Unterkapitel „Grundsätze“, „Lernen und Unterricht“ sowie „Leistungsfeststellung und Leistungsbewertung“. Das zweite Kapitel „Beitrag des Faches Politische Bildung zum Kompetenzerwerb“ beschreibt das „Fachprofil“ sowie die „Fachbezogenen Kompetenzen“. Im dritten Kapitel „Eingangsvoraussetzungen und abschlussorientierte Standards“ sind eben diese festgesetzt. Das vierte Kapitel widmet sich den „Kompetenzen und Inhalte[n]“, also den vier Kerngebieten „Demokratie“, „Wirtschaft“, „Gesellschaft“ und „Internationale Politik“.

Des Weiteren enthält der Rahmenlehrplan als Ergänzung ein fünftes Kapitel, welches die „Kurshalbjahre“ den Kerngebieten zuordnet.

#### **4.2.2 Die Inhaltsanalyse nach Mayring als Forschungsmethode für die Analyse der Rahmenlehrpläne**

Mithilfe der von Mayring entwickelten Dokumentenanalyse untersuche ich die Rahmenlehrpläne. Die „Dokumentenanalyse will Material erschließen, das nicht erst vom Forscher durch Datenerhebung geschaffen werden muss. Dokumentenanalyse zeichnet sich durch die Vielfalt ihres Materials aus. Die qualitative Interpretation des Dokuments hat einen entscheidenden Stellenwert.“ (Mayring 2002: 47)

Dokumente können für Mayring völlig unterschiedlicher Natur sein, solange sie interessante Rückschlüsse auf menschliches Denken, Fühlen und Handeln ermöglichen – die Dokumente müssen interpretierbar sein. Ein großer Vorteil dieser Methode ist die nonreaktive Messbarkeit: Dadurch, dass die Daten nicht erst erstellt werden müssen, können weniger Fehlerquellen enthalten sein, da keine subjektive Auswahl stattfinden konnte und auch keine Fehler bei der Datenerhebung gemacht werden konnten!

Mayring entwickelte sechs Kriterien für den Erkenntniswert von Dokumenten (Mayring 2002: 48), welche ich gleich auf meine Forschung bezogen habe:

Art des Dokumentes: Veröffentlichungen des MBS Brandenburg in Zusammenarbeit mit dem LISUM.

Äußere Merkmale: Veröffentlichung in Form von Internetveröffentlichung sowie bindende Richtlinien für die Schulen Brandenburgs.

Innere Merkmale: Rahmenpläne in allgemeingültigen Teil und besondere Teile geteilt. Sehr grobe Inhaltliche Angaben zu den Anforderungen die von den schulinternen Fachkonferenzen mit Details gefüllt werden müssen. Bindende Angaben werden hier getätigt.

Intention des Dokuments: Leitlinien für die Durchführung des Unterrichts einschließlich der Standards für die jeweiligen Fächer.

Nähe zum Gegenstand: Einerseits sind die Rahmenlehrpläne das politische Steuerungsinstrument des Unterrichts. Andererseits sind die Rahmenlehrpläne zwar verbindlich, aber die Vermittlung der Inhalte der Rahmenlehrpläne wird im Bereich der Politischen Bildung nicht geprüft.

Eine schwer zu definierende Größe. Zwar ist MBS Brandenburg zuständig für alle Schulen und es gibt auch eine Zusammenarbeit mit einigen wenigen LehrerInnen aber es gibt kein Rückkopplungsmechanismus. Die Rahmenpläne werden nicht direkt im Ministerium erarbeitet, sondern vom LISUM. Diese arbeiten zwar mit den LehrerInnen zusammen, doch ist nicht ersichtlich, wie eng diese Zusammenarbeit im Bezug auf den Unterricht ist.

Herkunft des Dokuments: Entwickelt zwischen 2004 und 2008/2010 sind die Rahmenlehrpläne ab dem Erscheinen bis zu dem Erscheinen der Nachfolgeversion, also im Schnitt zwei bis vier Jahre lang, verbindlich. Diese sind auf der Homepage des MBS Brandenburg allgemein einsehbar.

### **Ablauf der Analyse**

Am Anfang der Analyse steht eine klar formulierte Fragestellung. In meinem Fall ist die Frage so formuliert: Welches Demokratie- und welches damit einhergehende BürgerInnenbild wird durch die derzeitigen Rahmenlehrpläne des Unterrichts der Politischen Bildung in Brandenburg gezeichnet?

Aus dieser Fragestellung ergibt sich die Definition, was als das zu untersuchende Dokument gilt. In meinem Fall sind es die Rahmenlehrpläne des Landes Brandenburg für den Unterricht der Politischen Bildung, welche im Schuljahr 2012/13 gültig waren. Hierbei schließe ich alle Formen des Unterrichts der Politischen Bildung von der Grundschule bis zur Sekundarstufe II mit ein. Im dritten Schritt der Dokumentenanalyse setzt für Mayring die Quellenkritik an. Was können mir die Rahmenlehrpläne beantworten und was nicht? Sie können mir nicht vermitteln, was genau im Unterricht der Politischen Bildung unterrichtet wird. Die Rahmenlehrpläne sind bewusst so konzipiert, dass sie nur als richtungsweisend anzusehen sind. Die eigentliche Unterrichtsausgestaltung findet in der Schule und dort in den schulinternen Fachkonferenzen statt. Ich kann durch die Analyse der Rahmenpläne auch nicht sicher bestimmen, wer diese Pläne genau unter welchen Bedingungen und mit welchen Vorgaben entwickelt hat, ebenso wenig, wie mir die Rahmenlehrpläne Aussagen zu den Einstellungen und Erkenntnissen der SchülerInnen ermöglichen. Herausfinden kann ich jedoch, was für ein Verständnis von Demokratie den Rahmenlehrplänen inhärent ist. Ich kann des Weiteren herausfinden, welche inhaltlichen Eckpunkte als demokratierelevant konzeptioniert sind und welche Fähigkeiten zukünftigen BürgerInnen als Vermittlungswert erachtet werden. Die Informationen aus den Rahmenlehrplänen extrahiere ich nun im

vierten Schritt durch die Interpretation der Dokumente. Die Interpretation der Dokumente erfolgt in meinem Fall unter Zuhilfenahme der qualitativen Inhaltsanalyse. Kombiniert mit den sekundären Informationsquellen, den von mir geführten ExpertInneninterviews sowie Publikationen der Akteure der Rahmenlehrpläne, die ich durch Experteninterviews erhalte, ermöglicht mir dies, ein differenziertes Bild über das vermittelte Demokratieverständnis zu gewinnen.

### **Fragestellung der Analyse**

Meine Analyse dient der Beantwortung der Frage, welcher Demokratie Begriff den Rahmenplänen des Unterrichts der Politischen Bildung zugrunde liegt und welche BürgerInnenkompetenzen innerhalb des demokratischen Systems als wichtig erachtet werden.

Um den Demokratiebegriff analysieren zu können, habe ich vorhergehend eine historische Charakterisierung von Demokratie erarbeitet (welche auch einen antiken BürgerInnenbegriff enthält). Diese wende ich auf die Ergebnisse meiner Rahmenlehrplanuntersuchung an, um dadurch eine Wertung der derzeitigen Vermittlungsbestrebungen vornehmen zu können. Bevor dies möglich ist, werde ich die Rahmenlehrpläne detailliert beschreiben und den zugrundeliegenden Politikbegriff aufzeigen, um weitergehend nach Schulstufen geordnet die Demokratie und BürgerInnenvermittlung zu beschreiben. Zusammen mit den Informationen, die ich aus den ExpertInneninterviews gewinnen konnte, ist es mir so möglich, Aussagen über die Demokratiebildung in Brandenburg zu tätigen.

### **4.2.3 Interviews**

Um meine Analyse der Rahmenlehrpläne bezüglich der Inhalte zur Demokratie zu vervollständigen, habe ich ExpertInnen-Interviews geführt. Die ExpertInnen sollten aus den Bereichen, welche an der Rahmenlehrplanentwicklung beteiligt sind, kommen. Dementsprechend habe ich meine Anfragen an Institutionen oder AnsprechpartnerInnen gestellt. Neben dem MBSJ habe ich auch MitarbeiterInnen des LISUMS sowie mit Universitätsangehörigen Kontakt gehabt.

#### **4.2.3.1 InterviewpartnerInnen**

Meinen ersten Interviewpartner habe ich in dem Landesinstitut für Medien und Unterricht (LISUM) gesucht. Herrn Angerer, der für das Unterrichtsfach Politische Bildung verantwortliche Referent, von dem ich Informationen über das Zustandekommen der Rahmenpläne sowie über weitere Projekte, die dem Ziel der Demokratieerziehung dienen

sollen, erwartete, stand mir Anfang November 2012 für ein Interview zur Verfügung. Das Interview führte ich mit ihm am 5.11. in seinem Büro am LISUM in Ludwigsfelde. Wir sprachen etwa anderthalb Stunden, und das Gesprächsklima war angenehm. Er war auskunftsfreudig, bestand jedoch darauf, seine Antworten noch einmal gegenlesen zu dürfen. Des Weiteren hat er mir sehr viel Material des LISUM zum Thema Demokratie und jüngere Geschichte mitgegeben. Er arbeitet seit 3 Jahren am Landesinstitut für Schule und Medien (LISUM) Berlin-Brandenburg und ist für drei Aufgabenbereiche zuständig:

- Gesellschaftswissenschaftliche Fächer Sekundarstufe I und II/Gymnasiale Oberstufe Brandenburg
- Politische Bildung
- Grundsatzfragen der Rahmenlehrplanentwicklung

Vor seiner Tätigkeit am LISUM arbeitete er von 1994 bis 2009 als Politiklehrer (studierter Politikwissenschaftler) und war zudem seit 2001 als herangezogener Lehrer am LISUM tätig. Nachdem die Doppelaufgabe zu belastend für ihn wurde, entschied er sich, die Lehrtätigkeit niederzulegen und nur noch am LISUM zu arbeiten.

Er beschäftigt sich in hohem Umfang mit der Fachberaterausbildung sowie der Rahmenlehrplanentwicklung und Evaluation.

Als zweiten Interviewpartner konnte ich Prof. Massing von der FU Berlin gewinnen. Sein Beitrag ist für meine Forschung von Bedeutung, da er Politikprofessor für Politikwissenschaft am Otto-Suhr-Institut der Freien Universität Berlin ist. Mit seinem Arbeitsschwerpunkt Didaktik der Politik und seiner Mitarbeit als „herangezogener Experte“ an den Rahmenlehrplänen für die Sekundarstufe I im Jahr 2002 sowie die Sekundarstufe II im Jahr 2004 konnte er mir sehr viele Fragen zu der Entstehung eines Rahmenlehrplanes aus Expertensicht beantworten. Zudem arbeitet Herr Massing viel mit der Bundeszentrale für Politische Bildung zusammen. So gab er z.B. bei der BpB das Buch „Demokratiethorien“, welches besonders für den Gebrauch in der Sekundarstufe II entwickelt wurde, heraus.

#### ***4.2.3.2 Forschungsmethode für die Durchführung und Analyse der Interviews***

Als Methode für die Gewinnung von Informationen rund um die Erstellung der Rahmenpläne habe ich mich für offene, leitfadengeleitete ExpertInnen-Interviews entschieden. Den Leitfaden habe ich sehr offen gestaltet, da die von mir befragten ExpertInnen unterschiedliche Interessensfelder bedienen. Dementsprechend habe ich einen nicht

besonders umfangreichen Korpus von Fragen erstellt, die ich versucht habe, jeder/m ExpertIn zu stellen, sowie jeweils einen Korpus von Fragen, welche ich auf die jeweiligen InterviewpartnerInnen zugeschnitten habe.

Ich habe mich im Vorhinein längerfristig mit den jeweiligen Institutionen, die an der Erstellung der Rahmenlehrpläne beteiligt sind, beschäftigt und bin auf Herrn Angerer gestoßen, welcher unter anderem für die Rahmenlehrpläne des Fachs Politische Bildung verantwortlich zeigt. Da ich in diesem Interview erfuhr, dass an der Entwicklung neben LehrerInnen und MitarbeiterInnen des LISUMS auch jeweils ein Experte beteiligt ist, habe ich mich mit Professor Massing in Verbindung gesetzt, welche an der Ausarbeitung der letzten Rahmenlehrpläne beteiligt war. Anschließend habe ich die Interviews mehrfach angehört und partiell transkribiert und darüber hinaus eigene, während der Interviews geschriebene Notizen hinzugefügt. Aus diesen Teil-Transkriptionen habe ich mit Hilfe der Inhaltsanalyse, wie sie schon bei der Methodik für die Analyse der Rahmenlehrpläne im Kapitel 4.2.1 beschrieben wurde, die wichtigsten Aussagen exzerpiert und interpretiert.

Ich habe mit problemzentrierten Interviews gearbeitet. Konzipiert als offene, halbstrukturierte Interviews habe ich durch die Informationen der Rahmenlehrpläne bzw. die nicht enthaltene Informationen die Interviews mit einem Leitfaden vorbereitet. Dennoch war ich aber beim Interview darauf bedacht, dieses so offen wie möglich zu gestalten. Ich habe, wenn möglich, die Interviews in den Arbeitsräumen meiner Interviewpartner geführt.

## 5. Wie entsteht durch wen der Rahmenlehrplan?

Dieses Kapitel hat das Anliegen, die Rahmenlehrpläne mit der Schulrealität in einen Kontext zu stellen. Das heißt, dass ich hier die Entstehung und Weiterverarbeitung der Rahmenlehrpläne erläutern werde und auf die Überprüfung der Rahmenlehrpläne zu sprechen komme. Hierzu werde ich zu Beginn die wichtigsten Akteure der Bildungslandschaft vorstellen.

### 5.1 Akteure der Rahmenlehrplan- und Unterrichtsgestaltung

Hauptakteur der Rahmenlehrplangestaltung in Brandenburg ist das Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (MBS). Doch da dieses Ministerium einigen Behörden vorsitzt, welche sich als nahezu eigenständige Akteure in der Brandenburger Bildungslandschaft bewegen, habe ich mich entschieden, hier die Akteure hierarchisch vorzustellen, um weitergehend auf Akteure einzugehen, welche dem MBS gegenüber nicht weisungsgebunden sind.

#### 5.1.1 Das Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (MBS) Brandenburg

Das Ministerium ist im Bereiche Bildung für alle Schulen in freier und öffentlicher Trägerschaft in Brandenburg, die Berufliche Bildung und Weiterbildungsmöglichkeiten, die Lern- und Lehrmittel sowie die Qualitätssicherung und Planung der Schulen zuständig. Dem Ministerium kommt bei der Erstellung der Rahmenlehrpläne vor allem eine organisatorische Aufgabe zu. Es beruft die Kommissionsmitglieder und beauftragt das LISUM mit der Erstellung des Rahmenlehrplanes, zudem hat das Ministerium auch das letzte Wort bei allen Schul- und Unterrichtsangelegenheiten, es sei denn es gibt anderweitige Bundesdeutsche Beschlüsse, die für Brandenburg bindend sind. Dem Ministerium unterstehen die folgenden Behörden und Einrichtungen, welche allerdings nicht alle unmittelbar an der Rahmenlehrplangestaltung beteiligt sind. Um deutlich zu machen, wie viele verschiedene Bereiche dem Ministerium unterstellt sind, habe ich mich entschieden, Behörden des MBS kurz vorzustellen. Hierbei wird auch ersichtlich wer an der Rahmenlehrplangestaltung beteiligt ist.

Die Brandenburgische Landeszentrale für Politische Bildung (BLzB) hat die Aufgabe „Bürgerinnen und Bürger zu ermutigen, sich stärker in die Gesellschaft einzubringen.“ (BLzPB 2013:o.s. ) Hierzu werden mehr als 180 Publikationen angeboten und über 100 freie Träger<sup>40</sup> beraten und unterstützt. Mit den Rahmenlehrplänen hat die Landeszentrale nur insofern

---

<sup>40</sup> Freie Träger sind Nicht-Regierungs-Organisationen

etwas zu tun, als dass hier Materialien insbesondere zur politischen Situation in Brandenburg angeboten werden, welche im Unterricht genutzt werden können.

Das Landesjugendamt (LJA) beschäftigt sich mit den Belangen von Jugendlichen. Da es nichts mit der Schulausbildung zu tun hat, lasse ich diese Behörde außen vor.

Das Landesinstitut für Lehrerbildung (LaLeb) ist zuständig für die LehrerInnenausbildung. JunglehrerInnen machen hier neben der universitären Fachausbildung den Pädagogischen Teil und legen hier die 1. und 2. Staatsprüfung ab. Darüber hinaus beinhaltet das Bildungsangebot des LaLeb auch Weiterbildungsmöglichkeiten für LehrerInnen in Brandenburg. Mit drei Seminarstandorten in Brandenburg deckt das Institut die LehrerInnenbildung für den Primär und Sekundärbereich, den Gymnasialbereich, den Sonderpädagogischen Bereich sowie den Bereich der Berufsschulen ab. Von besonderem Interesse ist hierbei vor allem die Unterteilung von Gymnasial- und Sekundarstufen LehrerInnen.

Das Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM) ist eine der Behörden, die sowohl dem Ministerium in Brandenburg als auch der Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung in Berlin untersteht und die „gemeinsame Bildungsregion“ (LISUM 2013k: o.s.) fördert. Das LISUM ist also eine Institution, die sowohl für das Land Brandenburg als auch für das Land Berlin arbeitet und zuständig ist. Dementsprechend hat das LISUM auch mit dem MBSJ und der Berliner Senatsverwaltung zwei weisungsberechtigte Behörden. Am LISUM werden die Rahmenlehrpläne, curriculare Unterrichtsmaterialien und zentrale Prüfungsaufgaben entwickelt. Des Weiteren ist hier das MultiplikatorInnen Programm angesiedelt, Bildungsstandards werden implementiert und die Schul- und Personalentwicklung fällt ebenso wie die Schulvisitationen in die Aufgabenbereiche des LISUMS.

Dem MultiplikatorInnen-Programm möchte ich einige Worte widmen. Das Programm der MultiplikatorInnen bzw. der Fachberater entstand unter anderem aus der BLK<sup>41</sup>, Projekt zur Demokratieerziehung. Am LISUM werden LehrerInnen aus möglichst verschiedenen Landkreisen ausgebildet, die ihrerseits die FachlehrerInnen in ihrer Umgebung weiterbilden und beraten sollen. Im Bereich der Politischen Bildung gibt es nicht in jedem Landkreis einen

---

<sup>41</sup> Bund-Länder-Kommission

Fachberater. Die LehrerInnen, die diese Zusatzausbildung machen wollen, wenden sich an ihr zuständiges Schulamt, welches dann eine entsprechende Ernennung vornimmt und mit ihnen die Abminderungsstunden<sup>42</sup> vereinbart (vgl. Angerer: Interview). Die eigentliche Ausbildung und alle Veranstaltungen werden aber vom und im LISUM abgehalten, das bedeutet auch, dass das LISUM nicht aktiv nach zukünftigen FachberaterInnen sucht, sondern diese sich für die Ausbildung individuell interessieren und anstreben müssen.

Es gibt in Brandenburg sechs Staatliche Schulämter (StSch), welche auf die Landkreise aufgeteilt sind. Diese „nehmen die Aufsicht über die in ihrem Gebiet liegenden Schulen in öffentlicher und freier Trägerschaft wahr“ (StSch 2013: o.s.). Sie führen die Fachaufsicht über die Schulen und sind für die Lehrkräfte und Personalbelange, ihre Weiterbildung, sowie für die schulpsychologische Beratung zuständig. Gerade im Bereich der LehrerInnenweiterbildung ist die enge Zusammenarbeit mit anderen Behörden und Einrichtungen ersichtlich. So berufen die Schulämter zwar die BeraterInnen für die einzelnen Fächer und Schulen, ausgebildet werden diese aber am LISUM (vgl. StSch 2011b: o.s.). Hierbei sollte angemerkt werden, dass diese Schulämter erst nach der Wiedervereinigung aufgebaut wurden und dass derzeit die Auflösung der Schulämter-Struktur in Brandenburg forciert wird. Die Organisation im Land Brandenburg soll wieder zentralisiert werden (ebda.).

Im Sozialpädagogisches Fortbildungsinstitut Berlin-Brandenburg wird das pädagogische Personal der Schulen und Betreuungseinrichtungen geschult. Das Thema Demokratiepädagogik scheint dort nicht relevant, wie ich der Homepage des Institutes entnehme (SFBB 2013: o.s.).

### **5.1.2 RAA Brandenburg – Regionale Arbeitsstellen für Bildung, Integration und Demokratie, Brandenburg**

Diese Nicht-Regierungsorganisation (NGO) arbeitet hat ihren Sitz in der Landeshauptstadt Potsdam und arbeitet an sechs Regionalstellen. „Aufgrund fremdenfeindlicher Gewalt und rechtsextremistischer Vorfälle in Brandenburg wurde die Arbeit der RAA Brandenburg im Jahr 1992 vor allem auf Initiative der Ausländerbeauftragten des Landes Brandenburg, Almuth Berger, des Ministeriums für Bildung, Jugend und Sport und der Freudenberg-Stiftung initiiert.“ (RAA 2013: o.s.) Seit 1995 vernetzt sich die RAA Brandenburg im Rahmen der Bundesarbeitsgemeinschaft (BAG) mit RAAs aus anderen Bundesländern Deutschlands.

---

<sup>42</sup> Das sind die Stunden, die weniger Unterrichtet werden müssen, um die Aufgabe als FachberaterIn wahrnehmen zu können.

Die Regionalstellen sind an den Bezirken der Schulbehörden orientiert. Neben den Regionalstellen, welche als Anlaufstellen fungieren, bietet die RAA auch Konzepte, Projekte und Seminare zu verschiedenen Themen an und fördert verschiedenste zivilgesellschaftliche Kooperationen. „Ihre Angebote richten die RAA Brandenburg primär an Kitas, Schulen, Bildungs- und Jugend(hilfe)einrichtungen, aber auch an Kreise, Städte, Kommunen sowie an Einrichtungen der Integrationsarbeit und der Erwachsenenbildung.“ (RAA 2013: o.s.) Die RAA ist im Bündnis „Tolerantes Brandenburg“ vertreten und arbeitet eng mit dem MBSJ zusammen.

Zwar ist das RAA nichts direkt mit der Ausgestaltung und Konzeption von Rahmenlehrplänen befasst, mit ihrer Arbeit in Schulen, auch zum Thema Demokratie, spielen diese Arbeitsstellen aber doch eine besondere Rolle bei der BürgerInnenerziehung, insbesondere durch die zahlreichen Projekte, welche die RAA betreut, wie z.B. das Projekt „Hands across campus“, welches ich Kapitel 3.1.2 vorgestellt habe.

