

Wilfried Schubarth/Karsten Speck/Heinz Lynen von Berg (Hrsg.) (2010): *Wertebildung in Jugendarbeit, Schule und Kommune. Bilanz und Perspektiven*. Wiesbaden, VS Verlag

In den siebziger Jahren des letzten Jahrhunderts erreichte ein Attentat auf eine kleine Pariser Synagoge über Frankreich hinaus Aufsehen, weil als Täter muslimische Jugendliche identifiziert wurden. Nachdem sich dies herausgestellt hatte, forderte der damalige französische Staatspräsident, an allen Schulen müsse in zwei Sonderstunden das Toleranzgebot behandelt werden. Obwohl eine solche Anordnung nur in einem zentralistisch verwalteten Schulsystem möglich ist, ließen sich zahlreiche Beispiele für vergleichbare Reaktionen deutscher Landes- und Bundespolitiker auf öffentlich beachtete kriminelle Handlungen Jugendlicher finden. Die Frage nach deren Ursachen wird mit hoher Wahrscheinlichkeit durch Verweise auf Mängel der Erziehung, insbesondere der ‚Werterziehung‘ beantwortet. Damit ist dann zumeist auch schon gesagt, was zu tun ist. Den Jugendlichen sollen Werte ‚vermittelt‘ werden. Und dies soll vor allem in der Schule geschehen.

Was als Problemlösung erscheint und ausgegeben wird, ist allerdings selbst ein Problem. Denn es ist keineswegs klar, was diejenigen, die gerne von Werten und dem Mangel an Werten sprechen, mit diesem Begriff verbinden. Es lässt sich auch nicht voraussetzen, dass über Werte, zumindest ‚Grundwerte‘, Einigkeit besteht. Und selbst wenn Klarheit über die Verwendung des Begriffs und Einigkeit über die Werte selbst bestünde, wäre damit zur Frage, inwiefern und auf welche Weise Erziehungsinstitutionen, insbesondere die allgemeinbildenden Schulen, Werte vermitteln können, noch nichts gesagt.

Es mangelt freilich nicht an philosophischer, psychologischer, soziologischer und pädagogischer Literatur zu Werten und deren Wandel, moralischer Entwicklung, ‚moral education‘, Werterziehung etc. Im Gegenteil. Die theoretische wie die empirische Literatur ist längst unüberschaubar geworden und hat sich zunehmend – so im Hinblick auf den ‚Wertewandel‘ – spezialisiert. Was für die Theoriebildung und die empirische Forschung im engeren Sinne gilt, gilt auch für die Literatur, die Orientierung und Hilfen für die pädagogische Praxis bieten will.

Dennoch ja gerade deshalb kann es Sinn machen, „Bilanz“ zu ziehen und in Verbindung damit praktische „Perspektiven“ aufzuzeigen. In dem hier anzugehenden Sammelband ist dies auf eine Weise versucht worden, die in mehrfacher Hinsicht beachtenswert ist:

Als Oberbegriff wurde nicht ‚Werterziehung‘, sondern ‚Wertebildung‘ gewählt, weil damit sowohl die „pädagogisch initiierte Auseinandersetzung mit und Reflexion von Werten“ als auch „das subjektive Erleben und Aneignen von Werten“ (S.10), mit anderen Worten: sowohl die pädagogischen Institutionen als auch der „aktive Anteil des Individuums bei der Auseinandersetzung mit der Umwelt und deren vielfältigen, z.T. widersprüchlichen Wertangeboten“ (S.28), in den Blick kommen können.

