



HANS-WOLFRAM STEIN

Demokratisch handeln im Politikunterricht

Projekte zur „Demokratie als Herrschaftsform“

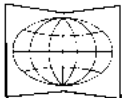


**WOCHEN
SCHAU
POLITIK**

Hans-Wolfram Stein

Demokratisch handeln im Politikunterricht

Projekte zur „Demokratie
als Herrschaftsform“



**WOCHEN
SCHAU
VERLAG**

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

© WOCHENSCHAU Verlag
Dr. Kurt Debus GmbH
Schwalbach/Ts. 2016

www.wochenschau-verlag.de

Alle Rechte vorbehalten. Kein Teil dieses Buches darf in irgendeiner Form (Druck, Fotokopie oder einem anderen Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet werden.

Umschlagentwurf: Ohi Design
Gesamtherstellung: Wochenschau Verlag
Titelbild: © fotoliarender@fotolia.com

Gedruckt auf chlorfreiem Papier
ISBN 978-3-7344-0193-0 (Buch)
ISBN 978-3-7344-0194-7 (E-Book)

Inhalt

1. Einführung: Zum Beispiel Inklusion	5
Zehn Projekte – Fünf Themen	6
1.1 Die Kontroverse: Politikdidaktik – Demokratiepädagogik	7
1.2 Die Parallelisierungsfälle	11
1.3 Terra incognita	15
1.4 Bei den Projekten anzulegende politikdidaktische Kriterien	15
2. Das Schulprojekt „Ibrahim soll bleiben“ – Musterbeispiel für Überwältigung?	24
2.1 Maria (12 Jahre) schreibt einen politischen Brief an den Bundespräsidenten	25
2.2 Beutelsbacher Konsens verletzt? Antworten.....	35
2.3 Didaktische Kriterien zur Analyse demokratiepädagogischer Projekte	39
3. Projektdarstellungen	41
A Thema Inklusion – „Es ist normal, verschieden zu sein“	42
Projektbeschreibung.....	42
Demokratiepädagogische Kriterien	55
Politikdidaktische Kriterien.....	58
Materialien zum Thema Menschen mit Behinderungen	61
B Thema Homophobie – „Das Recht, anders zu sein“	69
Projektbeschreibung	69
Der Projektvorschlag	71
Demokratiepädagogische Kriterien	91
Politikdidaktische Kriterien	93
Materialien zum Thema Homophobie	96
C Thema Lehrstellenmangel	103
„Wir wollen mehr als Leerstellen!“	103
„Die Spaltung der Stadt“	112
Demokratiepädagogische Kriterien	114
Politikdidaktische Kriterien	117
Materialien zum Thema Lehrstelle	120

D Thema Wahlrecht	127
1) „Eine Schule wählt“ – 1997/1998	127
2) „Wählen ab 16“ – 1999/2000	129
3) „Wählen mit 16 in Bremen“ – 2007	132
4) „Wählen mit 16 – Wir sind keine Idioten“ – 2011	136
Demokratiepädagogische Kriterien	155
Politikdidaktische Kriterien	158
Materialien zum Thema Wahlrecht	161
E Thema Staatsbürgerrecht	167
Projektbeschreibung	167
1) „Wer ist Deutscher? Einbürgerung mit Doppelpass!“	167
2) „Wir wollen, dass das Gesetz geändert wird! Einbürgerung mit Doppelpass!“	186
Demokratiepädagogische Kriterien	193
Politikdidaktische Kriterien	196
Materialien zum Thema Einbürgerung und Doppelpass	200
 4. Terra incognita?	
Pfade durch das unbekannte Land	207
4.1 Umsetzung projektdidaktischer Kriterien im Projektverlauf	208
4.2 Forschendes Lernen führt zu eigener Expertise	210
4.3 Dimensionen politischen Handelns in Demokratieprojekten	213
4.4 Politische Willensbildung oder die „Illusion der Homogenität“	216
4.5 Die Lehrerrolle im Projekt: „Teilnehmender Leiter“	223
4.6 Ziele von Demokratielernen: Reflektierter Zuschauer oder interventionsfähiger Bürger?	226
4.7 Partizipation: Das „Königsziel“ der Politischen Bildung?	230
4.8 Partizipation und Beutelsbacher Konsens	237
 Literatur	243
Danksagung	254

1. Einführung: Zum Beispiel Inklusion

Mit dem Wort des früheren Bundespräsidenten Richard von Weizsäcker „Es ist normal, verschieden zu sein“ begann im Frühjahr 2009 ein Wirtschaftsleistungskurs der Gesamtschule Ost (GSO) in Bremen ein Projekt über Ausschluss oder Inklusion von Menschen mit Behinderungen. Die Schülerinnen und Schüler erarbeiteten eine Ausstellung, die im Rahmen der „Nacht der Jugend“ (Hafner/Stein 2006) – eines seit 1998 erfolgreich laufenden Konzepts einer öffentlichen Gedenkveranstaltung an die Pogrome gegen die jüdische Bevölkerung vom 9. November 1938, das mit kreativen jugendspezifischen Angeboten unter Beteiligung der Bremer Politik stattfindet – im Bremer Rathaus politisch diskutiert wurde. Drei Monate später erschien diese Ausstellung als Broschüre (AG Menschen mit Behinderung 2010). Sie wurde über die Bildungsbehörde als Unterrichtsmaterial zum Thema Inklusion an Bremer Schulen vertrieben. Das allein ist außergewöhnlich.