### **5.1.3 Die KultusministerInnenkonferenz (KMK)**

Die KultusministerInnenkonferenz – eine „Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland [...] ist ein Zusammenschluss der für Bildung und Erziehung, Hochschulen und Forschung sowie kulturelle Angelegenheiten zuständigen Minister bzw. Senatoren der Länder“ (KMK 2013c: o.s.). (siehe Kapitel 2.2). Das Land Brandenburg wird durch das Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kultur sowie das Ministerium für Bildung, Jugend und Sport in der Kultusministerkonferenz vertreten. Die Konferenz wurde 1948, unmittelbar vor der Gründung der Bundesrepublik Deutschland, gebildet. Bis 1990 waren die Bundesländer der ehemaligen DDR nicht an der ständigen Konferenz, welche sich drei- bis viermal pro Jahr trifft, beteiligt. Jedes Land hat eine Stimme in der Kultusministerkonferenz, auch wenn an den Sitzungen mehrere Minister pro Land teilnehmen dürfen, sofern in ihrem Land die Bereiche auf verschiedene Ministerien aufgeteilt sind. Die Kultusministerkonferenz dient der föderalen Selbstorganisation innerhalb der Staatsgrenzen. Als Hauptanliegen sehen sie die Förderung der Vergleichbarkeit von Zeugnissen und Abschlüsse, die Sicherung der Qualitätsstandards sowie die Förderung von Kooperationen. In der Konferenz werden bindende Beschlüsse gefasst, welche in der Folge weitreichende Konsequenzen haben können. So wurde beispielsweise im Rahmen des

„Hamburger Abkommen“ (KMK 2013a: o.s.) das Prinzip des Fachunterrichts<sup>43</sup>, die Wissenschaftsorientierung<sup>44</sup> und die verbindliche Ferienregelung aller Bundesländer festgelegt. Hinzu kommt, dass die KMK eine politische Institution ist, die in die Schule eingreift, das heißt, hier werden die bundesweit geltenden politischen Beschlüsse bezüglich der Schullandschaft gefällt. Dies betrifft insbesondere die voranschreitende Vereinheitlichung von Prüfungen oder Angleichung von Fachprofilen, aber auch Schwerpunktsetzungen und Zielvereinbarungen.

### **KMK-Beschluss zum Demokratielernen**

Die Kultusministerkonferenz hat im Jahr 2009 einen Beschluss zum Demokratielernen verfasst. In diesem wird konstatiert: „Demokratie ist nicht selbstverständlich; sie musste in einem langen historischen Prozess errungen werden. Demokratie ist stets aufs Neue Gefahren ausgesetzt. Dies zeigt die deutsche Geschichte mit zwei Diktaturen im 20. Jahrhundert. Aktuelle Gefahren stellen insbesondere der Rechtsextremismus, der religiöse Fundamentalismus und der Linksextremismus dar.“ (KMK 2009: Stärkung der Demokratieerziehung: 2) Erziehung für die Demokratie ist eine zentrale Aufgabe für Schule und Jugendbildung. Interessant sind die demokratischen Grundwerte, welche von der KMK benannt werden: „Freiheit, Gerechtigkeit und Solidarität, sowie Toleranz“ welche „niemals zur Disposition stehen dürfen – auch nicht in Zeiten eines tiefgreifenden gesellschaftlichen Wandels“ (KMK 2009: 2) „Für die Schule bedeutet dies: Demokratielernen ist Grundprinzip in allen Bereichen ihrer pädagogischen Arbeit. Die Schule selbst muss Handlungsfeld gelebter Demokratie sein, in dem die Würde des jeweils Anderen großgeschrieben, Toleranz gegenüber anderen Menschen und Meinungen geübt, für Zivilcourage eingetreten wird, Regeln eingehalten und Konflikte gewaltfrei gelöst werden“ (KMK 2009:3). Der Beschluss ist insofern von Relevanz, als dass er bindend für die Rahmenlehrplangestaltung ist. Ebenso wie an die anderen Beschlüsse der KMK zur Qualitätssicherung der Schule und des Unterrichts müssen die einzelnen Landesinstitute und Ministerien sich auch an diese Beschlüsse halten oder sich wenigstens an ihnen orientieren.

#### **5.1.4 Die Curriculararbeitsgruppen**

Die Curricular-Arbeitsgruppen setzen sich aus ExpertInnen, LehrerInnen und MitarbeiterInnen des LISUMS zusammen. Das LISUM spielt hierbei eine zentrale,

---

<sup>43</sup> Dieses Prinzip ist der Grund, warum ab der Klasse 4 der Unterricht nach Fächern aufgeteilt wird, die von Fach-LehrerInnen unterrichtet werden (sollen).

<sup>44</sup> Das heißt, es soll nur unterrichtet werden, was wissenschaftlich begründbar ist.

verbindende Rolle, da die Rahmenlehrpläne für Berlin und Brandenburg gemeinsam erstellt werden und somit sowohl die Senatsverwaltung für Bildung und Wissenschaft Berlin als auch das Ministerium für Jugend und Schule Brandenburg die gleichen Befugnisse gegenüber dem Landesinstitut für Medien und Schule haben. Für die Erstellung der Rahmenlehrpläne wird mit einem Pensum von 25 Tagen gerechnet, dieses erstreckt sich auf ein bis zwei Schuljahre (vgl. Angerer: Interview), wobei Besprechungen etwa ein bis zweimal pro Monat stattfinden. Die Curricularkommissionen treffen sich auch mit den Curricularkommissionen von Fächern des gleichen Fachbereichs (also Politische Bildung mit Geographie und Geschichte und möglicherweise auch vielleicht sogar Deutsch)

### **5.1.5 Die Fachkonferenzen**

Die Fachkonferenz ist ein Schulgremium, in welchem sich alle FachlehrerInnen, die das gleiche Fach unterrichten, mit jeweils zwei gewählten VertreterInnen der Elternschaft und Schülerschaft um die Belange der jeweiligen Fächer oder des jeweiligen Faches erörtern. Die VertreterInnen von Eltern- und SchülerInnenenschaft stehen diesem Gremium, welches sich mindestens halbjährlich zu treffen hat, beratend zur Seite. Ihre Entscheidungsbefugnisse zitiere ich von der Homepage der staatlichen Schulämter:

„Einführung zugelassener Schulbücher und die Auswahl und Anforderung sonstiger Lehr- und Lernmittel für das Fach oder die Fachrichtung im Rahmen der hierfür zur Verfügung stehenden Mittel, Koordinierung der Beobachtung und Bewertung der Lernentwicklung sowie der Leistungsbewertung in dem Fach oder in der Fachrichtung sowie die Zahl und Dauer der Klassenarbeiten, Angelegenheiten der Fortbildung in dem Fach oder in der Fachrichtung, fachbezogenen Regelungen für den fachübergreifenden und fächerverbindenden Unterricht und Maßnahmen und Vorhaben, die zur Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung des Unterrichts dienen.“ (StSch 2013: Fachkonferenz)

Aus meinem Interview mit Herrn Angerer weiß ich zudem, dass die Aufgabe der Fachkonferenzen in der Adaption der Rahmenlehrpläne liegt. Das dies nicht auf der Homepage der staatlichen Schulämter ersichtlich ist, könnte vielleicht ein Erklärungsansatz von Olafs Steinkes Forschungsbefunden sein, welche ich im letzten Kapitel meiner Arbeit noch näher besprechen werde.

Sofern an einer Schule weniger als drei Lehrer das gleiche Fach unterrichten, werden auf Weisung der Schulämter überschulische Fachkonferenzen einberufen. Wenn der Fachunterricht in Fachbereichen vermittelt wird, können die Fachbereiche gemeinsame Fachkonferenzen halten.

## 5.2 Entstehung des Rahmenlehrplans der Politischen Bildung

Vor der eigentlichen Berufung der Curricular-Arbeitsgruppe, die die Arbeit an den Rahmenlehrplänen im LISUM vorbereitet, wird eine Fachkräftekonferenzbefragung in Berlin und Brandenburg durchgeführt (Angerer: Interview). Die Onlinebefragungen über die Rahmenpläne, die derzeit aktuell sind, konnten drei Monate lang beantwortet werden. Aus Brandenburg kamen aus dem Bereich der Politischen Bildung nicht einmal fünf Rückmeldungen, weshalb die Befragung für das Fach nicht ausgewertet wurde (Angerer: Interview).

Die Rahmenlehrpläne gelten jeweils für Berlin und Brandenburg und werden vom Ministerium für Bildung, Jugend und Schule (MBS) sowie von der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft Berlin beim Landesinstitut für Medien und Schule (LISUM) in Auftrag gegeben. Auf Vorschlag des LISUM berufen das Ministerium und der Senat die Mitglieder für die Curricular-Arbeitsgruppen, die die einzelnen Rahmenlehrpläne ausarbeiten (vgl. Angerer: Interview). „Das erste Kapitel aller Rahmenlehrpläne wird von einer gesonderten Curricular-Arbeitsgruppe ausgearbeitet. Es steht allen Fach-Curricular-Arbeitsgruppen zur Verfügung und dient als Leitfaden zur Ausarbeitung der Rahmenlehrpläne.“ (Angerer: Interview) Die Curricular-Arbeitsgruppen setzen sich aus LehrerInnen, ExpertInnen und ReferentInnen des LISUMS zusammen (vgl. ebda.). Sie werden zwar formell vom Ministerium berufen, dies geschieht meist auf Vorschlag des LISUM. Das heißt, die eigentliche Auswahl, vor allem der LehrerInnen, findet im LISUM statt. So kam es, dass z.B. bei der Rahmenplangestaltung von 2002 für die Sekundarstufe I und II keine LehrerInnen aus Berliner Schulen beteiligt waren (vgl. Massing: Interview). Herr Angerer vom LISUM bemerkt hierzu, dass sich lange Zeit eingeschleppt hatte, LehrerInnen, die in den Fortbildungen des LISUMS involviert waren, für das Mitwirken in den Fachkommissionen anzusprechen. Für die nächste Rahmenlehrplangestaltung sei aber eine Ausschreibung geplant (vgl. Angerer: Interview). Eine Überprüfung, die ich selbst durchgeführt habe, zeigt, dass eine solche Ausschreibung stattgefunden hat. (vgl. LISUM 2013b: o.s.) Die ExpertInnen

werden meist als fachdidaktischer Beistand der Universitäten verstanden und als solche werden sie auch berufen.

Nachdem sich alle Mitglieder aller Curricular-Kommissionen zu einer gemeinsamen konstituierenden Sitzung zusammengefunden haben, setzen sich die einzelnen Kommissionen zusammen und erarbeiten einen Ablaufplan. Hierbei muss das „enge Korsett“ (Massing: Interview) des ersten Kapitels von den Kommissionen beachtet werden. Dieses gibt enge Vorgaben, welche in der inhaltlichen Fachausgestaltung der Rahmenlehrpläne einzuhalten sind. Es ist hierbei auch nicht möglich, während der Arbeit etwas an dem ersten Kapitel zu ändern bzw. ändern zu lassen. Zudem müssen Probleme, wie die unterschiedlichen Unterrichtsstundenanzahlen in Berlin und Brandenburg, oder die Vorgabe, die Inhalte des Rahmenlehrplanes in einem Spiralcurriculum zu denken und zu entwerfen (ebda.) überwunden werden. Nachdem die Rahmenlehrpläne in den Kommissionen entwickelt wurden, werden sie „in öffentlichen Diskussionen mit dem Minister, Anhörungen und Berücksichtigung gesellschaftlich relevanter Gruppen abgeschlossen“ (Steinke 2009: 14).

Die derzeitigen Rahmenlehrpläne sind allesamt kompetenzorientiert, das heißt, nicht inhaltsorientiert. Es werden grobe Vorgaben gemacht, welche in den Fachkonferenzen an den einzelnen Schulen spezifiziert werden. Herr Angerer führt aus, dass die Curricula in den 1990er sehr viel inhaltsorientierter und detaillierter waren. Doch mit dem „Pisa-Schock“ (Angerer: Interview) kam eine Trendwende weg von inhaltsorientierten hin zu kompetenzbezogenen Standards, welche auf Brandenburger Ebene Anfang der 2000er vollzogen wurde. Er macht in diesem Kontext auch darauf aufmerksam, „dass der Umgang mit Inhalten eher eine exemplarische Funktion hat“ (Angerer: Interview). In diesem Kontext müssen auch die gewählten Inhalte für den Politikunterricht gesehen werden. Da „wir seit der informationstechnischen Revolution eine Zunahme von Wissen haben und vor dem Hintergrund der uns zur Verfügung stehenden Unterrichtsstunden nicht mehr dieses ganze Wissen an den Mann, bzw. an die SchülerInnen und Schüler bringen können und insofern eine Auswahl treffen müssen.“ (Angerer: Interview) Das bedeutet anders formuliert, dass aufgrund der Fülle von möglichem, nötigem Wissen eine Auswahl von „Wissen“ gemacht wird, anhand dessen den SchülerInnen die Kompetenzen vermittelt werden, welche sie zur Beschaffung und Verarbeitung von weiterem „Wissen“ benötigen. Bei der Vermittlung dieser (wenigen) Inhalte wird vor allem darauf hingearbeitet, diese Kompetenzen zu üben und zu

festigen. Diese angesprochene Thematik ist generell interessant. Bei der Entwicklungsgeschichte der Schule konnte ich feststellen, dass die meisten Schulreformen sich mit der Thematik der besten Wissensvermittlung auseinandersetzen. Die Entscheidung, welches „exemplarische Wissen“ vermittelt wird, wird sowohl in den Curricularkommissionen als auch in den Fachkonferenzen an den Schulen getroffen. Die Curricularkommissionen gestalten mit den Rahmenlehrplänen die groben inhaltlichen/kompetenzorientierten Vorgaben.

### 5.3 Weiternutzung der Rahmenlehrpläne

Nachdem die Rahmenlehrpläne erstellt sind, werden sie vom Ministerium an alle Schulen geschickt. Dort sollen diese Rahmenlehrpläne als Grundlage für die schulinternen Rahmenlehrpläne dienen, welche in Fachkonferenzen<sup>45</sup> an den Schulen entwickelt werden sollen. Die inhaltlichen Vorgaben der Rahmenlehrpläne sollten nur rund 2/3 des Unterrichts in Anspruch nehmen. Ein Drittel des Unterrichts ist mit frei gewählten Inhalten innerhalb der Fachkonferenzen an den Schulen zu füllen. Zur Form und Struktur der schulinternen Lehrpläne gibt es keine Anforderungen. Die Rahmenlehrpläne sind „Teil eines Gesamtinstrumentariums, das die Implementierung mit Arbeitsgemeinschaften ebenso einschließt, wie das neu installierte System von Fachberatern in den staatlichen Schulämtern“ (als Beispiel für den Rahmenlehrplan der Sekundarstufe I von 2002) (Steinke 2009: 14) Was ist aber, wenn die eben genannten Akteure nicht an Schulen in Erscheinung treten? Was bedeutet das für die Rahmenlehrpläne?

Ausgehend von den Lehrplänen, die in den Fachkonferenzen ausgearbeitet wurden, sollen die LehrerInnen ihren Unterricht planen. „Der Rahmenlehrplan wird als eine Art Kochbuch betrachtet, mit dem Unterricht geplant und durchgeführt werden kann“ (Steinke 2009: 43). Hierbei wird den Lehrkräften empfohlen lang-, mittel- und kurzfristige Lehrpläne zu entwickeln um das gesamte Schuljahr, die einzelnen Themenkomplexe und jede einzelne Stunde adäquat vorbereitet zu haben. Dies kann natürlich nur in einem kontinuierlichen Prozess geschehen. Dieser Prozess wird auch gefordert, in dem erwartet wird, dass der schulinterne Lehrplan regelmäßig hinsichtlich seiner Aktualität kritisch überprüft und gegebenenfalls geändert werden soll.

---

<sup>45</sup> Bestehend aus den unterrichtenden LehrerInnen sowie SchülerInnen- und ElternvertreterInnen

Wenn jetzt aber bedacht wird, dass allein für die Erstellung der Rahmenlehrpläne 25 Arbeitstage kalkuliert werden (vgl. Angerer: Interview), lässt sich erahnen, wie viel Zeit in Fachkonferenzen für die Adaption der Rahmenlehrpläne auf schulinterne Lehrpläne eingeplant werden müsste, vor allem, wenn in diese lokale Besonderheiten mit berücksichtigen und die in den Rahmenlehrplänen aufgezählten Inhalte wirklich ausgearbeitet werden sollen. Wenn dazu noch bedacht wird, dass in der Aufgabenbeschreibung auf der Homepage der Staatlichen Schulämter des Landes Brandenburg für die Fachkonferenzen die Adaption des Rahmenlehrplanes mit keinem Wort erwähnt wird, diese aber dennoch viele Aufgaben neben der Rahmenlehrplanadaption haben, lässt sich erahnen, wie genau diese Aufgabe erfüllt werden wird und kann.

#### **5.4 Welche Schule und welchen Unterricht braucht es zum erfolgreichen Demokratielernen?**

Aus den Rahmenlehrplänen lässt sich ein Bild lesen, was für eine Schule für die Umsetzung der Ideen der Rahmenlehrpläne benötigt wird. Diese möchte ich kurz vorstellen:

Es braucht eine Schule mit einem Schulklima und einer Schulkultur welche „Kommunikations-, Kooperations- und Beteiligungsmöglichkeiten“ (MBS 2005: 25) bietet. Das bedeutet nicht nur Beteiligungsmöglichkeiten für die SchülerInnen, sondern es braucht eine Schule, an der es aktive Pädagoginnen und SchulmitarbeiterInnen gibt, welche sowohl die Integration der Grundschule in der Gemeinde durch außerschulische Kooperationen fördert, als auch die Erziehungsberechtigten in das Demokratielernen mit einbezieht.

Im Unterricht muss für das erfolgreiche Demokratielernen ein Klima herrschen, welches den SchülerInnen die Erfahrung, das Lernen und Lehren auf gegenseitiger Anerkennung beruht, die Sicherheit, dass keine Form der Diskriminierung geduldet ist, und die Sicherheit, dass Hilfsbereitschaft und Zivilcourage unterstützt werden, vermittelt.

Der Politikunterricht spezialisiert sich hierbei nicht nur auf die gelegentliche Erprobung demokratischer Praxen, wie z.B. der KlassensprecherInnenwahl, sondern soll einen Prozess kontinuierlicher Teilhabe und Erfahrung generieren, der gleichberechtigte Kritik und Anerkennung ermöglicht. Des Weiteren soll der Politikunterricht ein Erfahrungs- und handlungsorientierter Unterricht sein. Das bedeutet, der Unterricht soll Lern- und Wirklichkeitsbereiche einschließen und die SchülerInnen sollen befähigt werden, Differenzen

zu erkennen und zu beurteilen, Zusammenhänge herauszufinden und herzustellen sowie Unterschiede benennen zu können.

## **5.5 Anforderungen der BürgerInnenwerdung und Demokratievermittlung**

### **5.5.1 Anforderungen an LehrerInnen, SchülerInnen und Eltern**

Die Anforderungen an alle Akteure der schulischen Bildung (LehrerInnen, Eltern, SchülerInnen, externe Personen, die mit der Schule zusammenarbeiten) sind weitreichend. Die Rahmenlehrpläne fordern, dass LehrerInnen, SchülerInnen und Eltern aktiv an der Ausarbeitung der schul- und klasseninternen Lehrpläne beteiligt sind (vgl. MBS 2004:7). Als schulische Institutionen können die Fach- und Schulkonferenzen angesehen werden. Doch wird in einer der Gremienbeschreibungen die Rahmenlehrplanarbeit genannt. Das heißt, erst durch die Lektüre des Rahmenlehrplans wird ersichtlich, wer sich an der Weiterverarbeitung beteiligen soll. Durch die gleichzeitige Präsenz des Impuls- und Steuerungscharakters des Rahmenlehrplans wird eine tiefgreifende Auseinandersetzung aller mit dem Rahmenlehrplan verlangt. (vgl. Steiner 2009: 23, 61) Dieser müsste dementsprechend geschrieben werden, dass er von allen in der AkteurInnengruppe gelesen und verstanden werden kann. Olaf Steiner belegt in seiner Dissertation, dass allein schon die sehr speziell verwendeten Begrifflichkeiten, welche nicht näher definiert werden, die Lesbarkeit erschweren. (vgl. ebda.: 63) Da er zudem auch feststellt, dass nicht einmal alle LehrerInnen den Rahmenlehrplan kennen und nutzen (vgl. ebda.: 157), stellt sich die Frage, wie viele der SchülerInnen und Eltern sich mit den Rahmenlehrplänen auseinandersetzen. Besonders die Nennung der Ziele, Lerninhalte und Grundbegriffe, die Steinke in seiner Dissertation erhebt, zeigen die problematische Situation der Vermittlung der Politischen Bildung anhand der Rahmenlehrpläne. Von 30 Zielen wurde im Schnitt bei den Befragungen eines genannt (vgl. ebda.: 164). Von den 124 Lerninhalten und den 88 Grundbegriffen, die Steinke aus den Rahmenlehrplänen zog, wurden im Durchschnitt je nur zwei genannt. Für Steinke ist somit die Steuerungsqualität nicht nachweisbar.

In diesem Kontext möchte ich auch auf die Ergebnisse von Olaf Steinke hinweisen, der durch seine Befragung von PB-LehrerInnen aufzeigen konnte, dass sehr wenig Austausch stattfindet. Nur 34,5% der Befragten tauschen sich mit KollegInnen aus (ebda.: 171), bei Problemen sind es sogar 41,4%. Unterrichtsbesuche gibt es bei 62,1% gar nicht. Mit dem LISUM und den Fachberatern tauschen sich nur 3,4% aus. Für Problemlösungshilfen wird sich weder an das LISUM noch an Fachberater gewandt. Ein Austausch mit den Eltern ist weder

im Normalschulbetrieb noch bei Unterrichtsplanungsproblemen gegeben. Die Rahmenlehrpläne bieten den LehrerInnen auch keine Hilfestellungen bei Unterrichtsplanungsproblemen und werden nicht zu Rate gezogen. Diese Erkenntnisse zeigen, dass es sowohl im System der FachberaterInnen als auch in der Zusammenarbeit des LISUM mit den Schulen Probleme gibt.

Die Anforderungen der Demokratievermittlungspädagogik an die Lehrenden, an die Schule, an die Erziehungsberechtigten und letztendlich auch an die Lernenden, werden vor allem im Bereich der Grundschule betont und sind Prämissen für eine erfolgreiche Vermittlung. Die Lehrenden sind mit immer vielfältigeren Aufgaben betraut und die Grenze zwischen Erziehungsauftrag und Wissensvermittlungsauftrag schwimmt zusehends. Gleichzeitig schwimmt die Grenze zwischen Erziehungsauftrag und Erziehungsfreiheiten der Eltern. Wenn von vollzeitbeschäftigten Eltern ausgegangen wird, sind die Anforderungen an die Lehrenden andere, als wenn von Eltern ausgegangen wird, welche halbtags ihre Kinder betreuen und fördern. Dem kann tatsächlich entgegengesteuert werden, indem Schulen mit den vorhergehenden Betreuungsinstitutionen, wie Kindergärten oder Vorschulen kooperieren. Jedoch werden dann vermutlich nur die staatlich institutionalisierten Betreuungsformen erreicht. Private (organisierte) Kinderbetreuung (also entweder Betreuung in der Familie oder auch ökonomisch organisierte, wie Kinderläden oder Spielgruppen) sind auf diesem Weg schwer zu erreichen. Doch dies betrifft nur den Eintritt in die Schule. Es verlangt aber gleichzeitig ein noch stärkeres Engagement der Schulen und LehrerInnen. Ebenso wie die Konzepte, welche zur Implementierung vorgestellt werden (vgl. Kapitel 3.6).