Die „pädagogisch initiierte Auseinandersetzung mit und Reflexion von Werten“ kann demnach nicht auf die Schulen und dort – wie in großen Teilen der Literatur – nochmals auf ein einzelnes Fach beschränkt werden. Wenngleich weiterhin arbeitsteilig werden hier unter übergreifenden Fragestellungen mit „Jugendarbeit, Schule und Kommune“ verschiedene an der Wertebildung beteiligte Institutionen behandelt, die in der Praxis wie in der wissenschaftlichen Betrachtung organisatorisch separiert sind. Dazu haben die Erziehungswissenschaftler und Jugendforscher Wilfried Schubarth (Potsdam), Karsten Speck (Oldenburg) und Heinz Lynen von Berg (Hildesheim) 23 weitere Autorinnen und Autoren aus der einschlägigen erziehungswissenschaftlichen, soziologischen und sozialpädagogischen Jugendforschung sowie der Didaktik der politischen Bildung und der Didaktik des Ethikunterrichts, darunter, um nur einige zu nennen, Hermann Josef Abs, Benno Hafener, Gerhard Himmelmann, Sibylle Reinhardt, Henning Schluß und Dietmar Sturzbecher gewonnen. Die Mehrzahl der Autorinnen und Autoren kommt indes – auch dies ist ungewöhnlich – nicht aus der Wissenschaft, sondern aus der Praxis, insbesondere aus den zahlreichen Einrichtungen und Verbänden der außerschulischen Jugendarbeit.

Die Schulentwicklung tritt ihr gegenüber zurück, wird aber in zwei Beiträgen behandelt, die beispielhaft für die Stärken dieses Bandes sind: Er vereint sehr informative Übersichtsartikel zu theoretischen Ansätzen sowie zum Forschungsstand mit



Beispielen von ‚good practice‘. Auf letzteren liegt der Schwerpunkt der drei Kapitel zur Wertebildung in der Jugend- und Sozialarbeit, der Schule und der Kommune.

Zu den darin enthaltenen Beiträgen wäre viel Lobendes, aber auch manch Kritisches zu sagen. An dieser Stelle bleibt nur noch Raum für die nahe liegende Frage, weshalb zur Jugendarbeit und zur Schule als zwar organisatorisch getrennten, aber doch eindeutig der Erziehung und Bildung Heranwachsender zuzurechnenden Bereichen die „Kommune“, also eine politische Institution mit vielfältigen Aufgaben, hinzugekommen wurde.

Der Band ist ein Ergebnis des „Praxisforschungsprojekts“ zur „Teilhabe und Wertebildung Jugendlicher in ländlichen Regionen des Landes Brandenburg“. Dieses Forschungsprojekt war mit zahlreichen praktischen Projekten verbunden, die ein „Runder Tisch Werteerziehung“ initiiert hat. Man kann diesen Runden Tisch, an dem das Landesministerium für Bildung, Jugend und Sport, die Landtagsfraktionen, die kommunalen Spitzenverbände, die Kirchen, Handwerkskammern und Unternehmerverbände, die Gewerkschaften, Verbände der freien Wohlfahrtspflege und Jugendverbände und nicht zuletzt Landeseltern-, Lehrer- und Schülerrat vertreten waren, auch als ein Aktionsbündnis betrachten, das der Ausbreitung rechtsradikaler Jugendzonen entgegenwirken wollte. Ob dort, wo sich Personen in Vertretung dieser Einrichtungen, also zumeist in amtlicher Funktion, zusammensetzen, schon von zivilgesellschaftlich-bürgerschaftlichem Engagement gesprochen werden kann, sei dahingestellt. Jedenfalls vermag ein solches Aktionsbündnis in einer ganz anderen Weise in die Gesellschaft hineinzuwirken als ein einzelner Vertreter des Staates, und sei dies auch der französische Präsident. Dies gilt zumal dann, wenn die eigentliche Handlungsebene im kommunalen Bereich liegt. Dort können verschiedene Gruppen und Institutionen basisnah zusammenwirken. Insofern sind die Kommunen nicht wie Schulen, Jugendverbände, Jugendzentren, Kirchen etc. Träger der Wertebildung, sondern die sozial-räumlichen und politischen Einheiten, die ein solches Zusammenwirken ermöglichen. Beispielhaft hierfür ist der von Heinz Kleger initiierte und dargestellte Versuch, das Toleranzgebot im „Edikt von Potsdam“, mit dem der

preußische König im späten 17. Jahrhundert religiös verfolgten Hugenotten Zuflucht gewährt hat, durch bürgerschaftliche Aktionen zu ‚aktualisieren‘ (S. 329). Es wäre zu wünschen, dass solche Beispiele ‚Schule machen‘.