Die LehrerInnen sollen die Kinder neben der Stoffvermittlung und der Kompetenzvermittlung auch noch regelmäßig evaluieren. Hierfür stehen ihnen zahlreiche Konzepte und Evaluierungsvorschläge zur Verfügung, wenn sie danach suchen und davon wissen. Doch wird schon bei der Umsetzung der Rahmenlehrpläne im Unterricht immer wieder von Zeitproblemen berichtet (vgl. Steinke 2009: 167, 169).

### **5.5.2 Anforderungen an die demokratische Schule**

Die Schule, von der ausgegangen wird, sollte den SchülerInnen Möglichkeiten der Selbstentfaltung bieten. Im Fall von Demokratielernen bestehen diese Möglichkeiten aus Beteiligung, Kommunikation und Kooperation. Die Selbstentfaltungsmöglichkeiten der

Grundschule sollten vielfältig sein. Doch sie verlangen Prämissen. Als Beispiel bringe ich die musischen Entfaltungsmöglichkeiten, da ich mir sehr viel leichter mit parallelen tue, um problematiken zu veranschaulichen: Musikunterricht ist für Kinder ein wichtiger Unterricht, der einen zugang zur Musik legen soll. Es kann ein Unterricht sein, in dem gesungen wird, Noten und Musiktheorie erlernt werden. Es können aber auch unterschiedlichste Musikinstrumente zur Verfügung stehen, die die SchülerInnen in der Schule kennen lernen. Es können zusätzlich schallgeschützte Räume zur Verfügung stehen, in welchen die SchülerInnen sich mit den Instrumenten vertraut machen können. Es wäre zudem sogar möglich, Lehrkräfte zur Verfügung zu stellen, die den SchülerInnen den Umgang mit Musikinstrumenten vermitteln. Wenn das alles gegeben ist, ist es wahrscheinlich, dass zum Ende der Schulzeit ein Großteil der SchülerInnen ein Musikinstrument erlernt oder einen besseren Zugang zu Musik hat. Wenn nur ein Klassenraum zur Verfügung steht, werden wahrscheinlich weniger SchülerInnen ein Musikinstrument erlernen. Es kann natürlich auch sein, dass zufällig genau neben der Schule eine Musikschule existiert, welche zu überraschend günstigen Preisen Musikunterricht anbietet. Allerdings könnte in diesem Fall dennoch eine soziale Selektion stattfinden, da sich nicht alle Eltern eine Musikschule leisten könnten. Die Schule soll ein Ort der Entfaltung sein. Insgesamt sollte mein Beispiel zeigen, dass es sehr auf die einzelnen Rahmenbedingungen und Ausgestaltungen von Unterricht ankommt, wenn überlegt wird, wie SchülerInnen etwas am besten aufnehmen. Ähnliches gilt für die Vermittlungen im Politikunterricht. Ob anschaulich oder nur durch die Schulbücher vermittelt wird hängt von der schulischen Ausgestaltung ebenso wie vom Engagement der LehrerInnen und vom Umfeld der Schule ab. Es scheint, als ob eine Ganztagschule, in welcher viel Zeit verbracht wird, als Leitidee der Rahmenlehrplankommission diene. In dieser sind die Betreuungsressourcen größer als in Halbtagschulen. Die Zeitressourcen sind größer und die Möglichkeiten in der Gruppe (z.B. Klasse), gemeinsame Entscheidungen hinsichtlich unterschiedlichster Dinge zu treffen, sind ebenfalls mehr. Gerade wenn Partizipation von der Grundschule an gefördert und gefordert werden soll, sind Schulkonzepte, die diese Forderungen unterstützen, hilfreich. Wenn diese Schulkonzepte allerdings vollkommen unabhängig von den Rahmenlehrplänen diskutiert werden, und auch die Rahmenlehrpläne sich nicht auf diese Schulkonzepte explizit beziehen, wird es schwer, den Konnex zu der Thematik nachvollziehen zu können.

Die Schule, in der Demokratiepädagogik erfolgreich sein wird, ist eine partizipative. Die LehrerInnen handeln mit SchülerInnen und Eltern aus, wie Schule und Unterricht organisiert werden. Hierbei wird auf die Beteiligung aller gesetzt. Diese Bedingungen sind bisher, siehe oben, aufgrund von Steinkes Ergebnissen der LehrerInnenbefragungen nicht gegeben.

Diese Art der Schule setzt räumliche, zeitliche und personelle Ressourcen sowie Interessensressourcen voraus. Hierbei wird aber nicht beachtet, dass die primäre Aufgabe der Schule und der LehrerInnen darin liegt, den werdenden Mitgliedern der Gesellschaft ein eigenständiges Leben zu ermöglichen, weshalb entschieden wurde, eine Grundausbildung in Form von Fächern zu organisieren. Wenn Demokratiefähigkeit in der Schule erprobt werden soll, greift dies signifikant in die Schulorganisation ein. Dazu müssen die AkteurInnen bereit sein. Vor allem, wenn die AkteurInnen der Schule (LehrerInnen, weitere Angestellte) diese Aushandlungsprozesse regelmäßig (etwa jedes Jahr) neu beginnen müssen.

Unklar bleibt, ob die demokratische Schule nur in Form einer Ganztagschule umgesetzt werden kann. Die Konzepte einer demokratischen Schule sollten dennoch – auch unter den gegebenen Bedingungen der Halbtagschule, vor allem auf politischer Ebene, d.h. den Verantwortungsträgern des Ministeriums des LISUMS und der Schulverwaltung, präsent bleiben, da sonst keine Investitionen in die Weiterentwicklung in Richtung demokratischer Schulen getätigt werden.

## **6. Demokratie- und BürgerInnenbilder in den Rahmenlehrplänen**

Die Rahmenlehrpläne sind das bekannteste und öffentlichste Dokument, welches etwas über Vorgaben des Unterrichts durch das MBSJ aussagen. „Der Rahmenlehrplan Politische Bildung soll als ein Planungsinstrument verstanden werden, das diese [in den Rahmenlehrplänen enthaltenen] Kontexte demokratieförderlichen Lernens zusammenführt.“ (LISUM 2008:1) Einerseits versteht sich der Rahmenlehrplan als verbindliche Vorgabe, andererseits als Anregung und Rahmen zur Ausgestaltung des Unterrichts (vgl. Steinke 2009: 48). Diese zwei Verständnisse stehen sich diametral gegenüber. Entweder etwas gilt als verbindliche Anweisung oder als Orientierungsrahmen. Gedacht ist, dass die Ziele verbindlich sind, die exakte inhaltliche Ausgestaltung aber den Fachkonferenzen und LehrerInnen überlassen wird.

Nach einer Darstellung des in den Rahmenlehrplänen enthaltenen Politikbegriff werde ich – davon getrennt – die Demokratievermittlung in den Rahmenlehrplänen für die einzelnen Schulformen untersuchen. Nachdem ich zusammengefasst habe, was als, und wie Demokratie vermittelt werden soll, gehe ich im zweiten Teil des Kapitels auf die BürgerInnenbildung ein. Diese in den Rahmenlehrplänen beschriebenen Vorstellungen einer mündigen BürgerIn werde ich anhand der vom Rahmenlehrplan vorgegebenen Kategorien Methodische Fähigkeiten, Politische Urteilsfähigkeit und Politische Handlungsfähigkeit analysieren. Abschließend werde ich die beiden Kapitel durch eine Bestandsaufnahme der Kompetenzbezüge im Unterricht der Politischen Bildung und weitergehend in Verbindung mit den Kompetenzbezügen zusammenführen.

### **6.1 Der Politikbegriff der Rahmenlehrpläne**

Der Politikbegriff, welcher im Rahmenlehrplan der Sekundarstufe I detailliert beschrieben wird, ist viergeteilt. Er bezieht sich auf die Politik im engeren Sinne, auf wirtschaftliche Fragen und Probleme, auf Fragen und Probleme des sozialen Zusammenlebens in der Gesellschaft und auf rechtliche Fragen und Probleme.

Politik im engeren Sinne wird „als ein kollektiver, konflikthafter und demokratischer Prozess zur Herstellung verbindlicher Entscheidungen“ (MBS 2010: 10) verstanden. Hierbei werden politikwissenschaftlichen Modelle herangezogen, die Politik als „zyklischen Prozess der Problembewältigung“ (MBS 2004: 10), bzw. „als mehrdimensionales Geschehen“ (MBS 2004: 10) verstehen. Das heißt, die Politikdimensionen Policy, Polity und Politics sollen vermittelt werden.

Wirtschaftliche Fragen und Probleme thematisieren ökonomische Prozesse, Ergebnisse und Strukturen sowie deren Einfluss auf gesellschaftliche Entwicklungen und politische Handlungsspielräume. Weitergehend wird die Interdependenz von Ökonomie und Politik sowie die Bedeutung von Ökonomie für das Individuum (als Betroffener/Verbraucher/Teilnehmer) behandelt.

Fragen und Probleme des sozialen Zusammenlebens in der Gesellschaft beziehen sich auf die Doppelfunktion von Gesellschaft: als Voraussetzung und Objekt von Politik. Das beinhaltet Fragen und Probleme zum „Spannungsfeld zwischen individueller Lebensgestaltung und gesellschaftlichen Erwartungen“ (MBS 2010: 11), zur Sozialstruktur sowie zum Pluralismus.

Rechtliche Fragen und Probleme spielen im PB-Unterricht eine Rolle, da Recht und Politik sich gegenseitig bedingen (MBS 2010: 11). Thematisiert wird Recht als Ergebnis von Willensbildungs- und Entscheidungsprozessen und gleichzeitig als strukturelle Voraussetzung von politischem Handeln, sowie Recht als Einschränkung individueller Freiheit und als Schutz der Freiheit aller in Demokratien.

Es ist hier also dem doppelten Anspruch des Politikbegriffes, einerseits alles sein zu können, da Politik jeden Bereich des Zusammenlebens betreffen kann, andererseits aber spezifisch den Prozess des gemeinsam organisierten Lebens zu meinen, gerecht geworden. Dementsprechend wird der Politikbegriff in eng und weit unterteilt, um beiden Ansprüchen gerecht zu werden. Das Verständnis von Politik „als ein kollektiver, konflikthafter und demokratischer Prozess zur Herstellung verbindlicher Entscheidungen“ (MBS 2010: 10) zeigt die Problematik, dass einerseits Demokratie als Politiknorm, andererseits aber nicht ideologisch<sup>46</sup>, vermittelt werden soll. Im Lexikon der Bundeszentrale für Politische Bildung wird Politik unter anderem wie folgt definiert. „Allg.: P. bezeichnet jegliche Art der Einflussnahme und Gestaltung sowie die Durchsetzung von Forderungen und Zielen, sei es in privaten oder öffentlichen Bereichen. Spez.: Aus der Fülle politisch-theoretischer Definitionen: 1) Im klassischen (aus dem griech. ‚polis‘ abgeleiteten) Sinne bezeichnet P. Staatskunst, das Öffentliche bzw. das, was alle Bürger (sic!) betrifft und verpflichtet, i. w. S. das Handeln des Staates und das Handeln in staatlichen Angelegenheiten. 2) P. bezeichnet die aktive Teilnahme an der Gestaltung und Regelung menschlicher Gemeinwesen. 3) Bezogen auf moderne Staatswesen, bezeichnet P. ein aktives Handeln, das a) auf die Beeinflussung staatlicher Macht, b) den Erwerb von Führungspositionen und c) die Ausübung von Regierungsverantwortung zielt.“ (Schubert/Klein 2011b: o.s.) Dieser Politikbegriff beinhaltet nicht den Demokratiebegriff. Politik muss nicht demokratisch sein. Politik wurde jahrhundertlang ohne jegliche demokratische Bestrebungen betrieben. Demokratie hingegen ist immer politisch, denn „D. ist ein Sammelbegriff für moderne Lebensformen und politische Ordnungen.“ (Schubert/Klein 2011a: o.s.) Es findet also in den Rahmenlehrplänen eine bewusste Besetzung des Politikbegriffs mit Demokratieinhalten statt.

Auch der Begriff der Kollektivität in der Politikdefinition wird von mir hinterfragt. Die Aussage, eine Demokratie könne nur mit einer stets neu zu „schaffende[n],

---

<sup>46</sup> Ideologisch im Sinne einer Art der Weltanschauung, welche andere Weltanschauungen nicht zulässt.

demokratiekompetente[n] Bürgerschaftlichkeit (sic!)“ (MBS 2006: 19) überleben, impliziert ein kollektives Interesse der BürgerInnenschaft an der Demokratie. Hier muss an die vorher beschriebene Aussage Kelsens erinnert werden, nach der das Volk nur im normativen Sinne eine Einheit darstellt. Ein Volk oder eine BürgerInnenschaft besteht aus vielen Individuen, welche eigenständige Interessen haben. Sofern die politische Situation mit diesen Interessen konvergiert, ist das politische System relativ stabil. Die Aufgabe des Faches „ein angemessenes Verständnis der Funktionsbedingungen und der Funktionslogik demokratischer politischer Systeme“ (MBS 2010: 10) zu vermitteln, zeigt, dass es gerade um die Vermittlung von Demokratie als Politik geht.

## 6.2. Demokratie in den Rahmenlehrplänen

Mein Interview-Partner Herr Angerer erklärte mir, dass der Aspekt der „Demokratiebildung vorrangig auf den Bereich der Politikwissenschaft bezogen [ist], da es eines der Felder ist, in denen es um den Beginn einer Auseinandersetzung mit dem System geht. In der Primarstufe richtet sich das Augenmerk auf den Gegenstandsbereich der Kommunalpolitik. In der Sekundarstufe I erfolgt der Einstieg in das politische System und in der Sekundarstufe II, im Sinne eines Spiralcurriculums<sup>47</sup>, einer vertieften Auseinandersetzung mit dem politischen System. Demokratiebildung als Komponente haben wir natürlich auch noch in den anderen Inhaltsbereichen.“ (Angerer: Interview)

### 6.2.1 Demokratiebildung in der Grundschule

Die Demokratiebildung der GrundschülerInnen beginnt in der 4. Klasse mit der Einführung des Fachunterrichts. Eigentlich ist das inkorrekt formuliert. Die SchülerInnen lernen in den Schuljahren zuvor bereits demokratierelevanten Verhalten<sup>48</sup>, doch wird die Verknüpfung mit dem Begriff der Demokratie erst ab der 4. Klasse vorgenommen. Dies erklärt sich durch den gewählten Demokratiezugang in der Grundschule. Die Demokratie wird in der Grundschule kognitiv vermittelt. Laut dem Duden bedeutet kognitiv, „das Wahrnehmen, Denken, Erkennen betreffend“ (Bibliographisches Institut GmbH 2013a: kognitiv). Dementsprechend ist es Aufgabe der Grundschule, den SchülerInnen zu vermitteln, wie sie Demokratie erkennen können und anschaulich zu vermitteln, was Demokratie ist.

---

<sup>47</sup> Zur Erklärung des Begriffes hilft folgende Lektüre:

<http://www.berufsbildung.schulministerium.nrw.de/cms/bildungsganguebergreifendethemen/paedagogische-fachbegriffe/glossar/spiralcurriculum.html>

<sup>48</sup> In der Logik, dass Demokratie eine Lebensform ist, wird in den ersten vier Schulstufen ein Umgang miteinander eingeübt, welcher ab der fünften Klasse von den LehrerInnen als demokratisch definiert und gekennzeichnet werden soll.

Kognitive Demokratievermittlung knüpft an unmittelbare Erfahrungen an, welche im Unterricht bewusst gemacht, reflektiert und diskutiert werden sollten. Von ihrer Alltagswelt ausgehend, in der die Demokratie aufgespürt werden soll, lernen die SchülerInnen der Grundschule, dass die Schule demokratisch ist. Weitergehend lernen sie, dass die Schule Teil der Kommune<sup>49</sup> ist und als solche demokratisch integriert ist. Desweiteren erlernen die SchülerInnen, dass es verschiedene Medien (im Rahmenlehrplan lässt sich nichts Spezifischeres finden) gibt und dass diese verschiedene Zwecke (wie Unterhaltung und Information) erfüllen, die von den SchülerInnen erkannt werden sollen. Das alles ist in etwa 2/3 der zwei (letzten) Grundschuljahre zu vermitteln.

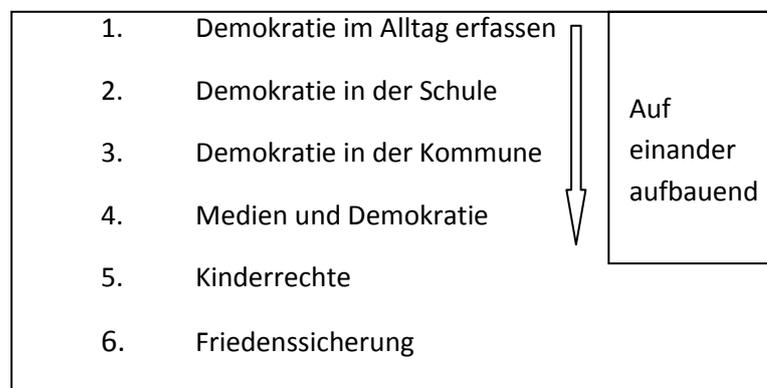


Abb. 7. Eigendarstellung: Aufbau des PB Unterrichts in der 5 und 6 der Grundschule

In dieser Zeit, den insgesamt 152 Stunden Politikunterricht in der Grundschule, sollen die Kinder neben der Gewinnung, Beschaffung, Produktion und Aufarbeitung von Informationen, welches auch selbstständigen, kritischer Umgang mit Medien und deren Herstellung beinhaltet, weiterhin erlernen zu planen und zu entscheiden, zu kommunizieren, kooperieren, argumentieren und frei zu sprechen, sowie erste moralische und politische Urteile zu fällen.

**Inhaltlich** unterteilt sich Demokratielernen in die Bereiche demokratische Werte, demokratische Prinzipien und die Grundsätze des demokratischen Systems. Wissen um die Funktion der Demokratie ist für die politischen Handlungsfähigkeit notwendig. Gleichzeitig verweist Demokratielernen eher auf Positionen und Fähigkeiten, die einzelne Personen erlernen müssen, um (objektiver) Teil der Demokratie zu sein. Es geht es um Wertevermittlung und ein Verständnis für das System, in den gelebt wird. Gerade in Verbindung mit der eben angesprochenen kognitiven Demokratievermittlung ist das

<sup>49</sup> Rechtsbezeichnung für die politische Ebene unter dem Landkreis, (Kommunalebene, Landkreisebene, Bundesland, Bundesrepublik.

beschriebene SchülerInnenbild sehr aufschlussreich. Laut dem MBS haben die SchülerInnen eine erfahrungs- und handlungsarme Alltagswelt und benötigen Hilfe zur Aktivierung ihres Wahrnehmungs-, Handlungs- und Urteilsvermögens. Gleichzeitig sollen sie aber selbsttätiges und selbstverantwortliches Lernen erlernen und sich dabei in der gesamten Person angesprochen fühlen.

Durch die Betonung, dass Demokratie nicht nur Lerngegenstand, sondern auch Lebensform ist, die erlernt werden muss, wird deutlich, dass hier nicht (nur) von einer Herrschaftsform ausgegangen wird. Dementsprechend ist der Unterricht laut dem Rahmenlehrplan so zu konzipieren, dass der Demokratiebegriff aus dem Alltagsverständnis der SchülerInnen heraus entwickelt werden soll. Dies ist hinsichtlich des Überwältigungsverbots des Beutelsbacher Konsenses (vgl. Kap. 3.2.1) ein diffiziler Weg. Die LehrerInnen müssen einerseits den SchülerInnen ein demokratisches Wahrnehmen und Denken vermitteln. Gleichzeitig sollen sie aber möglichst wenig vorgeben, was richtig und falsch sei, sondern den SchülerInnen nur die nötigen Analyseinstrumente zur Verfügung stellen, also dem dritten Grundsatz des Beutelsbacher Konsenses folgen. Gleichzeitig muss der Analysegegenstand vor der eigentlichen Analyse erst einmal ersichtlich gemacht werden. Demokratie wird hier offenbar mit Begriffen wie Fairness, Gerechtigkeit, Respekt belegt.

Insgesamt begegnet dieser Zugang zur Demokratievermittlung einigen Hürden in der Umsetzung. Zum einen können keine generalisierenden Aussagen über die Elternhäuser der SchülerInnen gemacht werden. Ein Elternhaus, in welchem ein sehr autoritärer Erziehungsstil angewendet wird, ist eine vollkommen andere Umgebung, als ein Elternhaus, in welchem Kinder von frühester Kindheit an eine Vielzahl von Erfahrungen selber machen konnten und sollten und eher nicht-autoritär erzogen wurden. Die Demokratie in der Alltagswelt erfahrbar machen bedeutet, vor allem politische und gesellschaftliche Strukturen zu erkennen. Zudem muss die Schule, um die Demokratie in der Schule erfahrbar zu machen, für einen solchen Zugang der Demokratievermittlung den SchülerInnen sehr viele Eingreifmöglichkeiten bieten. Weil es Aufgabe der Schule ist, diese Spielräume zu schaffen, wird den SchülerInnen implizit vermittelt, dass sie sich diese Bereiche nicht selber schaffen sollten oder könnten, sondern nur auf Angebote eingehen können (z.B. „Wählt eineN (Klassen-)SprecherIn“). Da die Wahrscheinlichkeit, dass SchülerInnen in der Grundschulzeit genug Schulwechsel vollziehen, um signifikante Unterschiede bei den

Mitbestimmungsrechten zu machen, relativ gering ist, liegt es also an der Schule, ob Partizipationsmöglichkeiten vermittelt werden. Das bedeutet auch, dass sofern keine Evaluationen über die Partizipationschancen von SchülerInnen an Grundschulen gemacht werden, keine validen Aussagen darüber machbar sind, welche Demokratieerfahrungen gemacht werden. Ich vermute, dass die Klasse im Rahmenlehrplan als gesellschaftlicher Spiegel genutzt werden soll, ohne dass hierbei bedacht wird, dass die wenigstens Klassen einen repräsentativen Querschnitt von Kindern aus Brandenburg aufweisen. Wenn nach „Best Practice“-Beispielen gesucht wird, ist sehr schnell erkennbar, dass „demokratische Schulen“ vor allem durch aktive Partizipation durch die SchülerInnen leben. So werden die SchülerInnen z.B. aktiviert, freiwillig am Unterricht zu partizipieren und die Schule und den Unterricht mitzugestalten (vgl. Osterloh 2012: 106). Je nachdem wie aktiv die Grundschule die Partizipation der Beteiligten forciert, werden die SchülerInnen auch unterschiedlich stark lernen zu partizipieren. Dies kann für das ganze weitere Leben Folgen haben. Als besonders wichtig wird in den Rahmenlehrplänen der Umgang mit Medien erachtet. Da Kinder mittlerweile schon sehr früh mit den verschiedenen Formen von Medien in Berührung kommen, ist es wichtig, frühestmöglich einen kritischen<sup>50</sup> Umgang damit zu fördern.

### 6.2.2 Demokratiebildung in der Sekundarstufe I

„Der Unterricht der Politischen Bildung bietet somit Lerngelegenheiten, die nicht allein dem Erwerb von Kenntnissen über Demokratie, sondern auch den Erwerb von Kompetenzen für Demokratie dienen und Demokratie erfahrbar machen.“ (LISUM 2008: 1) Das Themenfeld der Demokratie in der Sekundarstufe I umfasst die drei Bereiche Strukturen der Demokratie, Vergleich mit anderen politischen Systemen und die Europäische Union. Die Inhalte des Themenfeldes „Demokratie“ sind:

„Prinzipien der Demokratie, ihre Form und ihre Gefährdungen; Demokratie und Bürgerbeteiligung (sic!), Parteien, Wahlen, Bürgerinitiativen (sic!), und Interessensverbände; Regierungsbildung, Entscheidungsstrukturen und -prozesse in einer Demokratie; Aufgaben von Verfassungsorganen und wirksame Kontrolle von staatlicher Macht; Demokratie und Diktatur: Vergleich BRD-DDR; europäischer Raum und europäische Staatenwelt, europäische Idee und wichtige

---

<sup>50</sup> Mit kritisch meine ich hier: Kindern zu vermitteln, dass nicht alles was sie sehen oder hören der Realität entspricht. Je jünger die Kinder sind, um so schwieriger ist es, diesen kritischen Standpunkt zu reflektieren. Obwohl dieser auch bis ins Erwachsenenalter halten kann. So kann ich bei vielen Sendungen nicht sagen, wie groß ihr Realitätsgehalt ist.

Institutionen; Probleme der europäischen Einigung, Grenzen und Binnenmarkt, Chancen und Herausforderungen für Jugendliche im europäischen Raum“ (MBS 2010: 26).

Als Wahlpflichtinhalte stehen noch „Parteien und Wahlen in der DDR“ (MBS 2010: 26) sowie „Opposition und Kampf um Menschenrechte in der DDR“ (ebda.) zur Verfügung.

Die SchülerInnen lernen die (im Rahmenlehrplan nicht näher beschriebenen) Prinzipien der Demokratie erklären zu können, und setzen sich hierbei mit ihren eigenen Beteiligungsmöglichkeiten auseinander. Im Rahmenlehrplan werden ausdrücklich BürgerInnenbeteiligungen, BürgerInneninitiativen, Interessenverbände und Wahlen genannt. Es wird zum Beispiel nicht explizit auf Versammlungs- oder Meinungsfreiheit und andere Formen der zivilgesellschaftlichen Partizipationsmöglichkeiten eingegangen. Dennoch sind die SchülerInnen angehalten, verschiedene Partizipationsmöglichkeiten beschreiben zu können. Sofern sie auf ein Gymnasium gehen und zudem die Unterscheidung von repräsentativer und direkter Demokratie erlernen, können sie auch verschiedene Demokratiekonzeptionen mit verschiedenen Partizipationsformen verbinden. Sofern sie eine andere Schule besuchen, werden sie wahrscheinlich nur die BürgerInneninitiativen, Interessenverbände, Wahlen und Mediengestaltung als Partizipationsmöglichkeiten vermittelt bekommen.

Des Weiteren beschäftigen sich die SchülerInnen mit den Positionen der Parteien und „exemplarische[n] Wahlen und Formen der Bürgerbeteiligung (sic!) auf kommunaler und Landesebene“ (MBS 2010: 26).

Sie lernen, dass die DDR im Gegensatz zur BRD eine Diktatur und keine Demokratie war. In diesem Zusammenhang setzen sich die SchülerInnen auch mit Schutzmaßnahmen für Demokratien auseinander und „ermitteln [die SchülerInnen] Demokratie ablehnende Orientierungs- und Handlungskonzepte“ (MBS 2010: 26).

Der Bereich der Europäischen Union im Themenfeld der Demokratie ist besonders spannend. Zum einen werden die Möglichkeiten, Ziele und Motive der EU thematisiert, was jeweils gemeint ist, wird jedoch nicht näher erläutert (vgl. ebda). In diesem Bereich wird auch die Beteiligung der BRD und ihrer BürgerInnen an Wahlen und Entscheidungen in der

Europäischen Union thematisiert. Weitergehend werden das Zusammenwirken der wichtigsten Europäischen Institutionen sowie die unterschiedlichen Interessenslagen der Europäischen Nationalstaaten und die daraus resultierenden Politikfelder behandelt. Weitere wesentliche Politikfelder und deren Bedeutung sind hier ebenfalls zu behandeln. Die SchülerInnen des Gymnasiums werden im Politikunterricht zudem wesentliche Stationen der europäischen Einigung nach 1945 besprechen.

Als Aktiv-Aufgabe erhalten die SchülerInnen in diesem Themenfeld den Auftrag, ein Medienprodukt zu einem politischen Thema zu gestalten und öffentlich zu präsentieren.

Es fällt auf, dass ein großer Teil der Demokratievermittlung auf die Vermittlung von EU-bezogenen Themen bezogen ist. Dies ist vor allem interessant, wenn mensch bedenkt, dass die EU im Themenfeld Wirtschaft nicht besprochen wird und dass nur die SchülerInnen der vertieften allgemeinen Bildung (Gymnasium) die Entwicklung der Europäischen Union erlernen müssen. Im Implementationsbrief zum Rahmenlehrplan der Politischen Bildung wird erwähnt, dass die Integration des Themenfelds „Europäische Union“ in das Themenfeld „Demokratie“ erstmals in diesem Rahmenlehrplan vollzogen wurde. (LISUM 2008: 2)

### **6.2.3 Demokratiebildung in der Gymnasialen Oberstufe**

Die Gymnasiale Oberstufe dient der Vorbereitung auf ein Hochschulstudium. Die SchülerInnen lernen Verantwortung in gesellschaftlichen Gestaltungsprozessen und für sich und ihre Mitmenschen zu übernehmen. Auch „gestalten [sie] Meinungsbildungsprozesse und Entscheidungen mit und eröffnen sich somit vielfältige Handlungsalternativen.“ (MBS 2006: 6) Das „dynamische Modell“ (MBS 2006: 5) des Kompetenzerwerbs ist auf die Entfaltung von anschlussfähigem und vernetztem Denken und auf lebenslanges Lernen ausgerichtet.

Um die Sekundarstufe II zu absolvieren ist es nötig, Eingangsvoraussetzungen zu erfüllen. Diese müssen noch nicht zu Beginn der Sekundarstufe II vollkommen erreicht sein, wohl aber zu Beginn des Abiturs. Die SchülerInnen müssen „Politik nach eigenen begründeten Maßstäben sowie nach Normen und Gestaltungsmöglichkeiten der Demokratie“ (MBS 2006: 12) beurteilen können, sich aus Massenmedien gezielt Informationen beschaffen können und ihre Interessen „in aktiver Auseinandersetzung mit den Interessen und Gefühlen anderer Menschen“ (MBS 2006: 12) vertreten können. Neben Wissen über Internationale Politik, Gesellschaft und Wirtschaft wird auch Wissen über „Demokratie“ verlangt. „Die

SchülerInnen und Schüler beschreiben die zentralen Prinzipien, Regeln und Entscheidungsverfahren der Demokratie in der Bundesrepublik Deutschland, erörtern die Merkmale direkter und repräsentativer Demokratie und erklären die Unterschiede zwischen Demokratie und Diktatur, stellen den Entwicklungsprozess sowie die Ziele und Motive der Europäischen Union (EU) dar, beschreiben das Problemfeld der EU, reflektieren die Stellung und Mitwirkung der Bundesrepublik Deutschland und ihrer Bürgerinnen und Bürger in der EU.“ (MBS 2006: 12)

Dass sowohl der Entwicklungsprozess der Europäischen Union als auch die Merkmale repräsentativer und direkter Demokratie in den Eingangsvoraussetzungen für die Sekundarstufe II enthalten sind, möchte ich noch einmal hervorheben. In der Regel unterscheidet sich bei den Kompetenzstufen (also den drei Bildungsgängen) nur die Zugangsweise (z.B. ob eine Erörterung, Charakterisierung oder Beschreibung stattfindet). Diese beiden Themen sind aber nur im Rahmen der vertieften allgemeinen Bildung zu vermitteln. Wurde in der Sekundarstufe I eine Schulform gewählt, in welcher die vertiefte allgemeine Bildung nur individuell<sup>51</sup> vermittelt wird, also auf den Oberschulen und Gesamtschulen, kann davon ausgegangen werden dass die SchülerInnen noch nicht mit diesen Themen konfrontiert wurden. Durch solche Hürden wird die Durchlässigkeit des Schulsystems in Frage gestellt.

„In einer Demokratie gehört es zu den Bildungsaufgaben der Schule, die Schülerinnen und Schüler zur Teilnahme am öffentlichen Leben zu befähigen.“ (MBS 2006: 9) In der Sekundarstufe II werden die Themenkomplexe „Demokratie“, „Wirtschaft“ „Gesellschaft“ und „Internationale Politik“ sowie „inhaltsübergreifende Anforderungen“ vermittelt. Während die inhaltsübergreifenden Anforderungen für alle gleich sind, sind die anderen Themenkomplexe in „Grundkursfach und Leistungskursfach“ und „Leistungskursfach“<sup>52</sup> unterteilt. Das heißt, die Inhalte des Leistungskurses sind erweiterte Grundkursinhalte. Beide Kursarten handeln den Themenkomplex „Demokratie“ größtenteils anhand der Bundesrepublik Deutschland und der Europäischen Union ab.

---

<sup>51</sup> Vgl. Kap 2.4

<sup>52</sup> Die etwas verwirrende Bezeichnung in den Rahmenlehrplänen soll darauf hindeuten, dass es einerseits Inhalte gibt, die sowohl vom Grundkurs als auch vom Leistungskurs erlernt werden sollen und dass es andererseits Inhalte gibt, welche nur für den Leistungskurs vorgesehen sind.

Alle SchülerInnen erlernen die Merkmale und Entstehungszusammenhänge („Kontinuität und Neubeginn 1949“ (MBS 2006: 20)) der Demokratie der Bundesrepublik Deutschlands. Hierbei soll das Grundgesetz als Ergebnis historischer Erfahrungen und ideengeschichtlicher Grundlagen vermittelt werden. Ein besonderer Augenmerk wird hier auf die „Verfassungsorgane, [den] Verfassungskern, [die] wehrhafte Demokratie, [die] Stellung der Parteien [und das] Wahlsystem“ (ebda.) gelegt.

Der politische Prozess der BRD wird anhand von Fallbeispielen zum Politikzyklus (politische Entscheidungen und ihre Auswirkungen) behandelt. Thematisiert wird, wie bestimmte Themen auf die politische Tagesordnung gesetzt, entschieden und politisch umgesetzt werden („Agenda-Setting, Gesetzgebungsverfahren, Umsetzung, Reformulierung, Partizipation“ (MBS 2006: 20)). Hierbei wird auch die Gestaltung politische Partizipation im Rahmen politischer Prozesse diskutiert. Es ist auch erforderlich zu verstehen, dass politische Entscheidungen in den unterschiedlichen Phasen der politischen Prozesse beeinflusst werden können.

Um unterschiedliche Demokratiemodelle nachvollziehen zu können, ist es nötig, dass die SchülerInnen Unterschiede zwischen realen und idealen Demokratien erkennen. Im nächsten Schritt erarbeiten sie Demokratietheorien, die für das Grundgesetz bedeutend sind. Die unterschiedlichen Demokratiemodelle werden vor allem hinsichtlich der institutionellen Partizipationsrechte und der politischen Prozesse untersucht. Die SchülerInnen reflektieren kritisch die Auswirkung von Herrschaft auf individuelle und kollektive Grund- und Menschenrechte und vergleichen demokratische, autoritäre und totalitäre politische Systeme. Hierbei bilden die Grund- und Menschenrechte neben den Machtstrukturen die Analyse- und Bewertungsgrundlage.

Die Europäische Union spielt auch in der Sekundarstufe II eine bedeutende Rolle im Politikunterricht. Der Prozess der europäischen Integration wird unter Berücksichtigung der gegebenen rechtlichen Rahmenbedingungen und Zielen europäischen Politik, Mitgliedsstaatsinteressen sowie Auswirkungen und Partizipationschancen in Entscheidungen der EU thematisiert. Die Unterscheidung des Entscheidungsfindungsprozess auf EU- und nationalstaatlicher Ebene hilft beim Erklären und Bewerten politischer Entscheidungen der EU, dabei Spielräume innerhalb von EU-Entscheidungsprozesse aufzuzeigen und die unterschiedlichen Interessen europäischer Akteure nachzuvollziehen. Die Ausgestaltung der

europäischen Demokratie sollte auf den Prozess der europäischen Integration zurückgeführt werden.

Im Leistungskurs werden zusätzlich unterschiedliche Konzepte der EU wie z.B. die Integrationstheorien (Bundesstaat und Staatenbund) behandelt. Ebenso werden aktuelle Herausforderungen der Demokratie aus Perspektive unterschiedlicher Demokratietheorien (liberale und kommunitaristische) und -modellen thematisiert. Die stets neu zu schaffende BürgerInnenschaftlichkeit ist hier zentral. Weitere Themen des Leistungskurses betreffen die Verfassungsprobleme und Ansätze der Verfassungsreform („Föderalismusreform, Erweiterung des Grundrechtskatalogs, plebiszitäre Elemente“ (MBS 2006: 20)).

#### **6.2.4 Demokratievermittlung in der Schullaufbahn**

Ich fasse nun die vorher beschriebenen Inhalte des Politikunterrichtes zusammen, um verständlich zu machen, was in der Schule als Demokratie vermittelt werden soll.

Als „Demokratie“ wird in den Rahmenlehrplänen das derzeitige politische System Deutschlands vermittelt. Hierbei werden verschiedene politische Inhalte exemplarisch vermittelt, um so den SchülerInnen Kompetenzen zu vermitteln, welche sie für ihre Orientierung im politischen System benötigen. Hierbei werden zwei Konzepte von Demokratie gezeichnet. Das Bild von Demokratie, welches in der Grundschule vermittelt wird, ist ein sehr partizipatorisches. Der Alltag und die Gegenwart wird den SchülerInnen als demokratisch vermittelt. Demokratiebildung in der Grundschule bezieht sich vor allem auf die Individualebene und erst davon ausgehend auf die strukturelle Ebene, für welche die Einführung in das System der Kommune das Beispiel ist.

Dennoch ist für die Grundschule vorgesehen, dass die SchülerInnen die Grundlagen und Prinzipien des demokratischen Systems Deutschlands erlernen. Diese bestehen, wenn man nur die Rahmenplaninhalte betrachtet, aus den Grund- und Menschenrechten, Mitbestimmungsmöglichkeiten in der Schule sowie der Mehrheitsentscheidung. Zudem wird den SchülerInnen die kommunale Ebene vorgestellt und sie erfahren etwas über Medien (Arten, Funktion und Wirken) (vgl. MBS 2004: 29).

Diese „Demokratie“-Grundlage dient als Vorbereitung für die Sekundarstufe I. In dieser wird ein eigenes Themenfeld der Demokratie gewidmet. Die SchülerInnen lernen vor allem die Struktur des politischen Systems der deutschen Demokratie kennen. Es wird sehr viel Wert

auf den Aspekt der Gefährdungen der Demokratie und die Abgrenzungen von Demokratie und Diktatur (in Beispielform der DDR) gelegt. Außerdem wird das politische System der demokratischen Bundesrepublik Deutschland in das System der demokratischen Europäischen Union eingebettet. Die Europäische Union wird einerseits durch ihre Platzierung in des Themenfeld „Demokratie“ als demokratisch konzeptioniert. Zum anderen werden die Beteiligungsmöglichkeiten sowohl nationaler als auch individueller Art als demokratisch vermittelt.

Dass Demokratie auch ein Idealzustand ist, welcher sich vom Zustand der Demokratien in der Realität unterscheidet, wird in der Sekundarstufe II angesprochen. Hier werden demokratische Konzepte verglichen und gleichzeitig die politischen Prozesse und Möglichkeiten der Partizipation thematisiert. Ebenso wie die Geschichte der Bundesrepublik Deutschland seit 1945 ist auch die Europäische Union Thema in der Sekundarstufe II. Allerdings werden hier die Interessen der Akteure und Entscheidungsprozesse auch auf Grundlage der Entstehung und Entwicklung der Europäischen Union besprochen.

Die Einbettung der Europäischen Union in das Themenfeld der Demokratie kann zwei Effekte bewirken: Entweder soll sichergestellt werden, dass die Europäische Union vor allem als politische, demokratische Union und nicht nur als Wirtschaftsunion verstanden wird, oder es soll der Partizipationswunsch auf europäischer Ebene gefördert werden. Dies könnte dann entweder bedeuten, die werdenden BürgerInnen sollen die Europäische Union selbstständig kennenlernen und verstehen, oder aber sie sollen vor allem die Europäische Union legitimieren, indem sie ihr Wahlrecht wahrnehmen. Da Demokratien vor allem durch Wahlen definiert werden, kann so die Europäische Union als demokratisch gewertet werden.

### **6.3 Kompetenzen als Unterscheidungskriterium der Bildungsgänge in der Sekundarstufe I**

In der Sekundarstufe werden die SchülerInnen in unterschiedlichen Bildungsgängen unterrichtet. Das heißt, es gibt ein mehrgliedriges Schulsystem, welches den SchülerInnen unterschiedliche Bildungsgänge anbietet. Die Bildungsgänge sind einander sehr ähnlich. Die groben inhaltlichen Anforderungen sind nahezu identisch. Die dazugehörigen Kompetenzen, im Rahmenlehrplan als Kompetenzbezüge bezeichnet, unterscheiden sich. Um über die Kompetenzbezüge zu schreiben, ist es nötig, zu erläutern, was ein Kompetenzbezug ist. In den Rahmenlehrplänen der Sekundarstufe I sind den zu erlernenden Inhalten Kompetenzen zugeordnet. Die Kompetenzen sind den unterschiedlichen Bildungsgraden zugeordnet. Zum

Teil sind die Kompetenzen für alle Bildungsgrade gleich, zum Teil unterscheiden sie sich. Abbildung 7 zeigt beispielhaft, wie diese Kompetenzen unterteilt sein können. Ich habe Beispiele aus verschiedenen Bereichen gewählt, um gleichzeitig zeigen zu können, dass die anderen Themenbereiche mit dem der Demokratie sehr eng verwoben sind. Vor allem zeigen die Unterteilungen der unterschiedlichen Bildungsgänge deutlich, welche unterschiedlichen Anforderungen bei gleichen Inhalten verlangt werden und das diese unterschiedlichen Anforderungen sich nur an einzelnen Begrifflichkeiten festmachen lassen.

Grundlegende allgemeine Bildung	Erweiterte allgemeine Bildung	Vertiefte allgemeine Bildung	Themenfeld
– beschreiben und <u>vergleichen nach vorgegebenen Kriterien</u> die Lebensbedingungen verschiedener Sozialgruppen (z. B. von Kindern, Jugendlichen, Frauen, Männern, Migranten, alten Menschen, behinderten Menschen),	– beschreiben und <u>vergleichen anhand überwiegend selbst entwickelter Leitfragen</u> die Lebensbedingungen verschiedener Sozialgruppen (z. B. von Kindern, Jugendlichen, Frauen, Männern, Migranten, alten Menschen, behinderten Menschen),	– beschreiben, <u>analysieren und vergleichen anhand selbst erarbeiteter Leitfragen</u> die Lebensbedingungen von Sozialgruppen (z. B. von Kindern, Jugendlichen, Frauen, Männern, Migranten, alten Menschen, behinderten Menschen),	Jugend und Politik
– beschreiben den Sinn und Zweck von Strafe und <u>erklären</u> die Besonderheiten des Jugendstrafrechts an einem Beispiel,	– beschreiben den Sinn und Zweck von Strafe und <u>beurteilen</u> die Besonderheiten des Jugendstrafrechts an einem Beispiel,		Menschenrechte, Recht und Rechtsprechung
– analysieren Medienverhalten und Mediennutzung von Jugendlichen,		– analysieren Medienverhalten und Mediennutzung von Jugendlichen <u>und setzen sich mit den möglichen Auswirkungen</u> der Medien auf Jugendliche <u>auseinander</u>	Medien
– erklären Ursachen und Formen sozialer Ungleichheit und deren Auswirkungen auf die Gesellschaft,			Gesellschaft

Abb. 8: Eigendarstellung: Beispiele der Kompetenzverteilungen nach Bildungsgängen

Das Themenfeld der Demokratie weist 14 Kompetenzbezüge auf. Diese sind nach Kompetenzstufen geordnet und zum Teil unterteilt. Der größte Teil (9 von 14) der dort beschriebenen Kompetenzbezüge ist nicht unterteilt, das heißt, hier erlernen alle jungen Menschen, egal auf welcher Schulform sie sind, die gleichen Kompetenzen. Bei vier

Kompetenzen unterscheidet sich die gymnasiale Kompetenzstufe von den anderen, bei einer Kompetenz unterscheidet sich die Kompetenzstufe. Da die Kompetenzunterteilungen wichtig sind, habe ich sie bei allen Themenfeldern analysiert und addiert. Hierbei habe ich als eine Kompetenz gewertet, was in den Rahmenlehrplan als eigener Punkt genannt wird. Weitergehend habe ich mir angesehen, wie viele dieser Kompetenzen Bildungsgang-übergreifend sind und wie viele Kompetenzen in nur zwei der drei Bildungsgänge gleich vermittelt werden sollen. Dies habe ich in Abbildung 9 veranschaulicht.

Themenfeld	Klasse	Alle gleich	Grundlegende Bildung unterschiedlich	Vertiefende Bildung unterschiedlich	Alle Anders	Gesamt
Jugend und Politik	7/8	2	-	-	1	3
Medien	7/8	2	-	1	1	4
Recht und Rechtsprechung	7/8	5	2	-	4	11
Gesellschaft	9/10	4	-	4	-	8
Wirtschaft	9/10	3	1	2	-	6
Demokratie	9/10	9	1	4	-	14
Internationale Politik	9/10	3	1	-	1	5
<b>Insgesamt</b>		<b>28</b>	<b>5</b>	<b>11</b>	<b>7</b>	<b>51</b>

Abb. 9: Eigene Darstellung: Unterteilung der Kompetenzanforderungen<sup>53</sup> in den Themenfeldern in der SEK I

Deutlich zu erkennen ist, dass der größte Teil der Kompetenzen für alle SchülerInnen gleich ist. Mehr als die Hälfte der Inhalte (28 von 51) sollen allen vermittelt werden. Bei elf zu erlernenden Kompetenzen wird den SchülerInnen der vertieften allgemeinen Bildung etwas anderes vermittelt. In knapp 10% (5 von 51) der Fälle wird ein Unterschied bei der grundlegenden Bildung gemacht.