Günter C. Behrmann

Michael Marker: Die Schule als Staat. Demokratiekompetenz durch lernendes Handeln, Wochenschau-Verlag, Schwalbach/TS. 2009, 319 Seiten,

Dreh- und Angelpunkt der als Dissertation an der Uni Heidelberg entstandenen Arbeit ist das Projekt „Schule als Staat“. Dabei verwandelt sich eine Schule für einige Tage in einen eigenständigen Staat – mit allem was dazu gehört: Staatssymbole, Verfassung, Wirtschaftsordnung, Kulturangebot, etc.. Der klassische Unterricht wird durch simulatives Handeln ersetzt. Lehrer und Schüler sind während dieser Zeit absolut gleichberechtigt. Zur Durchführung des Projektes gibt es zwar schon einige Dokumentationen¹, doch eine methodisch abgesicherte systematische empirische Überprüfung fehlte bisher. Dieses „weiße Feld“ in der qualitativen Projektforschung will der Autor Michael Marker bestellen. Marker will in seiner Studie folgende Forschungsfragen behandeln:

- „– In welcher Weise fördert das Projekt „Schule als Staat“ die demokratische Handlungskompetenz Jugendlicher am EMG?
- Inwiefern kann das Projekt „Schule als Staat“ einen Beitrag zur Überbrückung der vielfach beschriebenen distanzier-ten Haltung Jugendlicher gegenüber dem politischen Bereich leisten?
- Inwiefern kann der demokratiepädagogische Ansatz politikdidaktische Relevanz entwickeln und die Politikdidaktik als eine pädagogische Fassade bereichern?“ (S. 30)

Ausgangspunkt sind für Marker die Belege verschiedener Jugendstudien, dass das Interesse an Politik bei Jugendlichen weiterhin gering ist. Dabei handle es sich vor allem um Politiker- und Parteienverdrossenheit. In einer eigenen Umfrage an seiner Schule kommt der Autor zu keinen deutlich anderen Ergebnissen. Auch er diagnostiziert eine



Politikdistanz und eine eher gering einzuschätzende politische Sozialisation durch den Fachunterricht.

Im dritten Kapitel referiert Marker die Theorie der Demokratiepädagogik. Er beschreibt die Gedanken John Deweys, der den Begriff „Demokratie als Lebensform“ maßgeblich prägte, stellt die Rezeptionsgeschichte von „Demokratie als Lebensform“ durch Georg Kerschensteiner in der Weimarer Republik und Theodor Wilhelm alias Friedrich Oetinger nach dem Krieg dar. Marker schildert in Bezug auf „Demokratie als Lebensform“ die Verdienste von Hartmut von Hentig und Jürgen Habermas. Im Anschluss daran folgt eine Darstellung der Arbeiten von Gerhard Himmelmann sowie der konzeptionellen Überlegungen von Wolfgang Edelstein, Wolfgang Beutel und Peter Fauser im Rahmen des Modellprogramm „Demokratie lernen und leben“ sowie des Wettbewerbs „Förderprogramm Demokratisch Handeln“. Marker zeigt weiter auf, welcher Kompetenzbegriff seiner Studie zugrunde liegt: die Kategorien von Schlüsselkompetenzen laut OECD von 2006. Er leitet daraus zwölf Teilkompetenzen von demokratischer Handlungskompetenz ab. Damit ist der theoretische Überbau für die anschließende empirische Studie abgesteckt.

Nach einer Analyse der Rahmenbedingungen von „Schule als Staat“ an seiner Schule beschreibt Marker die konkrete Durchführung des Projektes. Dabei hangelt er sich an der Merkmalsliste von Projektunterricht von Gudjons entlang. Marker skizziert „Schule als Staat“ als handlungsorientierte Lernmethode und zeigt die Möglichkeiten des Demokratie-Lernens auf.

Im Mittelpunkt des fünften Kapitels steht die Auswertung der erhobenen Daten. Um auf die Forschungsfragen eine Antwort geben zu können, stützt sich Marker sowohl auf quantitative (Fragebogen) als auch auf qualitative Methoden (Interviews). Marker kommt zu dem Fazit, dass „Schule als Staat“ *„die für die Schüler so abstrakten politischen, gesellschaftlichen und ökonomischen Vorgänge in einem Staat anschaulich und nachvollziehbar machte. Der spielerische Zugang zur Realität bewirkte dabei eine hohe Motivation und erweiterte Erkenntnisse [...]“* (S. 249). Die demokratische Handlungskompetenz sei gefördert worden.

Dieses verallgemeinertes Fazit überrascht, wenn der Autor zuvor präsentierte,

dass 52,5% der Schülerinnen und Schüler auf die Aussage „Durch das Projekt verstehe ich Motive, Strategien und Entscheidungen der politischen Handelnden“ mit „trifft eher nicht zu“ oder „trifft überhaupt nicht zu“ einstufen. Ebenso äußerten sich 56,6% der Schülerinnen und Schüler gegenüber der Aussage „Die Parteien und Politiker Mörokos haben sich um meine Belange gekümmert und sich für mich eingesetzt.“ skeptisch. Und sogar 61% der Schülerinnen und Schüler kreuzen „trifft eher nicht zu“ oder „trifft überhaupt nicht zu“ an bei der Aussage „Das Projekt hat mich dazu ange-regt, meine Einstellungen, Werthaltungen und Urteile zu Politik und Demokratie zu überdenken.“ Der Autor versucht dem zu begegnen, in dem er feststellt, dass die Erwartung, ein solches einwöchiges Projekt würde mehr Politikinteresse wecken, sei *„insgesamt zu hoch gegriffen“* (S. 253). Die Effekte von „Schule als Staat“ seien *„viel bescheidener und da zu suchen, wo Politikdistanz langsam aufgebrochen und erworbenes handlungsrelevantes und realitätsnahes Wissen anschlussfähig wird für weitere Erfahrungen“* (S. 253).

Ein halbes Jahr nach den ersten Interviews hat Marker die Schülerinnen und Schüler ein weiteres Mal befragt. Er kommt dabei zu dem verhaltenen Schluss, dass die *„positiven Erfahrungen der Projektwoche sechs Monate danach nicht flächendeckend und fest in die Einstellungsmuster der Schüler integriert zu sein“* (S. 256) scheinen. Marker stellt diesen Befund in Zusammenhang mit einer als unzureichend empfundenen Aufarbeitung des Projektes. Es sei an dieser Stelle die kritische Anmerkung erlaubt – nicht wissend, welchen Einfluss Marker darauf hatte –, dass eine Durchführung von „Schule als Staat“ unmittelbar vor den Sommerferien aufgrund der vertanen Chancen einer unmittelbaren Aufarbeitung doch eher skeptisch zu bewerten ist.

Im sechsten Kapitel beschreibt Marker die unterschiedlichen Positionen in der polarisierten Debatte zwischen Politischer Bildung und Demokratiepädagogik und zitiert Dirk Lange, der richtigerweise schrieb, dass sich die Betonung der Unterschiede zwischen beiden als fruchtlos erweisen werde, denn *„der Überschneidungsbereich zwischen beiden Diskursen ist zu groß als dass die Gemeinsamkeiten ignoriert werden könnten“* (Lange 2006, zit. nach S. 268).

Die das Kapitel abschließenden Thesen, die nach Wunsch des Autors zur Weiterdiskussion anregen möchten, weisen dann an zahlreichen Stellen doch wieder mehr auf Unterschiede hin und betonen stark die Elemente der Demokratiepädagogik.

Abgerundet wird die Studie durch eine Meta-Evaluation von „Schule als Staat“ in Kapitel 7 sowie eine resümierende Schlussbemerkung in Kapitel 8.

Insgesamt legt Marker eine interessante Studie zum Projekt „Schule als Staat“ vor, die deutlich über die bisherigen Dokumentationen hinausgeht. Er verknüpft die Darstellungs- und Evaluationsteile gekonnt mit theoretischen Überlegungen schwerpunkt-

mäßig aus dem Bereich der Demokratiepädagogik. Wer sich intensiver mit „Schule als Staat“ und den möglichen Kompetenzzuwächsen dadurch auseinander setzen möchte, wird hier fündig.

Markus Gloe

Anmerkung

Vgl. bspw. Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg (2001): *Elevia, ... Man denkt fast an Utopia!*, Stuttgart. <http://www.lpb.bwue.de/publikat/elevia.htm>