Wenn mensch betrachtet, worin die Unterschiede liegen, so fällt im Themenbereich Demokratie auf, dass sehr viel von den SchülerInnen erklärt und erläutert werden soll. Alle Schüler sollen drei Mal erläutern, zwei Mal erklären und jeweils einmal benennen, sich auseinandersetzen, beschreiben und gestalten. Die SchülerInnen, welche die vertiefte allgemeine Bildung erhalten, werden mehr erörtern, erläutern und sich mit Bedeutungen und Folgen auseinandersetzen. Die SchülerInnen, welche eine grundlegende allgemeine

<sup>53</sup> Die Kompetenzanforderungen sind in den Rahmenlehrplänen für alle Bildungsgänge aufgelistet, sodass der die LehrerIn diese Auflistung als Hilfsmittel für die Erstellung der Rahmenlehrpläne nutzen kann. Hierbei wird visuell deutlich, welche Kompetenzanforderungen in mehreren oder allen Bildungsgängen gleich vermittelt wird und in welchen Kompetenzanforderungen Unterschiede zwischen den Bildungsgängen gemacht werden.

Bildung erhalten, werden mehr beschreiben und darstellen. SchülerInnen einer grundlegenden allgemeinen Bildung werden keine Erörterungen im Themenfeld der Demokratie machen. Bezogen auf alle Themenfelder werden SchülerInnen der grundlegenden allgemeinen Bildung einmal eine Erörterung, SchülerInnen der erweiterten allgemeinen Bildung zweimal und SchülerInnen der vertieften allgemeinen Bildung sechsmal Erörterungen durchführen.

Worin liegen die Unterschiede zwischen den Begriffen Erörtern, Benennen, Beschreiben, Charakterisieren, Beurteilen und Erläutern? Bei einer Erörterung werden Vor- und Nachteile erkannt, gewichtet, gegen einander abgewogen und schlussendlich wird eine Entscheidung begründet. Wenn dies nicht geübt wird, wird auch nicht geübt, Entscheidungen und Informationen gegeneinander abzuwägen. Hierzu fällt auch auf, dass Beurteilungen (also eine begründete Entscheidung zu treffen) in der grundlegenden allgemeinen Bildung nicht vermittelt/geübt werden. Allerdings finden in allen Bildungsgängen „Bewertungen“ statt. Beschreibungen, (also das Darstellen von Sachverhalten) finden vor allem in der grundlegenden Bildung statt, werden aber in allen Bildungsgängen geübt (vgl. MBS 2006: 24).

Es zeigt sich also folgende Problematik bei den Kompetenzzuweisungen der Rahmenlehrpläne. Die zu erreichenden Ziele sind größtenteils ident, auch wenn die Stundenkontingente des Unterrichtsfaches Politische Bildung in den unterschiedlichen Bildungsgängen unterschiedlich sind und auch die zu erlernenden Kompetenzen auf die zu erlernenden Inhalte eine Auswirkung haben. Olaf Steinke formuliert da so: „Erst bei direkter Gegenüberstellung wird deutlich, dass alle Bildungsgänge denselben Wortlaut und dasselbe Niveau aufweisen. Soziologisch betrachtet ist diese Gleichsetzung bezweifelbar. Für den Rezipienten (sic!) ist dieselbe Zielebene bei unterschiedlichem Bildungsniveau verwirrend.“ (Steinke 2009: 56)

#### **6.4 Der BürgerInnen-Begriff der Rahmenlehrpläne**

Die BürgerInnenbildung findet nicht nur im Rahmen des Unterrichtsfaches Politische Bildung statt. Elementare Kompetenzen der BürgerInnenbildung werden von der staatlichen Schule erfüllt. Die Bekämpfung von Analphabetismus, also die Befähigung zu lesen und zu schreiben, kann vor allem durch eine flächendeckende Schulpflicht geleistet werden. Um in unserer Gesellschaft zurecht zu kommen, muss jedeR Lesen, Schreiben und Rechnen

können. Wenn diese Kompetenzen nicht vorhanden sind, besteht so gut wie keine Möglichkeit eines eigenständigen Lebens in der derzeitigen Gesellschaft. Ob die Einführung der flächendeckenden Schulpflicht aber vor allem an der Möglichkeit der besseren marktwirtschaftlichen Verwertbarkeit von alphabetisierten Menschen, oder an dem Idealen der Selbstbestimmtheit jedes Menschen liegt, kann hier nicht hinreichend erörtert werden.

Der Begriff „BürgerIn“ wird in den Rahmenlehrplänen verschieden genutzt. Teilweise verweist der Begriff auf die EinwohnerInnen einer Demokratie, wie z.B. wenn von „der Bundesrepublik Deutschland und ihrer Bürgerinnen und Bürger“ (MBS 2006: 12) gesprochen wird, teilweise verweist der Begriff auf bestimmte Aspekte von BürgerInnenschaft, wie beispielsweise „Bürgerbeteiligungen (sic!)[...] Bürgerinitiativen (sic!)“.

Der Rahmenlehrplan bietet zwei Bilder von BürgerInnen. Zum einen ein normatives, welches beschreibt was einE BürgerIn braucht, um aktiv an der (deutschen) Demokratie teilzunehmen, zum anderen zeigt der Rahmenlehrplan auch, dass diese Fähigkeiten in mehrgliedrigen Schulsystemen bei nicht allen BürgerInnen gleich gefördert werden (können). EinE BürgerIn soll politisch urteils- und handlungsfähig sein und über ein konzeptuelles Deutungswissen verfügt. Doch wie genau das Wissen und die Fähigkeiten vermittelt wird, entscheidet der jeweilige Bildungsgang.

### **6.5 BürgerInnenbildung in den Rahmenlehrplänen als Kompetenz-Ziele der Politischen Bildung**

Da die Rahmenlehrpläne, tendenziell der ganzheitlichen Schule folgen, nicht inhalts- sondern kompetenzorientiert aufgebaut sind und zudem nur grundlegende Anweisungen enthalten, geben sie nur bedingt Aufschluss darüber, was als Demokratie vermittelt wird. Doch Sie geben Antwort darauf, welche Kompetenzen für eine Beteiligung in einer Demokratie als nötig erachtet werden:

Es ist Aufgabe des Faches in der Sekundarstufe „ein angemessenes Verständnis der Funktionsbedingungen und der Funktionslogik demokratischer politischer Systeme“ (MBS 2010: 10), „ein Grundverständnis historischer Bedingungen und internationaler Verflechtungen heutiger Politik“ (MBS 2010: 10) sowie die Bedeutung politischer Entscheidungen für das Leben von Gruppen/ Individuen zu vermitteln.

Als Ziele des Politikunterrichts werden die Entwicklung politischer Urteils- und Handlungsfähigkeit, politischer Mündigkeit sowie methodischer Fähigkeiten genannt, welche

sich wechselseitig beeinflussen. Um die Ziele zu erreichen, ist auch ein Wissenszuwachs nötig, welcher in den Rahmenlehrplänen als „**konzeptuelles Deutungswissen**“ (MBS 2010: 12) bezeichnet wird. Das konzeptuelle Deutungswissen bezieht sich auf „grundlegende Konzepte<sup>54</sup> [welche] für das Verstehen von Politik, Wirtschaft, Gesellschaft und Recht unverzichtbar sind“ (MBS 2006: 9). Deutungswissen, „[erschließt] den Sinngehalt und die innere Logik von Institutionen, Ordnungsmodellen und Denkweisen der Sozialwissenschaften – einschließlich der wesentlichen damit verbundenen Kontroversen“ (MBS 2010: 12)

Die Wissensvermittlung ist im Unterricht der Politischen Bildung auf die Kompetenzvermittlung bezogen. Alle oben genannten Zielfertigkeiten sind ineinander verzahnt. „Die SchülerInnen und Schüler lernen, politische Urteile auf grundlegende Werte der Demokratie zu beziehen und auf systematisches, strukturiertes Wissen über politische, wirtschaftliche und gesellschaftliche Zusammenhänge zu stützen“ (MBS 2006: 11). „Deutungswissen ist [...] mehr als Kenntnisse über Einzelaspekte des politischen, wirtschaftlichen und sozialen Lebens, es ist notwendige Grundlage zum Aufbau von Kompetenzen“ (MBS 2006: 9). Es hilft beim Wahrnehmen, Auswählen, Interpretieren, Strukturieren und Bewerten von politischen und gesellschaftlichen Problemen. Theoretische Reflexion ist ebenso Teil des konzeptuellen Deutungswissens wie das Wissen, dass nicht notwendigerweise alle Details gekannt werden müssen (MBS 2006: 9).

---

<sup>54</sup> Über Funktionen von Institutionen und Ordnungsmodellen, inklusive einer Einführung in die Denkweisen der Sozialwissenschaften (vgl. MBS 2010: 12)

<p><b>Politische Urteilsfähigkeit</b></p> <p>Die Schülerinnen und Schüler können politische Ereignisse, Probleme und Kontroversen sowie Fragen der wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Entwicklung unter Sachaspekten und Wertaspekten analysieren und reflektiert beurteilen.</p>	<p><b>Politische Handlungsfähigkeit</b></p> <p>Die Schülerinnen und Schüler können ihre Meinungen, Überzeugungen und Interessen formulieren, vor anderen angemessen vertreten, Aushandlungsprozesse führen und Kompromisse schließen.</p>
<p><b>Methodische Fähigkeiten</b></p> <p>Die Schülerinnen und Schüler können sich selbstständig zu Problemen aktueller Politik sowie zu wirtschaftlichen, rechtlichen und gesellschaftlichen Fragen informieren, fachliche Themen mit unterschiedlichen Methoden bearbeiten und das eigene politische Weiterlernen organisieren.</p>	
<p><b>Konzeptuelles Deutungswissen</b></p>	

Abb.10: Kompetenzbereiche der Politischen Bildung (MBS 2006: 9)

### 6.5.1 Methodische Fähigkeiten

Der größte Teil der trainierten Fertigkeiten sind nicht ausschließlich fachspezifisch. So werden Lesekompetenzen, Zeitplanung und Selbstorganisation ebenso wie auch die Fähigkeiten unterschiedliche Sozialformen und Arbeitstechniken zu nutzen, komplexe projektartige Arbeitsvorhaben zu planen und zu realisieren und generell Medien zu nutzen in allen Fächern sowohl benötigt als auch gefördert. Als fachspezifische Fähigkeiten werden fachbezogene Textinterpretation, gezielte, Kriterien-geleitete Beobachtungen, Interviews und Fragebögen genannt, ohne die Fähigkeiten genauer zu beschreiben.

Am Ende der 10. Klasse sollen die SchülerInnen Medien zur Informationsgewinnung kritisch, reflektiert und selbstständig nutzen können. Dazu sollen sie in der Lage sein, die Medienkommunikation der politischen Öffentlichkeit zu reflektieren, und auch teilweise selbst erarbeitete Informationen in Medien präsentieren können. Sie sollen die Arbeit in Lerngruppen beherrschen (ergebnisorientiertes Mitarbeiten, Gruppenprozesse dabei wahrnehmen und Arbeitsvorhaben in Gruppen kritisch reflektieren) und mindestens ein Interview geplant und durchgeführt haben.

In der Sekundarstufe II wird den SchülerInnen vermittelt, „sozialwissenschaftliche Methoden zu erschließen und zu nutzen sowie das eigene Weiterlernen zu organisieren“ (MBS 2006:11). Unter sozialwissenschaftlichen Methoden werden Methoden der empirischen Sozialforschung sowie Debatten- und Argumentationsfertigkeiten subsumiert.

### **6.5.2 Politische Urteilsfähigkeit**

Die Politische Urteilsfähigkeit ist die Fähigkeit, die Bedeutungen und Aussagen politischer Informationen strukturiert identifizieren und wiedergeben zu können. Hierbei ist die Darstellung von Hintergründen, Beziehungen und Implikationen der Information ebenso relevant, wie die Fähigkeit, aus diesen Informationen Schlussfolgerungen zu ziehen, Alternativen abzuwägen oder auch die Sichtweisen zu kontrastieren.

Politische Urteilsfähigkeit wird vom MBS anhand von vier Bereichen bewertet. Es braucht ein „reflektiertes Grundverständnis des politischen Systems der Bundesrepublik Deutschland“ (MBS 2010: 16). Dies inkludiert die Wirtschafts- und Gesellschaftsordnung Deutschlands und Deutungswissen über die Kernkonzepte demokratischer Verfassungsstaaten (Menschenrechte, Grundrechte und politische Freiheit), Rechtsstaatlichkeit und Gewaltenteilung, Sozialstaatsprinzip im deutschen Grundgesetz, Pluralismus, Marktwirtschaftsprinzipien sowie „Demokratie als Volksherrschaft, repräsentative und plebiszitäre Demokratie, Parteiendemokratie“ (MBS 2010: 16). Zur politischen Urteilsfähigkeit braucht es ein reflexives Grundverständnis der internationalen Verflechtungen moderner Gesellschaften (beinhaltet politische Prozesse der EU, Auswirkungen der Globalisierung, Friedens- und Sicherheitspolitik). Weitergehend müssen auch Situationen aus Politik, Wirtschaft, Gesellschaft und Recht analysiert werden können (hierbei geht es vor allem um den Umgang mit Informationen in Hinblick auf Strukturierung, Extraktion, Kategorisierung und Verbindung zu anderen Informationen). Zu guter Letzt

braucht es auch die Fähigkeit, reflektierte politische Urteile zu fällen. Dies beinhaltet die Fähigkeit des Perspektivwechsels Politiker/Betroffener (vgl. MBS 2010: 17) und die Entwicklung und Begründung von Vorschlägen zur Bewältigung sozialer und gesellschaftlicher Probleme, die Konsequenzen und Handlungsalternativen aufweisen sowie im Hinblick auf die (un-)berücksichtigten Interessen problematisiert wurden.

Politische Urteilsfähigkeit meint auch das Wissen um die Unterscheidung von Sach- und Werturteilen, die Bildung solcher Urteile, die Verschränkung der Urteile sowie die Beeinflussung von Urteilen durch Interpretationen der Wirklichkeit, Wertauffassungen und Entscheidungen. Im Bereich der Sachurteile geht es um die Fähigkeit, Sachverhalte zu vergegenwärtigen, diese strukturiert wiederzugeben sowie ein begründetes Urteil zu fällen. Desweiteren geht es um eine differenzierte Argumentation des Urteils sowie um die Einbeziehung sozialwissenschaftlicher Theorien. Im Bereich der Werturteile geht es um die Fähigkeit, Maßstäbe so zu verallgemeinern, dass sie für alle gelten können. „Eine solche universalistische Perspektive entspricht auch den Wertgrundlagen moderner freiheitlicher Verfassungsstaaten, die von der Vorstellung unveräußerlicher Rechte, die allen Menschen zustehen, ausgehen.“ (MBS 2010: 13) SchülerInnen haben oftmals schon politische Urteile, die es im Unterricht zu differenzieren gilt. Dies geschieht durch Perspektivwechsel und Konfrontationen.

### **6.5.3 Politische Handlungsfähigkeit**

Die SchülerInnen sollen am Ende der Grundschulzeit politisch handlungsfähig sein. Politische Handlungsfähigkeit baut laut dem MBS auf Kenntnissen über Prinzipien der Demokratie und Menschenrechte, d.h. Kenntnissen über Formen demokratischer Beteiligung, Möglichkeiten der Interessenwahrnehmung (die über Individuelle Bedürfnisse hinausgehen), Wissen über Verfahren demokratischen Entscheidens, Einsicht in die Notwendigkeit und Akzeptanz der Mehrheitsentscheidungen sowie Einsicht in die Notwendigkeit und Akzeptanz eines ausreichenden Minderheitsschutzes auf.

Politische Handlungsfähigkeit bedeutet, eigene gebildete politische Urteile sachlich begründet argumentativ vertreten zu können. Dabei sollte auch Empathie empfunden werden und Perspektivenwechsel (z.B. andere Meinung vertreten) vorgenommen werden können. Bei kulturellen Differenzen und einer diversen Gesellschaft sollte reflektiert und verständnisvoll gehandelt werden. Politische Handlungsfähigkeit bedeutet weiters, die

„eigene politische Position in angemessener Form“ (MBS 2010: 17) öffentlich machen zu können (z.B. LeserInnenbrief, Flugblatt, Plakat, Diskussionsbeitrag) sowie „als politisch handelndes Subjekt, z.B. als Wirtschaftssubjekt, reflektiert Entscheidungen [zu] treffen“ (MBS 2010:17) Der Rahmenlehrplan gibt die hier die Stichworte ökologisch, kulturell, ökonomisch und politisch an. Desweiteren sollten die SchülerInnen „bei Überlegungen zur eigenen Berufswahl längerfristige ökonomische Entwicklungstrends einbeziehen.“ (MBS 2010: 17)

Zur politischen Handlungsfähigkeit zählt Konfliktfähigkeit und Kompromissbereitschaft ebenso, wie Toleranz und Offenheit bei zeitgleicher kritischer Auseinandersetzung. Auch sollten die eigenen Interessen gekannt und wahrgenommen werden und sich in der Öffentlichkeit angemessen und wirkungsvoll verhalten werden (vgl. MBS 2006: 10).

„In der Politischen Bildung [der Sekundarstufe II] werden Fähigkeiten für die Teilnahme an der politischen Öffentlichkeit, z.B. an der bürgerlichen Selbstverwaltung, an sozialen und politischen Initiativen sowie am Wirtschaftsleben entwickelt und trainiert.“ (MBS 2006: 10) Fertigkeiten wie die der sozialen Perspektivübernahme, Interessenkonflikte diskursiv zu bewältigen und Medienkompetent zu sein, werden hier vermittelt.

#### **6.5.4 Politische Mündigkeit**

Eine der „Zielperspektiven“ (MBS 2010: 10) der Politischen Bildung ist die Entwicklung politischer Mündigkeit, da diese gleichzeitig „Bedingung für erfolgreiche Partizipation“ (MBS 2010) und „Grundgedanke“ für die Erhaltung und Weiterentwicklung einer demokratischen politischen Kultur “ ist (MBS 2010: 10). Die Schule fördert hierzu die Fähigkeit, „sich in der modernen Gesellschaft und Wirtschaft angemessen zu orientieren, auf einer demokratischen Grundlage politische Fragen und Probleme kompetent zu beurteilen und sich sogar in öffentlichen Angelegenheiten zu engagieren.“ (MBS 2010: 10) Hierzu stützt sich das Fach auf einen umfassenden Politikbegriff, der sich auf die Regelung von „grundlegenden Fragen und Problemen des gesamtgesellschaftlichen Zusammenlebens bezieht.“ (MBS 2010: 10) Politische Mündigkeit ist die notwendige Kompetenz, um mündigeR BürgerIn zu sein. Politische Mündigkeit stützt sich auf konzeptionelles Deutungswissen und politische Handlungs- und Urteilsfähigkeit. Um politische Mündigkeit adäquat zu vermitteln, ist es auch in der Sekundarstufe I nötig, dass die gesamte Schule die Aufgabe der Vermittlung wahrnimmt, indem die Schule „in ihrer institutionellen Struktur

jungen Menschen Kommunikations-, Kooperations- und Partizipationsmöglichkeiten anbietet“ (MBS 2010: 11), zu außerschulischem gesellschaftlichem Engagement anregt und außerschulische Kooperationen fördert.

## 7. Conclusio

### 7.1 Rahmenlehrpläne

In den Rahmenlehrplänen finden sich wiederholte Bestimmungen davon, was unter unterschiedlichen Gesichtspunkten gesehen – z.B. den Grundelemente demokratischer Organisation oder den Zielvorstellungen des Unterrichtsfachs Politischen Bildung – ausmacht. Dabei beinhaltet jede Bestimmung nuancenhaft andere oder auch neue Aspekte, die beachtet werden sollten. Die Adaption dieser Nuancen für die Erarbeitung eines an den Zielvorgaben der Rahmenlehrpläne orientierten Lehrplans erweist sich allerdings als schwierig, da nur grobe inhaltliche Angaben gemacht werden (vgl. Steinke 2009: 73). Diese bereits im Dokument auffindbare Schwäche im Hinblick auf den Prozess der Adaption erweist sich später auf mehreren Ebenen als problematisch:

Für LehrerInnen, die aus dem Rahmenlehrplan einen Unterrichtsplan erarbeiten sollen, bedeutet das eine gewissenhafte und umfassende Auseinandersetzung mit dem Rahmenlehrplan. Steinke hat dieses Problem in seiner Dissertation zur Steuerungsqualität der Brandenburger Rahmenlehrpläne der Politischen Bildung untersucht. Anhand qualitativer Interviews erforscht er, wie LehrerInnen mit dem Rahmenlehrplan umgehen und stellt fest, dass abgesehen von einem „Begriffsdschungel“, welcher die Lesbarkeit der Rahmenlehrpläne erschwert (vgl. Steinke 2009: 253), „die positive Wirkungserwartung nicht eingetroffen [ist]. Kernstücke des Neuen<sup>55</sup>, wie in den Implementierungsbriefen, dem Ministervorwort oder dem Stufenteil formuliert, wie Lehrerzusammenarbeit mit Personen, die an Schule interessiert oder beteiligt sind, sind ebenso wenig wirksam geworden wie die kontinuierliche Fortschreibung der schuleigenen Lehrpläne, die Evaluation oder die komplexe Umsetzung des Kompetenzmodells.“ (ebda.) Die in den Rahmenplänen anvisierten Zielvorstellungen werden also noch realisiert — die Frage ist, woran das liegt. Das LISUM hat für die Konzeption der neuen Rahmenlehrpläne eine Onlinebefragung gestartet. In drei Monaten haben nicht einmal fünf LehrerInnen aus Brandenburg auf diese Befragung reagiert (vgl. Angerer: Interview). Mitwirkungsangebote werden also kaum angenommen.

Durch die von Herrn Angerer im Interview angegebenen 25 Arbeitstage (vgl. Angerer: Interview), die zur Erarbeitung der Rahmenlehrpläne veranschlagt werden, ist es nötig zu überlegen, wie viele Arbeitstage für eine Adaption des Rahmenlehrplanes zu einem

---

<sup>55</sup> Soll heißen: der Änderungen die in den jeweils neuen Rahmenplänen eingebracht werden. S.N.

schulinternen Rahmenlehrplan benötigt werden. Wenn mehr als ein Monat Arbeit in die Entwicklung der Rahmenlehrpläne gesteckt wird, dürfte eine komplette Adaption und Auseinandersetzung mindestens ebenso viel Zeit in Anspruch nehmen. Die für die Adaption der Rahmenlehrpläne benötigte Zeit sollte den Lehrkräften aufgrund realistischer Überlegungen kommuniziert werden und Zeitressourcen sollten nicht nur verlangt, sondern auch auf Fakten basierend geplant werden. Sollen alle LehrerInnen in die Arbeit mit den schulinternen Rahmenlehrplänen eingebunden sein, so muss auch die dafür nötige Arbeitszeit einberechnet werden. Die bloße Feststellung, dass diese Zeit vorhanden sein sollte, wird der Arbeitsrealität von LehrerInnen nicht gerecht. Die Arbeit im Schulwesen und besonders mit Heranwachsenden kann nicht nur in Unterrichtsstunden gemessen werden, sondern sollte viel umfassender stattfinden, zumindest wenn von Schulen ausgegangen wird, wie das MBS und das LISUM sie in den Rahmenlehrplänen beschreiben. Diese Kapazitäten dürfen – insbesondere wenn eine individuell angepasste Bildung vermittelt wird – nicht unterschätzt werden. Da in den Rahmenlehrplänen dezidiert auf die Förderung jedes Kindes hingewiesen wird (z.B. in der Sekundarstufe I im Hinblick auf die unterschiedlichen Bildungsniveaus), muss dieser Aspekt ihrer pädagogischen Arbeit auch anerkannt und in der Personalplanung mitberücksichtigt werden.

### **7.1.1 Der Demokratiebegriff der Rahmenlehrpläne**

#### **7.1.1.1 In der Grundschule**

Der Demokratiebegriff in den Rahmenplänen folgt Himmelmanns Modell des *Demokratie*, welches ich in Kapitel 3.4.2 vorgestellt habe und das von ihm speziell für die Vermittlung des Demokratiebegriffs entwickelt wurde: SchülerInnen lernen Demokratie zuerst als *Lebensform* kennen, d.h. hinsichtlich alltäglicher Partizipationsformen in ihrer Lebenswelt, kooperativem Handeln und als Form der Interkulturalität.

Anstatt sich aber im nächsten Schritt mit Demokratie als *Gesellschaftsform* auseinander zu setzen und den soziologischen Hintergrund ihrer Lebenswelt und ihres „Nahraumes“ kennenzulernen, thematisieren die Rahmenpläne im Weiteren Demokratie in ihrer *Herrschaftsform*. Das lässt aus der Logik der Rahmenpläne so begründen, als damit an die schon in der Grundschule vermittelten Grundstrukturen der Demokratie in Form des Staatlichen Systems Deutschland, angeschlossen werden soll. Dass dies in der Schule und der Kommune gemacht wird entspricht zwar Himmelmanns Konzept, kann aber durchaus als

kritisch gesehen werden, da dabei die Gesellschaftsform parallel zur Herrschaftsform vermittelt wird und somit in ihrer Überlappung als das Gleiche vermittelt werden können.

Die praktische und konzeptuelle Positionierung der Schule als Ort der Demokratie, gerade wenn letztere als Lebensform vermittelt wird, ist problematisch. Es kann nicht gewährleistet werden, dass die Schule, in der dieser Unterricht vermittelt wird, angesichts ihrer Organisationskultur „Demokratie-emanzipatorische“ Ansprüche verfolgt. Die Struktur der Klasse etwa kennt den/die LehrerIn als Autorität, bzw. stellen Erwachsene generell Autoritäten gegenüber Kindern dar. In der Klassensituation wird den werdenden BürgerInnen vermittelt, dass demokratisches Handeln unter Aufsicht einer Autorität funktioniert. Dies kann dazu führen, dass die werdenden BürgerInnen demokratische Mitbestimmung mit einem dazu tretenden, autoritätsgetragenen Aufruf verbinden. Schule als Lebensform bringt es zumal mit sich, dass die SchülerInnen so wie in allen anderen Fächern auch nicht selbst auf Mitbestimmung pochen, sondern die Absolution einer Autorität im vermittelten demokratischen Konzept abwarten. Dass Demokratie keine außenstehende Autorität voraussetzt, sondern die Politik von mündigen Gleichen unter Gleichen sein soll, in der die Macht an RepräsentantInnen verliehen wird, das kann in der Schulsituation schwerlich erreicht werden. Es sei denn, der/die LehrerIn reflektiert die eigene Position in dem Prozess und kann innerhalb der organisatorischen Vorgaben des Schulbetriebs eine Veränderung seiner/ihrer Position in diesem Prozess einführen. Solche Reflexionsprozesse zu fördern und zu ermöglichen ist Aufgabe des Schulumfeldes. Eine Schlüsselkompetenz besitzen hier das LISUMS und das MBSJ. Die Arbeit der LehrerInnen bedarf eines strukturellen Kontextes, der anhand realistischer Einschätzungen des daran gebundenen Ressourcenbedarfs und -aufwandes entwickelt wird. Ohne diesen kann keine Vermittlung stattfinden.

Demokratie kann nur adäquat vermittelt werden, wenn „die Institutionen der Rechtsstaatlichkeit und der Demokratie [...] ihrerseits einen entscheidenden Beitrag dazu leisten, dass [...] Offenheit und Toleranz herrscht“ (Meyer 2009: 50). Das bedeutet, dass der Erfolg der im Unterricht theoretisch anvisierten Demokratiekompetenzen von der gelebten Realität der Institutionen abhängt in denen diese Kompetenzen angewendet werden soll. Wenn Institutionen gegenteilig zu dem, was in der Schule vermittelt wird, agieren, ist die Chance groß, dass sich die werdenden BürgerInnen eher an der vorgelebten Realität als am theoretisch Vermittelten orientieren. Dies gilt auch und vor allem für die Institution Schule

aber den Schulen und LehrerInnen vollkommen zu überlassen (abgesehen von Empfehlungen wie denen des Beutelsbacher Konsenses), entspricht nicht meiner Vorstellung, sich mit Problematiken zu befassen. Vielmehr brächte es eine flächendeckende Erarbeitung, was demokratischer Umgang in der Schule bedeute. Diese müsste allen, also auch allen SchülerInnen kommuniziert werden.

### *7.1.1.2 In der Sekundarstufe*

Die Demokratievermittlung ist sehr stark von der Idee der Kompetenzvermittlung beeinflusst. Hierbei wird zwar erkannt, dass für die Vermittlung dieser Kompetenzen auch Grundwissen erforderlich ist, die Bedeutung dieses Wissens wird innerhalb makrostruktureller Rahmenbedingungen aber nicht ausreichend realisiert, sondern in den Kompetenzbereich der LehrerInnen und Schulen gegeben. Wenn man sich zum Ziel setzt, dass einE BürgerIn ihre Rechte vertreten können soll, dann muss man ihm/ihr auch ermöglichen, diese erst einmal zu kennen. Dazu müssen konkrete Inhalte erlernt bzw. von anderer Seite altersgerecht vermittelt werden. Wird das Verstehen von Gesetztestexten als nötige Kompetenz von BürgerInnen der derzeitigen Demokratie angesehen, macht es keinen Sinn davon auszugehen, dass Kinder in der Grundschule einen Gesetzestext verstehen werden oder dass diese Form der Auseinandersetzung mit dem Recht neben affirmierenden Effekten auch Partizipationskompetenzen mit sich bringt - auch wenn er ihnen vorgelegt und erklärt werden würde. Die Lesart eines Gesetzestextes entspricht nicht den Lesefähigkeiten von GrundschülerInnen. Doch würde es Sinn machen, die Kinder schon an die Lesart heranzuführen, um weitergehend zu vermitteln wie diese Art von Texten gelesen werden kann. Ebenso verhält es sich mit der Demokratie zwischen der bloßen Feststellung, dass Kinder demokratische Werte, Prinzipien und Grundsätze des demokratischen Systems erlernen sollen und dem, was sie durch Politische Bildung wirklich erlernen und verstehen spannt sich ein weites Feld organisatorischer Entscheidungen und struktureller Weichenstellungen. Gerade wenn bedacht wird, dass den SchülerInnen zuerst die Demokratie in ihrer Umgebung und ihrem Alltag erfahrbar gemacht werden soll und sie im zweiten Schritt sofort alle Werte, Grundsätze und Prinzipien des Systems erlernen, verstehen und verinnerlichen sollen, wird ersichtlich, wie überaus ambitioniert diese Idee ist. Gerade für das Erlernen der Prinzipien und Werte ist eine möglichst fundierte und in vielen Aspekten unternommene Herleitung dieser für das Verständnis dringend zu empfehlen. Gleichzeitig sind keine Angaben darüber zu finden, was unter den Prinzipien und Werten

verstanden wird. Die Chance, dass die SchülerInnen einige erlernen, ist vorhanden. Die fehlende oder unspezifische, zumal kaum an erfahrbaren Phänomenen vorgenommene Definition wirft aber die Frage auf, wie beliebig Prinzipien und Werte werden, wenn SchülerInnen lediglich einige wenige exemplarisch kennen lernen. Um demokratische Kompetenzen zu entwickeln ist auf Inhalte aufzubauen. Dies wird in den Rahmenlehrplänen verdeutlicht. Da die Inhalte aber in beliebigen Häppchen vermittelt zu werden, kann keine gemeinsame Wissensbasis von BürgerInnen zum politischen System garantiert werden. Dies widerspricht dem demokratischen Ansatz der möglichst Gleichen unter Gleichen, da für ungleiche Wissensvoraussetzungen systematisch gesorgt wird.

Demokratie wird sowohl in den Rahmenlehrplänen für die Grundschule, als auch für die Sekundarstufe als ein politischer Prozess zur Herstellung verbindlicher Entscheidungen verstanden. Dies ist deutlich der in den Rahmenlehrplänen enthaltenen Politikdefinition zu entnehmen (vgl. 6.1).

Über die gesamte Schullaufbahn hinweg bleibt der Begriff von Demokratie sehr schwammig. So wird in den Rahmenlehrplänen leider auch kein klares Grundlagenwissen über das politische System angeboten. Durch ihren Stichwortcharakter ist es nicht möglich, aus den Rahmenlehrplänen klare Konturen eines Konzept zur Demokratievermittlung zu extrahieren. Dieses könnte vielmehr, je nach Interpretation der Stichworte, alles sein. Wird allerdings bedacht, dass der Unterricht der Politischen Bildung bei der Orientierung in der politischen Öffentlichkeit dienen soll, scheint ein Minimalkonsens dessen, was als Demokratie vermittelt wird bzw. entlang der Rahmenlehrpläne zu erarbeiten ist, nötig. Dieser Minimalkonsens sollte ausformuliert die Struktur und die wichtigsten Institutionen der deutschen Demokratie beinhalten. Ist dies nicht gegeben, kann nicht davon ausgegangen werden, dass BürgerInnen sich dieses Wissen selbst aneignen (können) und sich somit (selbst) zu aktive(re)n BürgerInnen entwickeln können. |

### **7.1.2 BürgerInnenwerdung in der deutschen Demokratie laut Rahmenlehrpläne**

Ich habe aufgezeigt, dass das dreigliedrige bzw. zweigliedrige Schulsystem äußerst problematische Auswirkungen auf die BürgerInnenwerdung in der Bundesrepublik Deutschland hat.

Ich fasse noch einmal zusammen, welche Kompetenzen nach den bisherigen Erkenntnissen einen Menschen „demokratiefähig“ machen um den Widerspruch zur Umsetzung nach den Rahmenlehrplänen zu verdeutlichen:

Wer BürgerIn sein will, muss einerseits über Wissen über das politische System und andererseits über Kompetenzen der politischen Öffentlichkeit verfügen: Politische Handlungsfähigkeit, politische Urteilsfähigkeit, methodische Fähigkeiten (welche zusammen als konzeptuelles Deutungswissens verstanden werden) gehören zu diesen BürgerInnenfähigkeiten, die die staatliche Schule zu vermitteln gedenkt. Um politische Urteilsfähigkeit zu besitzen, ist es nötig, mit Informationen umgehen zu können, sich diese beschaffen und reflektiert bewerten zu können. Dies setzt Analysefähigkeiten, Informationsbeschaffungs- und -verarbeitungsfähigkeiten sowie ein Verständnis für Argumentationslinien voraus. Um politisch handlungsfähig zu sein, bedarf es vor allem rhetorischer Fähigkeiten, Durchsetzungsvermögen sowie Wissen über Rechte, Pflichten und Strukturen. Desweiteren braucht es zur politischen Handlungsfähigkeit Zeit- und Finanzressourcen, um die politische Handlung zu vollziehen. Die politische Mündigkeit gilt in den Rahmenplänen als Bedingung erfolgreicher Partizipation. Politisch mündig ist, wer sich in Gesellschaft und Wirtschaft angemessen orientieren kann, auf einer demokratischen Grundlage diskutieren und beurteilen kann und sich zudem in öffentliche Angelegenheiten einbringen kann.

Politische Mündigkeit wird vor allem bei SchülerInnen gefördert, welche sowohl die Sekundarstufe I als auch die Sekundarstufe II an Gymnasien absolvieren. Dagegen wird in den Kompetenzbezügen des Rahmenlehrplanes Politische Bildung der Sekundarstufe I ersichtlich, dass der Bildungsgang der vertieften allgemeinen Bildung, welche am Gymnasium vermittelt wird, die Erörterung, Erläuterung und Folgenberücksichtigung sehr viel mehr praktiziert als die anderen Bildungsgänge. Hier halte ich es für notwendig herauszustreichen, dass der Unterricht am Gymnasium damit eine politische Mündigkeit fördert, welche in den anderen Schulen nicht forciert wird. Die Entscheidung die Inhalte zu mindern und auf die Kompetenzen zu fokussieren ist von äußerster didaktischer Bedeutung: Dienen die vermittelten Inhalte vorrangig dem Erwerb von Kompetenzen, tritt die Wichtigkeit dieser konkreten Inhalte in den Hintergrund, wird negiert oder ignoriert. Gerade im Bereich der politischen Bildung ist es jedoch nötig zu wissen, wie das politische System

funktioniert - es reicht nicht aus zu wissen, wie es auf Google zu finden ist. Tatsächlich ist der Aufbau des politischen Systems so komplex, dass mehrere Jahre benötigt werden um die SchülerInnen an dieses heranzuführen. Politische Urteilsfähigkeit oder Mündigkeit setzen voraus, dass dabei ein konkretes Wissen aufgebaut wird, entlang von dem problemorientiert und vernetzt gedacht werden kann. Durch die reine Kompetenzvermittlung wird die Grundlage dafür gelegt, dass möglichst wenige Menschen ein spezifisches Wissen um das System erlernen und zwar indem sie implizit vorausgesetzt, dass dieses Wissen durch eigenes Interesse aufgebaut werden müsste. Wie Prof. Massing im Interview erläuterte, versuchte die Curricularkommission, an der er teilnahm, diese Kompetenzaufteilung zu vermeiden, wurden aber vom MBSJ angewiesen diese Unterteilungen vorzunehmen. Eine politische Entscheidung führte also dazu, nicht allen SchülerInnen die gleichen Bildungschancen zukommen zu lassen.

## 7.2 Praktische Anmerkungen

Die Rahmenpläne weisen eine Vielzahl demokratiedidaktischer Ansätze auf. Darunter zielen einige sehr direkt darauf ab wie SchülerInnen vermittelt werden kann, sich in einer Demokratie politisch einzubringen. Doch diese Ansätze verlaufen meist im Sand, da sie weder evaluiert werden, noch langfristig geplant sind, noch großflächig implementiert werden. Es gibt in Brandenburg keine „scientific community“ der Demokratiedidaktik, die als Schaltstelle oder Relais alle Bestrebungen miteinander in Verbindung setzt, sodass ein nachhaltiger Effekt entstehen könnte. Eine solche „community“ könnte jedoch vor allem am LISUM oder am MBSJ angesiedelt werden. Erste Schritte in diese Richtung wurden tatsächlich schon durch das Programm der FachberaterInnen vom LISUM getan. Doch stellten sowohl Boris Angerer, mein Interviewpartner des LISUM, als auch Olaf Steinke in seiner Dissertation fest, dass das System der FachberaterInnen im Fachbereich der Politischen Bildung bisher nicht greifen konnte. Dies wird auch bei der Kommunikation über die Wirksamkeit der Rahmenlehrpläne bemerkbar. Steinke schreibt hierzu: „Neuerungen von Rahmenlehrplänen werden ohne Überprüfung bei der Neugestaltung der Rahmenlehrpläne wieder rückgängig gemacht“ (vgl. Steinke 2009: 16). Dies mag sich partiell geändert haben: mittlerweile wird versucht, Rückmeldungen einzuholen. Inwieweit diese Angebote bis zu den LehrerInnen vordringen, ist allerdings fraglich und kann in dieser Arbeit leider nicht beantwortet werden. Dem LISUM ist bei alledem kein „böser Wille“ zu unterstellen, vielmehr braucht die Übersicht über das sehr komplexe System der schulischen Bildung

wissenschaftliche Außenperspektiven, die dabei helfen systematisch Schwachstellen aufzuzeigen. Hier empfiehlt sich für das MBSJ sowie für das LISUM eine enge Zusammenarbeit mit den Universitäten und den LehrerInnenfortbildungsstätten, sodass möglichst viele LehrerInnen mit den neuen Konzeptionen von Schule und Unterricht vertraut gemacht werden. Es empfiehlt sich zudem in regelmäßigen Abständen, z.B. jährlich, jederR LehrerIn per Post/Mail einen Folder mit allen wichtigen Adressen, Informationen, AnsprechpartnerInnen, Behörden etc. zu schicken. Dadurch wird entgegenkommend sichergestellt, dass LehrerInnen über die angebotenen Möglichkeiten informiert sind. Es darf nicht vergessen werden, dass (Schul-) Alltag oftmals auch unübersichtlich sein kann und Mitteilungen dabei verloren gehen (wie ein neuer Implementationsbrief oder auch neue Materialien, die zur Unterrichtsunterstützung entwickelt wurden). Die vielen vorhandenen, prinzipiell guten Ideen, können nur greifen, wenn bei der Konzeption der Rahmenlehrpläne sehr viel realistischer und schulbezogener gedacht werden: Es wäre sinnvoll, differenzierte Rahmenlehrpläne zu verfassen. Des Weiteren sollte aktiv nach Zeitressourcen gefragt werden. Wenn ein Rahmenlehrplan viele Zeitressourcen der Lehrperson vorsieht, müssen diese auch kenntlich gemacht und vermittelt werden. Gerade die derzeitige Konzeption von Demokratievermittlung sieht ein ganzheitliches Schulsystem vor, in welchem LehrerInnen, SchülerInnen, Eltern und externe Menschen gemeinsam organisieren. Dass dies nicht dem realen Bild der Schulsituation entspricht, zeigt sich spätestens in Steinkes Dissertation zur Steuerungsqualität des Unterrichts.

Wenn Steinkes Analogie des Kochrezeptes stimmt, dann wird im konkreten Fall nicht beachtet, dass ein Rezept mehrfach gelesen werden muss und dabei am besten Schritt für Schritt befolgt werden kann. Dies ist mit dem Rahmenlehrplan nicht möglich. An den wenigen Stellen, wo die Rahmenpläne einen solchen Rezeptcharakter aufweisen, wird SchülerInnen nur das Herrschaftssystem der Demokratie vermittelt. SchülerInnen, welche sich für eine Berufsausbildung nach der Sekundarstufe I entscheiden, wissen hierbei noch nicht einmal, dass sie in einer repräsentativen Demokratie leben und dass etwa direkte Demokratie eine weitere Form von Demokratie ist.

Weiters ist, wie ich in meiner Arbeitsdefinition ausführte, Demokratie eng an das Problem der Sprache gebunden. Doch die Entwicklung der rhetorischen Fähigkeiten, die es braucht um sich artikulierend durchzusetzen, brauchen Zeit und Übung. Das dies nicht allein im

Unterricht der politischen Bildung passieren kann, scheint selbstverständlich. Demokratiebildung ist in dieser Hinsicht nicht nur dem Fach der Politischen Bildung vorbehalten, sondern muss durchaus interdisziplinär erfolgen. Wird dies nicht berücksichtigt bzw. ausreichend geübt, weil lediglich auf die Vermittlung von und den Umgang mit Fachwissen Wert gelegt wird, kann nicht von vom Erwerb dieser BürgerInnenfähigkeit ausgegangen werden. Es zeigt sich, dass der Politikunterricht in der Tat nicht für diese Form der BürgerInnenvermittlung geeignet ist. Wie aber kann Schule zu einer demokratischen Schule werden?

### **7.2.1 Ressourcenfrage**

Jede zu realisierende Idee erfordert Zeit- und Finanzressourcen und ist zum Scheitern verurteilt, sollten diese letztlich fehlen.

Genau hier scheint mir ein großes Problem der Rahmenlehrpläne zu sein, dass die zur Verfügung stehenden Ressourcen nicht mitgedacht werden und die Rahmenlehrpläne sie nicht offen ansprechen. Um den Unterricht so zu gestalten, wie in den Rahmenlehrplänen vorgesehen, wird von den Lehrkräften erwartet, enorme Zeitressourcen in die Unterrichtsvorbereitung investieren. Gerade in Fächern, in welchen sich die Inhalte konstant verändern, ist es von besonderer Bedeutung, dass genügend Zeit, Interesse und Arbeitsbereitschaft vorhanden ist, sich mit den minimalistischen Inhaltvorgaben der Rahmenlehrpläne auseinanderzusetzen und diese zu reflektieren und sie in angemessener Form zu vermitteln. Am besten auch noch ohne dabei politisch zu beeinflussen, also verschiedene Positionen und Herangehensweisen zu erarbeiten.

Genügend finanzielle und personelle Ressourcen müssen vorhanden sein, wenn Konzepte genutzt werden, welche neben Rahmenlehrplänen FachberaterInnen, Projekte und Arbeitsgemeinschaften vorsehen.

Weitergehend spielen diese Zeitressourcen auch eine große Rolle für die Entwicklung der SchülerInnen, da die LehrerInnen die „Vertiefte allgemeine Bildung“, sofern sie nicht am Gymnasium vermittelt wird, in individueller Förderung vermitteln sollen. Das heißt der/die betreffende LehrerIn können bzw. sollen entscheiden, an welcher Stelle sie einem/einer SchülerIn diese „Vertiefte allgemeine Bildung“ zukommen lassen und sich um Bedürfnisse zu individueller Förderung kümmern während sie gleichzeitig der Klasse die Inhalte und

Kompetenzen der „Erweiterten allgemeinen Bildung“ vermitteln. Diese Doppelrolle muss erst einmal von LehrerInnen bewältigt werden.

### ***7.2.2 Wissensvermittlung der Rahmenlehrpläne an die LehrerInnen***

Ein weiteres Problem scheint mir der Umgang mit Wissen in den Rahmenlehrplänen an sich zu sein. Wie mein Interviewpartner Herr Angerer vom LISUM bestätigte, wird von den LehrerInnen überaus viel Eigeninitiative einfach vorausgesetzt. Zwar gibt es sehr viele unterstützende Materialien, welche vom LISUM und anderen Behörden des MBSJ bereitgestellt werden. Deren Vermittlung beschränkt sich allerdings darauf, dass man exemplarisch an die Schulen sendet. Herr Angerer bemerkt hierzu, dass es pro Schule meist nur ein Exemplar gibt „und häufig kommt es an der Schule an, einer sieht es, findet es gut und dann ist es weg. Also man müsste sich schon als Lehrer in den Bildungsserver begeben und gucken was wir anbieten und sich das dann noch mal nachbestellen“ (Angerer: Interview). Wenn der Bildungsserver nicht bekannt ist, werden prinzipiell bereitgestellte Materialien nicht genutzt und Ressourcen verschwendet. Ich empfehle deshalb einen Rahmenlehrplan-Anhang zu gestalten. Auf diesem sollten die wichtigsten Behörden und Anlaufstellen aufgelistet sein. Hierbei können Hilfestellungen hinsichtlich derzeit laufender Projekte und vor allem hilfreiche Webadressen aufgelistet werden. Vor allem könnte auf unterrichtsunterstützende Materialien hingewiesen werden: Einerseits durch Publikationen, die im Unterricht genutzt werden können, andererseits könnte auch durch den Hinweis auf Projekte und deren Zielsetzungen. Derzeit erhalten Schulen und LehrerInnen primär Schulbuchkataloge von den einzelnen Schulbuchverlagen, die ihnen die neuesten Materialien vorstellen. Kommerzielle Schulbuchverlage verfolgen damit bereits eine konsequentere Informationspolitik hinsichtlich ihres Angebotes und sind in der Schule für die Lehrer sehr viel präsenter als die Publikationen der öffentlichen Einrichtungen wie des LISUMS oder der Bundeszentrale für Politische Bildung.

### ***7.2.3 Transparenz und Anforderung an die LehrerInnen***

Viele der angesprochenen Problemen kreisen um eine Bring- und Holschuld – Debatte: Inwieweit aber ist jedeR für die Wissensbeschaffung selbst verantwortlich? Und inwieweit bringt diese Frage etwas? Die Rahmenlehrpläne gehen derzeit von einer Holschuld aus. Auch wenn dies nicht explizit vermittelt wird, wird ein Großteil der Verantwortung zur Beschaffung und Vermittlung von Wissen den LehrerInnen bzw. SchülerInnen zuteil. Hierbei werden aber keine oder kaum Hilfestellungen angeboten. Dies ist problematisch, da dadurch

noch weniger Inhalte, welche im Unterricht vermittelt werden, mitgestaltet werden können. Durch die gezielte Verbreitung von Materialien hingegen ist eine indirekte Mitgestaltung des Unterrichts möglich. Noch dazu drängt sich die Frage der Vermittlung umso mehr auf, als diese Materialien bereits existieren.

Die Zusammenarbeit mit den Lehrkräften sollte vom LISUM und dem MBSJ forciert werden. Allein die Tatsache, dass die Onlinebefragung zu den Rahmenlehrplänen der Politischen Bildung nur fünf Antworten brachte, wirft ein ernüchterndes Licht auf die Lage der Bildungslandschaft hinsichtlich der Politischen Bildung in Brandenburg. Wenn keine Kommunikation zwischen LehrerInnen und RahmenlehrplangestalterInnen gegeben ist, kann der Rahmlehrplan auch nicht aufgrund der Erfahrungen mit den Rahmenlehrplänen der letzten Jahre verbessert werden.

## **8 Fazit meines Arbeitsprozesses**

### **8.1 Was nicht gezeigt werden konnte**

Da die Rahmenlehrpläne nur Stichpunktartige Vorgaben machen, konnte durch die an ihnen vorgenommene Forschungsarbeit nicht eruiert werden, was als BürgerInnenbildung vermittelt wird. Vielmehr sollte sich im Forschungsprozess immer deutlicher herausstellen, dass die Rahmenlehrpläne die Unterrichtsinhalte und -gestaltung nicht signifikant beeinflussen. Dennoch dienen die Rahmenlehrpläne als Untersuchungsgegenstand, da hierdurch die gewollte Vermittlung untersucht werden kann. Um die eigentliche Vermittlung zu untersuchen, wäre eine Untersuchung des Unterrichts der Politischen Bildung in Brandenburg nötig.

### **8.2 Was ich zeigen konnte**

Wie anfangs als These thematisiert, soll im Unterricht der Politischen Bildung eine BürgerInnenbildung getätigt werden. Die BürgerInnenbildung ist vor allem auf den Ausbau von unter dem Begriff des konzeptuellen Deutungswissens subsumierten Kompetenzen ausgelegt. Da diese Kompetenzen zwischen den unterschiedlichen Bildungsgängen und in den einzelnen Schulen mit unterschiedlichen Inhalten verbunden werden, konnte nicht allgemein ausgemacht werden, welche Wissensbasis gemäß der Lehrplanvorgaben als nötig angesehen wird, um sich als BürgerIn artikulieren zu können. Stattdessen wird durch die Vermittlung von Kompetenzen diese Wissensbasis quasi als eine Holschuld der werdenden BürgerInnen entwickelt. Ganz nach dem Motto: „Die Schule hat alles vermittelt um eine

selbstständige Weiterbildung zu ermöglichen“ bildet der Mangel einer solchen Wissensbasis nicht das Problem des demokratischen Systems, sondern die Schuld des Einzelnen. Hierbei wird nicht beachtet, dass die staatliche Schule als korrigierendes Element des Staates fungieren sollte: Die Chancenungleichheit, die durch das Elternhaus und die dadurch resultierende soziale Umgebung bei werdenden StaatsbürgerInnen gegeben ist, sollte durch die schulische Bildung, zumindest im Bereich der Bildung, korrigiert werden (können). Durch das mehrgliedrige System wird diese kompensierende Funktion zunichte gemacht. Zwar sieht der Rahmenlehrplan mit dem konzeptuellen Deutungswissen als ein Konzept vor, welches allen werdenden BürgerInnen vermittelt werden soll. Doch die einzelnen Kompetenzen werden, je nach Schulbildung, unterschiedlich intensiv vermittelt. Dies führt dazu, dass in dem derzeitigen Schulsystem die SchülerInnen des Gymnasiums sehr viel stärker die Kompetenzen einer/eines aktiven BürgerIn vermittelt werden, als den SchülerInnen anderer Schulzweige. Sollen sie gezielt auf künftige Entscheidungsträgerrollen vorbereitet werden? Was ist mit den Übrigen? Durch die umfassendere Bildung ist es den SchülerInnen des Gymnasiums leichter möglich, sich am politischen System zu beteiligen. Zwar gibt es keine Unterschiede in den Grundrechten der heranwachsenden BürgerInnen, doch werden die SchülerInnen ungleich auf ihre Zukunft vorbereitet, was signifikante Konsequenzen für die demokratische Partizipation dieser Menschen haben kann.

Das Demokratiebild in den Rahmenlehrplänen ist so verschwommen, dass lediglich festgestellt werden kann, dass Demokratie einerseits als Lebens-Praxis vermittelt werden soll (dies vor allem im Bereich der Grundschule und der Schule allgemein) und andererseits Demokratie das politische System Deutschlands repräsentiert. Dass hierbei die Bereiche Menschenrechte, Wirtschaft, Medien und Recht nicht im Rahmen der Demokratievermittlung angesiedelt sind, sondern in der Sekundarstufe als gleichberechtigte Themengebiete konzipiert sind, kann strukturell die Tendenz verstärken, dass das Rechtssystem nicht mit dem demokratischen System in Verbindung gesetzt wird (was problematisch ist, da etwa das Recht eine wichtige demokratische Institution darstellt), oder dass Medien nicht als demokratierelevant angesehen werden (wobei vielmehr ein großer Teil der Informationsgewinnung über das derzeitige politische System stattfindet). Besonders der Bereich der Medien ist zu hinterfragen. Dass Kinder selbstständig erlernen, Unterhaltung von Information in den Medien zu unterscheiden, halte ich für unwahrscheinlich. Hier wäre es sinnvoll, Materialien zur Verfügung zu stellen, die bei der

Vermittlung des kritischen Umgangs mit Medien behilflich sein können. Dazu gehören etwa Strategien Werbungen kritisch zu beleuchten - sofern überhaupt erkannt wird, dass bei Werbung hinterfragt werden sollte. Wenn dies nicht bekannt ist, kann Werbung auch als Produktinformation angesehen werden. Die Demokratievermittlung der Sekundarstufe II bezieht sich stark auf die theoretische Beschäftigung mit Konzepten von Demokratie. Dies halte ich teilweise für sinnvoll, da der Ausdruck des Interesses an Politischer Bildung auch Ausdruck des Interesses an den theoretischen Hintergründen sein kann.

Abschließend kann ich insgesamt feststellen, dass die Rahmenlehrpläne der Politischen Bildung einer ständigen Adaption unterstehen. Hierbei wird, wie Olaf Steinke zeigt, nicht evaluiert, welchen Wirkungsgrad die jeweiligen Rahmenlehrpläne haben, weshalb Änderungen ohne Erkenntnisbasis aus dem Umgang mit den vorhergehenden Rahmenlehrplänen vorgenommen werden.

Der Spagat zwischen einer egalitären und einer differenzierten BürgerInnen- und Demokratievermittlung wird in den Rahmenlehrplänen sehr deutlich und äußert sich inhaltlich vor allem darin, den LehrerInnen individuelle Freiheiten bei der Umsetzung des Rahmenlehrplanes zu überlassen, die im schlimmsten Fall die Qualität des Unterrichts senken.

Schule und Bildungsplanung kann immer nur Spiegelbild bestehenden gesellschaftlichen Wissens sein. Entsprechend zeigt sich in der Rahmenlehrplandiskussion die Hilflosigkeit zum einen bei der Benennung von Wertsystemen, zum anderen in der Halbherzigkeit der Umsetzung gesicherter Erkenntnisse. WissenschaftlerInnen sehen die Probleme und erarbeiten Lösungsvorschläge, die die Administration umsetzen sollte. Die schulbürokratische Entscheidungen erfolgen jedoch politisch – notfalls wider besseres Wissen.

Jede Generation muss für sich neu entscheiden die Demokratie stützen statt stürzen zu wollen. Gerade deshalb ist die Vermittlung von Demokratie und demokratischen Interventionsmöglichkeiten so wichtig. Demokratien können sich selbst nämlich auch auf demokratischen Weg abschaffen. Wenn eine Mehrheit die Überzeugung vertritt, dass die derzeitige Demokratieausformung so schlecht ist, dass eine andere Politik bevorzugt wird, kann das demokratische System durch ein undemokratisches ersetzt werden. Es wäre mehr als wünschenswert, dass gerade bei der Erziehung der nächsten Generation, die Energien in

eine erfolgsversprechende Demokratieerziehung gesteckt werden statt politischen Grabenkämpfen zu folgen.

## 9. Bibliographie

### 9.1 Abbildungsverzeichnis

Abb.1: Eigendarstellung, Schullaufbahn

Abb.2: MBS (2013): Bildungsgänge. Unter:  
<http://www.mbs.brandenburg.de/sixcms/detail.php/bb2.c.512249.de>. Stand: 5.10.2013

Abb.3: Eigendarstellung nach berufsorientierung-brandenburg.de

Abb. 4: Eigendarstellung: Stundenkontingente des Politikunterrichts, nach Schultypen

Abb. 5: Eigendarstellung: Vergleichsarbeiten, nach Schulstufen geordnet.

Abb. 6: Aus: Brandstätter et al. (2007): Erfahrungsbericht zum Modul „Training von Zivilcourage“. In: Landesinstitut für Schule Medien (Hrsg.): Handbuch Demokratiepädagogik. Ludwigsfelde. Eigenproduktion. S. 74-85.

Abb. 7: Eigendarstellung: Aufbau des PB-Unterricht in der Grundschule.

Abb. 8: Eigendarstellung: Beispiele der Kompetenzverteilungen nach Bildungsgängen.

Abb. 9: Eigendarstellung: Unterteilung der Kompetenzanforderungen in der SEK I nach Themen

Abb.10: Kompetenzbereiche der Politischen Bildung (MBS 2006: 9)

### 9.2 InterviewpartnerInnen

Angerer, Boris: Landesinstitut für Schule und Medien (genaue Beschreibung: Kap 4.2.3.1)

Massing, Peter: Freie Universität Berlin (genaue Beschreibung: (Kap. 4.2.3.1.)

### 9.3 Bibliographie

American Jewish Committee (Hrsg.) (2013a): Hands across campus: <http://www.ajc-germany.org/de/hands-across-campus>. Stand: 5.10.2013

American Jewish Committee (Hrsg.)(2013b): <http://www.handsgermany.org/>. Stand: 5.10.2013

Amt für Statistik Berlin-Brandenburg (Hrsg.)(2012): Pressemitteilung Nr. 176 vom 22. Juni 2012. „Bildung in Deutschland 2012“ veröffentlicht. Potsdam. <http://www.statistik-berlin-brandenburg.de/pms/2012/12-06-22.pdf>. Stand: 5.10.2013

Arbeitsgruppe Bildungsforschung/Bildungsplanung (Hrsg.) (2004): Das deutsche Schulsystem. Entstehung. Struktur. Steuerung. Eigenproduktion. Auf:  
<http://www.bildungswissen.de/Politikdateien/Bildung/Studie.pdf>. Stand: 5.10.2013

Artelt, Cordula /Baumert, Jürgen/ Klieme, Eckhard/ Neubrand, Michael/ Prenzel, Manfred/ Schiefele, Ulrich/ Schneider, Wolfgang/ Schümer, Gundel/ Stanat, Petra/ Tillmann, Klaus-Jürgen/ Weiß, Manfred (Hrsg.) (2001): PISA 2000. Zusammenfassung zentraler Befunde. Berlin. Max-Planck-Institut für Bildungsforschung. Unter: [http://www.mpib-berlin.mpg.de/Pisa/PISA\\_im\\_Ueberblick.pdf](http://www.mpib-berlin.mpg.de/Pisa/PISA_im_Ueberblick.pdf). Stand: 5.10.2013

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2012): Bildung in Deutschland 2012. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf. Bielefeld. Bertelsmann Verlag.

Autorengruppe Regionale Bildungsberichterstattung Berlin-Brandenburg im Auftrag der Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung Berlin und des Ministeriums für Bildung, Jugend und Sport Brandenburg (Hrsg.) (2010): Bildung in Berlin und Brandenburg 2010. Ein indikatorengestützter Bericht zur Bildung im Lebenslauf. Internetpublikation unter: [https://www.bildungsbericht-berlin-brandenburg.de/pdfs2010/bildungsbericht\\_2010.pdf](https://www.bildungsbericht-berlin-brandenburg.de/pdfs2010/bildungsbericht_2010.pdf). Stand: 5.10.2013

Berufsorientierung im Land Brandenburg (2013a): Industrie- und Handelskammer Cottbus, Ostbrandenburg und Potsdam/ Netzwerk Zukunft. Schule und Wirtschaft (Hrsg.): Anspruchsniveaus: <http://www.berufsorientierung-brandenburg.de/dokument/ordner/192.pdf>. Stand: 5.10.2013

Berufsorientierung im Land Brandenburg (2013b): Industrie- und Handelskammer Cottbus, Ostbrandenburg und Potsdam/ Netzwerk Zukunft. Schule und Wirtschaft (Hrsg.): Integrative Oberschule: <http://www.berufsorientierung-brandenburg.de/dokument/ordner/184.pdf>. Stand: 5.10.2013

Berufsorientierung im Land Brandenburg (2013c): Industrie- und Handelskammer Cottbus, Ostbrandenburg und Potsdam/ Netzwerk Zukunft. Schule und Wirtschaft (Hrsg.): Kooperative Oberschule: <http://www.berufsorientierung-brandenburg.de/dokument/ordner/185.pdf>. Stand: 5.10.2013

Berufsorientierung im Land Brandenburg (2013d): Industrie- und Handelskammer Cottbus, Ostbrandenburg und Potsdam/ Netzwerk Zukunft. Schule und Wirtschaft (Hrsg.): Schulabschlüsse: <http://www.berufsorientierung-brandenburg.de/dokument/ordner/559.pdf>. Stand: 5.10.2013

Bibliographisches Institut GmbH (Hrsg.) (2013a): Duden: Begriff: Kognitiv. Unter: <http://www.duden.de/rechtschreibung/kognitiv>. Stand: 5.10.2013

Bibliographisches Institut GmbH(Hrsg.) (2013b): Duden: Begriff: Politik. Unter: <http://www.duden.de/rechtschreibung/Politik>. Stand: 5.10.2013

Blumer, Herbert (1973): Der methodologische Standort des symbolischen Interaktionismus. In: Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hrsg.): Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit, Bd. 1. Reinbek. Rowohlt.

Böckenförde, Ernst-Wolfgang (1967): Staat, Gesellschaft, Freiheit. Studien zur Staatstheorie und zum Verfassungsrecht. Frankfurt am Main. Suhrkamp.

BLzpb - Brandenburgische Landeszentrale für politische Bildung Brandenburg (Hrsg.) (2013): Startseite. Unter: <http://www.politische-bildung-brandenburg.de/>. Stand: 5.10.2013

Brandstätter, Veronika/Frey, Gerhard/Backes Sabine (2007): Erfahrungsbericht zum Modul „Training von Zivilcourage“. In: Landesinstitut für Schule und Medien (Hrsg.): Handbuch Demokratiepädagogik. Ludwigsfelde. Eigenproduktion. S. 74-85.

Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.) (2012): Informationen zur politischen Bildung 279. Bonn. Eigenproduktion.

BLK - Bund-Länder Kommission/ Freie Universität Berlin (Hrsg.) (2013a): Flyer. Unter: [http://blk-demokratie.de/fileadmin/public/dokumente/BLK\\_Demokratie.pdf](http://blk-demokratie.de/fileadmin/public/dokumente/BLK_Demokratie.pdf). Stand: 5.10.2013

BLK - Bund-Länder Kommission/ Freie Universität Wien (Hrsg.) (2013b): Transfer Brandenburg. Unter: [http://blk-demokratie.de/index.php?id=laender\\_bb](http://blk-demokratie.de/index.php?id=laender_bb). Stand: 5.10.2013

DIPF - Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (Hrsg.) (2009): PISA 2009. Programme for International Student Assessment. Unter: <http://pisa.dipf.de/de>. Stand: 5.10.2013

Durant, Will/Durant, Ariel (1985): Kulturgeschichte der Menschheit. Das klassische Griechenland. München. Naumann und Göbel.

Ebert, Daniel (2010): Willkommen zum Fachabitur. Unter: <http://www.fachabitur.info/fachabitur.php>. Stand: 5.10.2013

Edelstein, Wolfgang/Fauser, Peter (2001): Demokratie lernen und leben. Gutachten für ein Modellversuchsprogramm. Bonn. Eigenproduktion der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK).

Europäische Gemeinschaft (Hrsg.) (1973): Dokument über die europäische Identität: [http://www.europarl.europa.eu/brussels/website/media/Basis/Organe/ER/Pdf/Dokument\\_Identitaet.pdf](http://www.europarl.europa.eu/brussels/website/media/Basis/Organe/ER/Pdf/Dokument_Identitaet.pdf). Stand: 5.10.2013

Europarat (Hrsg.) (2012): Council of Europe Charter on Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education. Unter: [http://www.coe.int/t/dg4/education/edc/charter/charter\\_EN.asp](http://www.coe.int/t/dg4/education/edc/charter/charter_EN.asp). Stand: 5.10.2013

Europarat (Hrsg.)(2010a): Education for Democratic Citizenship and Human Rights. Charta auf Deutsch. Unter: [http://www.coe.int/t/dg4/education/edc/Source/Charter/EDC\\_Charter\\_DE.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/education/edc/Source/Charter/EDC_Charter_DE.pdf). Stand: 5.10.2013

Europarat (Hrsg.)(2010b): Education for Democratic Citizenship and Human Rights. Charta auf Englisch. Unter: <https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?Ref=CM/Rec%282010%297&Language=lanEnglish&Ver=original&Site=CM&BackColorInternet=C3C3C3&BackColorIntranet=EDB021&BackColorLogged=F5D383>. Stand: 5.10.2013

Europarat (Hrsg.)(2010c): Education for Democratic Citizenship and Human Rights. Partizipation & nachhaltige Entwicklung in Europa. Unter: <http://www.partizipation.at/560.html>. Stand: 5.10.2013

Fraas, Claudia / Meier, Stefan (2004): Diskursive Konstruktion kollektiven Wissens on- und offline. In: Hoffmann, Ludger/Storrer, Angelika (Hg.): Internetbasierte Kommunikation, OBST - Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie, 68, S. 77-102. Abgerufen von: [http://www.medkom.tu-chemnitz.de/mk/meier/\\_fraas\\_meier2004.pdf](http://www.medkom.tu-chemnitz.de/mk/meier/_fraas_meier2004.pdf) Zugriff: 9.2.2013.

Henkenborg, Peter et al. (2008): Einleitung. In: Henkenborg, Peter/ Pinseler, Jan/ Behrens, Rico/ Krieger, Anett (Hrsg.): Politische Bildung in Ostdeutschland. Demokratie-Lernen zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Wiesbaden. VS Verlag für Sozialwissenschaften. S.9-16.

Himmelman, Gerhard (2010): Brückenschläge zwischen Demokratiepädagogik, Demokratie-Lernen und Politische Bildung. In: Lange, Dirk/Himmelman, Gerhard (Hrsg.)(2010): Demokratiedidaktik. Impulse für die Politische Bildung. Wiesbaden. VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 19-30.

Himmelman, Gerhard (2007): Demokratie-Lernen – Eine Aufgabe moderner Schulen. In: Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM) (Hrsg.): Demokratie erfahrbar machen – demokratiepädagogische Beratung in der Schule. Eigenproduktion.

Himmelman, Gerhard (2004): Demokratie-Lernen: Was? Warum? Wozu? In: Edelstein, Wolfgang/Fauser, Peter (Hrsg.): Beiträge zur Demokratiepädagogik. Eine Schriftenreihe des BLK-Programms „Demokratie lernen & leben“. Eigenproduktion.

Himmelman, Gerhard (2011): Schule in der Demokratie - Demokratie in der Schule. In: Kansteiner-Schänzlin, Katja (Hrsg.): Schule im gesellschaftlichen Spannungsfeld. Baltmannsweiler. Schneider Verlag Hohengehren. S. 119-138.

Himmelman, Gerhard/Lange, Dirk (Hrsg.) (2005): Demokratiekompetenz. Wiesbaden. VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Hix, Simon/ Hoyland, Bjorn (2011): The Political System of the European Union. 3rd. Edition. Hampshire. palgrave macmillan.

ISQ - Institut für Schulqualität der Länder Berlin und Brandenburg (Hrsg.) (2012): Vergleichsarbeiten der Jahrgangsstufe 8 in Brandenburg als Beitrag zur Schul- und Unterrichtsentwicklung. Unter: [http://www.isq-bb.de/uploads/media/Broschuere\\_BRB\\_VERA\\_8\\_2012-11-15.pdf](http://www.isq-bb.de/uploads/media/Broschuere_BRB_VERA_8_2012-11-15.pdf) . Stand: 5.10.2013

Kelsen, Hans (1981[1921]): Vom Wesen und Wert der Demokratie. Aalen. Scientia Verlag.

KMK - Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.)(2013a): Bildung / Schule. Unter: <http://www.kmk.org/bildung-schule.html>. Stand: 5.10.2013

KMK - Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (Hrsg.)(2013b): Demokratieerziehung. Unter: <http://www.kmk.org/bildung-schule/allgemeine-bildung/faecher-und-unterrichtsinhalte/weitere-unterrichtsinhalte/demokratieerziehung.html>. Stand: 5.10.2013

KMK - Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.)(2013c): Gründung und Zusammensetzung. Unter: <http://www.kmk.org/wir-ueber-uns/gruendung-und-zusammensetzung.html>. Stand: 5.10.2013

KMK - Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (Hrsg.)(2004): Mitteilung des Euroarats. Demokratie lernen und leben. Auftaktkonferenz des Europarats über das Europäische Jahr der Demokratieerziehung Sofia, 13.-14.Dezember 2004. Rede der Stellvertretenden Generalsekretärin Frau Maud De Boer-Buquicchio Unter: <http://www.kmk.org/presse-und-aktuelles/pm2005/konferenz-zum-europaeischen-jahr/2005-europaeisches-jahr-der-demokratieerziehung/mitteilung-des-europarats.html>. Stand: 5.10.2013

KMK - Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.)(2009): Stärkung der Demokratieerziehung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2009. Unter: [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2009/2009\\_03\\_06-Staerkung\\_Demokratieerziehung.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_03_06-Staerkung_Demokratieerziehung.pdf). Stand: 5.10.2013

KMK - Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.)(1973): Zur Stellung des Schülers in der Schule. Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 25.5.1973. Unter: [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/1973/1973\\_05\\_25\\_Stellung\\_Schueler.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1973/1973_05_25_Stellung_Schueler.pdf). Stand: 5.10.2013

Kühnhardt, Ludger (1997): Der Streit um den Demokratiebegriff. Das Spannungsverhältnis von Freiheit und Gleichheit. In: Jesse, Eckhard/Kailitz, Steffen (Hrsg.): Prägekräfte des 20. Jahrhunderts. Demokratie, Extremismus, Totalitarismus. Baden Baden. Nomos. S 25-40.

Künzli, Rudolf/Hopmann, Stefan (1998): Lehrpläne wie sie entwickelt werden und was von ihnen erwartet wird: Forschungsstand, Zugänge und Ergebnisse aus der Schweiz und der Bundesrepublik Deutschland, Zürich. Chur.

LISUM - Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (Hrsg.) (2013a): Analphabetismus: <http://www.bildungserver.de/Alphabetisierung-Grundbildung-bei-Erwachsenen-2609.html>. Stand: 5.10.2013

LISUM - Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (Hrsg.) (2013b) Ausschreibung. Hinzuziehung einer Brandenburger Lehrkraft (12 Lehrerwochenstunden).  
Unter: <http://www.lisum.berlin-brandenburg.de/sixcms/media.php/bb2.a.5440.de/Ausschreibung%20Mitarbeit%20Koordinierung%20RLPprojekte%20BB.pdf>. Stand: 5.10.2013

LISUM - Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (Hrsg.) (2013c): Fachbereich Alphabetisierung: <http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fachstelle.html>. Stand: 5.10.2013

LISUM - Landesinstitut für Schulen und Medien (Hrsg.)(2007): Handbuch Demokratiepädagogik: [http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/themen/demokratie/Handbuch\\_Demokratie\\_14\\_11.pdf](http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/themen/demokratie/Handbuch_Demokratie_14_11.pdf). Stand: 5.10.2013

LISUM - Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (Hrsg.) (2013d): ILEA <http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/ilea.html>. Stand: 5.10.2013

LISUM - Landesinstitut für Schule und Medien (Hrsg.) (2008): Implementationsbrief zum Rahmenlehrplan Sekundarstufe I. Politische Bildung. Ludwigsfelde. LISUM. [http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene\\_und\\_curriculare\\_materialien/sekundarstufe\\_I/implementationsbriefe/Impl-PB\\_200809.pdf](http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene_und_curriculare_materialien/sekundarstufe_I/implementationsbriefe/Impl-PB_200809.pdf)

LISUM - Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (Hrsg.)(2013e): PIT Brandenburg <http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/pitbrandenburg.html>. Stand: 5.10.2013

LISUM - Landesjugendamt des Landes Brandenburg (2013f): Landesjugendamt. Unter: [http://www.lja.brandenburg.de/sixcms/detail.php?template=lja\\_start](http://www.lja.brandenburg.de/sixcms/detail.php?template=lja_start). Stand: 5.10.2013

LISUM - Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (Hrsg.) (2013g): Prävention Demokratie: <http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/521.html#c460>. Stand: 5.10.2013

LISUM - Landesinstitut für Lehrerbildung (2013h): Willkommen im Landesinstitut für Lehrerbildung des Landes Brandenburg (LaLeb). Unter: <http://www.laleb.brandenburg.de/cms/detail.php/bb2.c.440717.de>. Stand: 5.10.2013

LISUM - Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (Hrsg.) (2013i): Startseite. Unter: [http://www.lisum.berlinbrandenburg.de/sixcms/detail.php?template=lisumbb\\_start\\_d](http://www.lisum.berlinbrandenburg.de/sixcms/detail.php?template=lisumbb_start_d). Stand: 5.10.2013

LISUM - Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (Hrsg.) (2013j): Unterricht. Orientierungsarbeiten (BB). Unter: <http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/9831.html>. Stand: 5.10.2013

LISUM - Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (Hrsg.) (2013k): Wir über uns. Unter: <http://www.lisum.berlinbrandenburg.de/sixcms/detail.php/bb2.c.418907.de>. Stand: 5.10.2013

Mayring, Philipp (2002): Einführung in die qualitative Sozialforschung: Eine Anleitung zu qualitativem Denken. Weinheim & Basel. Beltz.

MBS - Ministerium für Bildung, Jugend und Schule Land Brandenburg (Hrsg.) (2004): Rahmenlehrplan für die Grundschule. Jahrgangsstufe 5 – 6. Politische Bildung. Ludwigsfelde. LISUM. [http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene\\_und\\_curriculare\\_materialien/grundschule/Politische\\_Bildung-RLP\\_GS\\_2004\\_Brandenburg.pdf](http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene_und_curriculare_materialien/grundschule/Politische_Bildung-RLP_GS_2004_Brandenburg.pdf)

MBS - Ministerium für Bildung, Jugend und Schule Land Brandenburg (Hrsg.) (2006): Rahmenlehrplan Sekundarstufe II. Jahrgangsstufe 11 – 12. Politische Bildung. Ludwigsfelde. LISUM. [http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene\\_und\\_curriculare\\_materialien/gymnasiale\\_oberstufe/curricula/2011/PB-VRLP\\_GOST\\_2011\\_Brandenburg.pdf](http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene_und_curriculare_materialien/gymnasiale_oberstufe/curricula/2011/PB-VRLP_GOST_2011_Brandenburg.pdf)

MBS - Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (Hrsg.) (2007): Brandenburgische Schulvorschriften (BRAVORS) des MBS: [http://www.bravors.brandenburg.de/sixcms/detail.php?gsid=land\\_bb\\_bravors\\_01.c.43459.de#7](http://www.bravors.brandenburg.de/sixcms/detail.php?gsid=land_bb_bravors_01.c.43459.de#7) (§2). Stand: 5.10.2013

MBS - Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (Hrsg.) (2008): Verordnung über den Bildungsgang in der gymnasialen Oberstufe und über die Abiturprüfung (Gymnasiale-Oberstufe-Verordnung – GOSTV). Unter: [http://www.mbs.brandenburg.de/sixcms/media.php/5527/gostv\\_vv-gostv\\_2008.pdf](http://www.mbs.brandenburg.de/sixcms/media.php/5527/gostv_vv-gostv_2008.pdf). Stand: 5.10.2013

MBS - Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (Hrsg.) (2009): Brandenburgische Schulvorschriften (BRAVORS) des MBS: [http://www.bravors.brandenburg.de/sixcms/detail.php?gsid=land\\_bb\\_bravors\\_01.c.43471.de](http://www.bravors.brandenburg.de/sixcms/detail.php?gsid=land_bb_bravors_01.c.43471.de) (§15). Stand: 5.10.2013

MBS - Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (Hrsg.) (2010a): Brandenburgische Schulvorschriften (BRAVORS) des MBS: [http://www.bravors.brandenburg.de/sixcms/detail.php?gsid=land\\_bb\\_bravors\\_01.c.52367.de](http://www.bravors.brandenburg.de/sixcms/detail.php?gsid=land_bb_bravors_01.c.52367.de). Stand: 5.10.2013

MBS - Ministerium für Bildung, Jugend und Schule Land Brandenburg (Hrsg.) (2010b): Rahmenlehrplan Sekundarstufe I. Jahrgangsstufe 7 – 10. Politische Bildung. Ludwigsfelde.

LISUM. [http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene\\_und\\_curriculare\\_materialien/sekundarstufe\\_I/2010/PB-RLP\\_Sek.I\\_2010\\_Brandenburg.pdf](http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene_und_curriculare_materialien/sekundarstufe_I/2010/PB-RLP_Sek.I_2010_Brandenburg.pdf)

MBJS - Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (Hrsg.) (2013a): Bildung in Brandenburg. Unter: <http://www.mbjs.brandenburg.de/cms/detail.php/lbm1.c.226943.de>. Stand: 5.10.2013

MBJS - Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (Hrsg.) (2013b): Bildungsgänge. Unter: <http://www.mbjs.brandenburg.de/sixcms/detail.php/bb2.c.512249.de>. Stand: 5.10.2013

MBJS - Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (Hrsg.) (2013c): Lebenslanges Lernen - Weiterbildung - Alphabetisierung/Grundbildung. Unter: <http://www.mbjs.brandenburg.de/cms/detail.php/5lhm1.c.60281.de>. Stand: 5.10.2013

MBJS - Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (Hrsg.) (2013d): Startseite. Unter: <http://www.mbjs.brandenburg.de/sixcms/list.php/mbjs>. Stand: 5.10.2013

Meyer, Thomas (2009): Was ist Demokratie? Eine diskursive Einführung. Wiesbaden. VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Naumann, Johannes/ Artelt, Cordula/ Schneider, Wolfgang/ Stanat, Petra (2010): Lesekompetenz von PISA 2000 bis PISA 2009. In: Klieme, Eckert PISA. Bilanz nach einem Jahrzehnt. Münster. Waxmann Verlag. S. 23-72.

OECD (Hrsg.) (2010): Lesekompetenz der Schülerinnen und Schüler in Deutschland verbessert; aber weiterhin großer Abstand zur Spitze und ungleiche Bildungschancen. Graphikpaket. Unter: <http://www.oecd.org/berlin/presse/lesekompetenzderschulerinnenundschulerindeutschlandverbessertaberweiterhingroerabstandzurspitzeundungleichebildungschancen.htm>. Stand: 5.10.2013

Osterloh, Katrin (2012): Wie demokratisch ist die Demokratiebildung? Leuchttürme und Leerstellen in einem demokratischen Vorzeigeparadies. In: RAA Brandenburg (Hrsg.): Demokratische Schulentwicklung begleiten. Erfahrungen-Anregungen-Herausforderungen. Potsdam. Eigenproduktion. S. 104-110.

Pieler, Mechthild (2010): Bausteine für eine Lernstandentwicklungsdokumentation (Portfolio). Ludwigfelde. Landesinstitut für Schule und Medien. [http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/unterrichtsentwicklung/Portfolio/Portfolio\\_Baustein\\_fuer\\_eine\\_Lernentwicklungsdokumentation\\_2010.pdf](http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/unterrichtsentwicklung/Portfolio/Portfolio_Baustein_fuer_eine_Lernentwicklungsdokumentation_2010.pdf)

Piepenschneider, Melanie (2012): Vertragsgrundlagen und Entscheidungsverfahren. Unter: <http://www.bpb.de/izpb/130486/vertragsgrundlagen-und-entscheidungsverfahren?p=all>. Stand: 5.10.2013

Plötzsch, Horst (2005): Das Ende des zweiten Weltkrieges. <http://www.bpb.de/gesellschaft/medien/bilder-in-geschichte-und-politik/73150/ende-des-zweiten-weltkriegs?p=all>. Stand: 5.10.2013

RAA - Regionale Arbeitsstellen für Bildung, Integration und Demokratie, Brandenburg (Hrsg.) (2013): Startseite. Unter: <http://www.raa-brandenburg.de/RAABrandenburg/tabid/115/Default.aspx>. Stand: 5.10.2013

Rieger, Günter (2010): Polis. In: Nohlen, Dieter/ Schulze, Reiner-Olaf(Hrsg.): Lexikon der Politikwissenschaft. Band 2 N-Z. München. CH.H. Beck. S.744

Roth, Klaus (2011): Einleitung [Antike]. In: Massing, Peter/Breit, Gotthart/ Buchstein, Hubertus: Demokratietheorien. Von der Antike bis zur Gegenwart. Bonn. Bundeszentrale für Politische Bildung. S. 17-24.

Schiele, Siegfried (1996): Der Beutelsbacher Konsens kommt in die Jahre. In: Schiele, Siegfried/ Schneider, Herbert: Reicht der Beutelsbacher Konens? Schwalbach. Wochenschau Verlag. Auf: LpB Baden-Württemberg: [http://www.lpb-bw.de/publikationen/did\\_reihe/band16/didakr9c.htm](http://www.lpb-bw.de/publikationen/did_reihe/band16/didakr9c.htm). S. 1-14.

Schmidt, Manfred G. (1995): Wörterbuch zur Politik. Stuttgart. Alfred Körner Verlag.

Schmidt, Manfred G. (2010): Demokratietheorien. Eine Einführung. 5. Auflage. Wiesbaden. VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Schubert, Klaus/Klein, Martina (2011): Das Politiklexikon. 5., aktual. Aufl. Bonn. Dietz.

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (Hrsg.)(2002): Schule in Deutschland. Zahlen, Fakten, Analysen. Analyseband zur Dokumentation. Schüler, Klassen, Lehrer und Absolventen der Schule. Berlin. Eigenproduktion. Unter: [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2002/2002\\_07\\_01-Schule-in-Deutschland.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2002/2002_07_01-Schule-in-Deutschland.pdf). Stand: 5.10.2013

SFBB - Sozialpädagogisches Fortbildungsinstitut Berlin-Brandenburg (Hrsg.) (2013): Startseite. Unter: <http://sfbb.berlin-brandenburg.de/sixcms/detail.php/bb2.c.462476.de>

Skinner, Quentin (2009): Visionen des Politischen. Frankfurt am Main. Suhrkamp Verlag.

Statistisches Bundesamt (Hrsg.)(2012): Schulen auf einen Blick. Wiesbaden. Statistisches Bundesamt.

Steinke, Olaf (2009): Der Rahmenlehrplan Politische Bildung als Steuerungsinstrument. Eine exemplarische Untersuchung der Unterrichtspraxis anhand qualifizierter Interviews mit Lehrerinnen und Lehrern in Brandenburg. Dissertation. Freie Universität Berlin.

StSch - Staatliche Schulämter des Landes Brandenburg (Hrsg.) (2011a): Fachkonferenz. Unter: <http://www.schulaemter.brandenburg.de/sixcms/detail.php/bb2.c.460054.de>. Stand: 5.10.2013

StSch - Staatliche Schulämter des Landes Brandenburg (Hrsg.) (2011b): Lehrkräftefortbildung. Unter: <http://www.schulaemter.brandenburg.de/sixcms/detail.php/bb2.c.449587.de>. Stand: 5.10.2013

StSch - Staatliche Schulämter des Landes Brandenburg (Hrsg.) (2011c): ZBW: Welche Abschlüsse gibt es?. Unter: <http://www.schulaemter.brandenburg.de/sixcms/detail.php/bb2.c.456201.de>. Stand: 5.10.2013

StSch - Staatliche Schulämter des Landes Brandenburg (Hrsg.) (2013): Aufgaben. Unter: <http://www.schulaemter.brandenburg.de/sixcms/list.php/stsch>. Stand: 5.10.2013

Tresselt, Paul (2013): PISA und IGLU Unter: <http://www.tresselt.de/pisa.htm>. Stand: 5.10.2013

Ullrich, Peter (2009): Diskursanalyse, Diskursforschung, Diskurstheorien. Ein- und Überblick. In: Freikamp, Ulrike et. al (Hrsg.): Kritik mit Methode? Forschungsmethoden und Gesellschaftskritik. Berlin. Karl Dietz Verlag. S. 19-32.

Verbeet, Markus (2013): Pisa 2000 bis 2009: Bilanz eines Schock-Jahrzehnts. In: <http://www.spiegel.de/schulspiegel/wissen/pisa-2000-bis-2009-bilanz-eines-schock-jahrzehnts-a-733310.html>. Zugriff: 7.6.2013. [Zeitschriftenartikel!]

Vierecke, Andreas/ Mayerhofer, Bernd/ Kohout, Franz (2011): dtv-Atlas Politik. Bonn. Bundeszentrale für Politische Bildung.

Vorländer, Hans (2003): Demokratie. Geschichte, Formen, Theorien. München. Verlag C.H. Beck.

Waiter, Werner (2011): Das Schulsystem in Deutschland und internationale Einflüsse auf die Schule. In: Kansteiner-Schänzlin, Katja (Hrsg.): Schule im gesellschaftlichen Spannungsfeld. Baltmannsweiler. Schneider Verlag Hohengehren. S. 61-72.

Weimarer Reichsverfassung 1919. In: documentArchiv.de (Hrsg.): Verfassung des Deutschen Reiches (11.08.1919). Unter: <http://www.documentArchiv.de/wr/wrv.html>. Stand: 5.10.2013.

## 10. Appendix

### 10.1 Begriffe

**1 bis 13:** Bezeichnung der Jahrgangsstufe,

#### Schulstufen:

**Grundschule:** Die SchülerInnen im Alter von ca. sechs bis ca. zwölf absolvieren hier die Klassenstufen 1 bis 6.

**Sekundarstufe I/ Sek I:** Auch als Mittelstufe bezeichnet. Die SchülerInnen im Alter von ca. zwölf bis ca. siebzehn absolvieren hier die Klassen 7 bis 10. Abgeschlossen wird mit dem Mittleren Schulabschluss (MSA) in Berlin bzw. den P10-Prüfungen am Ende der Jahrgangsstufe Zehn in Brandenburg. (Die Prüfungen sind in den Fächern Mathematik, Deutsch und Englisch in Berlin und Brandenburg Ident)

**Sekundarstufe II/ Oberstufe:** Auch als (Gymnasiale) Oberstufe bezeichnet. Die SchülerInnen und Schüler machen hier das Abitur. Dieses dauert zwei Jahre, also die Klassen Elf und Zwölf werden hier absolviert. Bis 2011/12 (dies war der Doppeljahrgang) wurde die Klasse 11 als Einführung und die Klassen 12 und 13 als Abiturklassen geführt. Mittlerweile gibt es die Übergangsklasse 11 nicht mehr.

**Kooperative Oberschule:** Die kooperative Oberschule bietet die Sekundarstufe I mit der Vermittlung der grundlegenden und erweiterten Bildung in Haupt- und Realschulklassen, auch EBR und FOR Klassen genannt, an. In den FOR-/Realschulklassen ist es möglich individuell die vertiefte allgemeine Bildung vermittelt zu bekommen. Inwieweit dies in der Realität umgesetzt wird, ist nicht ersichtlich. (Berufsorientierung in Brandenburg/ Kooperative Oberschule)

**Integrative Oberschule:** Die integrative Oberschule bietet ebenfalls die Sekundarstufe I mit der Vermittlung der grundlegenden und erweiterten Bildung an. Hier wird zwischen A- (grundlegende Bildung) und B- (erweiterte Bildung) Klassen unterschieden. Auch hier ist eine individuelle Vermittlung der vertieften allgemeinen Bildung möglich.

**Gesamtschule:** Die Gesamtschule bietet die Sekundarstufe I und teilweise die Sekundarstufe II an. In dieser Schulform ist es möglich alle drei Bildungslevel zu erlernen in Grund oder

Erweiterungskursen zu erlernen. Ab dem zweiten Halbjahr der 7. Klasse werden die SchülerInnen den Kursen zugeteilt, bzw. können sie diese auch zum Teil frei wählen. Die SchülerInnen sammeln ab der 7. Klasse Punkte, die je nach gewähltem Kurs und erreichter Note vergeben werden. Aus den gesammelten Punkten ergibt sich für die SchülerInnen der zu erreichende Abschluss.

## 10.2 Abstract

### German

In der Arbeit werden die Rahmenlehrpläne des Unterrichts der Politischen Bildung in Brandenburg, Deutschland hinsichtlich der Demokratie und BürgerInnenvermittlung analysiert. Mit Hilfe der Inhaltsanalyse nach Mayring sowie ExpertInneninterviews war es mir in dieser Arbeit möglich, sowohl die Entstehung der Rahmenlehrpläne, die inhaltliche Bedeutung der Rahmenlehrpläne sowie ihre Wirkungsweisen zu untersuchen.

Ich habe hierzu in einem ersten Schritt das Brandenburger Schulsystem, dessen historische Entwicklung und die derzeitigen Demokratieprojekte untersucht, um weitergehend die inhaltliche Ausgestaltung der Rahmenlehrpläne zu untersuchen. Durch die Untersuchung der Rahmenlehrpläne konnte ich aufzeigen, dass die Unterteilung in drei Bildungsgängen verschiedene Demokratie- und BürgerInnenvermittlungen fördert.

### English

Democracy and civic education in the curriculum for the political education in Schools in Brandenburg, Germany.

In this Thesis I discuss the Curriculum for the political education in schools in Brandenburg, concerning the impact of democracy and civic education. The content analysed by the qualitative interview analysis methods, developed by Philipp Mayring and some expert Interviews were most helpful to me to gather information about the development and impact meaning of the Curriculums as well as their efficiency and analysing them.

As a first step I researched the history and the function of the school system in Brandenburg. After analyzing various democracy projects which are presently implemented in Brandenburg at last results of the analyses of the content of the curriculums made evident and enabled me to make clear that the classification in three different educational levels influences the standard Civic Educations in different school forms.

## 10.3 Lebenslauf

### Persönliche Daten

Name: Sophie Nix  
Anschrift: Aegedigasse 21/11, 1060 Wien  
Mail: [sophie.nix@univie.ac.at](mailto:sophie.nix@univie.ac.at)

### Ausbildung

Seit 11/2010 Universität Wien: Masterstudium der Politikwissenschaft  
10/2007-11/2010 Universität Wien: Bachelor der Politikwissenschaften; Abschluss: BA  
08/2000-07/2007 Gymnasium F.F. Runge, Oranienburg, Deutschland; Abschluss: Abitur

### Auslandsaufenthalte

01/2010- 06/2010 Studium der Politikwissenschaft, University of Lapland, Rovaniemi, Finnland

### Berufserfahrung und Praktika

03/2011-02/2013 Studienassistentin am Institut für Politikwissenschaft, Universität Wien  
10/2009-09/2011 Sachbearbeiterin im Referat für Ausbildung, Fortbildung und Organisation im Rahmen der Universitätsvertretung Wien der ÖH  
09/2008-06/2009 Studienberatung für Studierende der Politikwissenschaft im Rahmen der ÖH-Studienvertretung

### Publikationen

06/2013 Rezension: Sieglinde Rosenberger, Birgit Sauer (Hrsg.) (2011): Politics, Religion and Gender. Framing and Regulating the Veil. In: Österreichische Zeitschrift für Politikwissenschaft. Juni 2013  
05/2012 Zusammen mit: Margit Hartel, Johanna Hofbauer, Katharina Kreissl: Situation der Frauen an österreichischen Universitäten? In: UN-Konvention zur Beseitigung jeder Form der Diskriminierung der Frau (CEDAW). NGO-Schattenbericht

**Danksagungen:**

In der Schreibzeit standen mir viele Leute beiseite. Diesen möchte ich hiermit danken. Neben meinen Eltern, Tanten, Großmutter und engen Freuden welche mit Rat und Tat für mich da waren, bin ich meiner Betreuerin Birgit Sauer sowie meinen InterviewpartnerInnen dankbar für ihre Hilfe!