Wie kam es dazu? „Es ist ein richtiggehender Bericht zur Lage der Behinderten in Bremen, den die Zwölfklässler der Gesamtschule Ost da erstellt haben“ (Zier 2009), schreibt die Taz. Der Bericht arbeitete am Bremer Beispiel, war aber nicht lokal begrenzt: Der Ausgangspunkt war die Auseinandersetzung mit der UN-Behindertenkonvention, mit dem bundesweiten Schwerbehindertengesetz und seinen Auswirkungen auf dem deutschen Arbeitsmarkt sowie den Vorschriften für Barrierefreiheit, wie sie ähnlich in ganz Deutschland gelten. Das Projekt wird im Abschnitt 3 als „Thema A: Inklusion“ genauer dargestellt. Hier soll der Hinweis genügen, dass durch das Projekt

- eine Anfrage und Debatte im Landtag ausgelöst wurde;
- die Bremer Landesregierung, der Senat, die Vorschriften für barrierefreies Bauen im Bundesland änderte;
- diese Jugendlichen mit Bürgerschaftsabgeordneten über die Möglichkeiten einer Anhebung der Ausgleichsabgabe bei Nichteinhaltung der Beschäftigungspflicht für Schwerbehinderte, also über die Änderung eines Bundesgesetzes, in einen öffentlichen Diskurs eintraten;
- alle Fraktionen der Bürgerschaft die Finanzierung der Broschüre unterstützten.

Die Projektteilnehmer haben sich erfolgreich in die große Politik eingemischt, den politischen Diskurs vorangebracht und das Verwaltungshandeln des Staates verändert. „Einmischen bringt Erfolg“, überschrieb der Weser-Kurier einen Kommentar: „Die neun Schülerinnen und Schüler (belegen), dass sich Einmischen lohnt und schon ein kleiner Kreis Großes bewegen kann ... Die Überlegungen zu mehr Barrierefreiheit im Alltag müssten konsequent für alle Gaststätten, Geschäfte, Betriebe, aber auch öffentliche Einrichtungen wie Kindergärten und Schulen angestellt werden ... Im Grunde engagieren sich diese neun GSO-Jugendlichen bremenweit für Barrierefreiheit. Jeder sollte sie in ihrem Anliegen nach Kräften unterstützen“ (Troue 2010-b).

Zehn Projekte – Fünf Themen

Dieses Projekt ist kein Einzelfall. In diesem Buch sollen zehn Schulprojekte zu fünf Themenkomplexen vorgestellt werden, die Lernen mit Handeln und demokratische Erfahrung mit praktischer Veränderung verbunden haben. Die Projektthemen sind:

- A. Inklusion
- B. Homophobie
- C. Lehrstellenmangel
- D. Wählen ab 16
- E. Einbürgerung

Diese politischen Felder sind bundesweit umstritten. Sie sind nicht kommunal begrenzt, sind Bestandteil der großen Politik in Deutschland und sprechen wesentliche Interessen von Jugendlichen an. Um jeden Zweifel in der Frage der großen Politik zu vermeiden, wurden dieser Analyse nur Projekte zugrunde gelegt, deren Ergebnis mindestens Eingang in die parlamentarische Arbeit des Bremer Landtages – der Bürgerschaft – fanden. Das ist das entscheidende Indiz für ihren Beitrag zum politischen Diskurs. Die Projekte wurden vom Autor als Lehrer für Politik und Wirtschaft konzipiert, mit den Schülerinnen und Schülern operationalisiert, durchgeführt, ausgewertet und dokumentiert, teilweise in Kooperation mit anderen Lehrkräften. Der Autor war von 1997 bis 2011 im Land Bremen als Regionalberater des Förderprogramms „Demokratisch Handeln“ tätig. Dort wurden alle Projekte eingereicht, dokumentiert und ausgezeichnet. Ein großer Teil der Projekte fand in der Zeit von 2001 bis 2007 zudem Platz im BLK-Modellprogramm „Demokratie lernen & leben“, in dem der Autor als Netzwerkkordinator im Element „Nacht der Jugend“ (Hafner/Stein 2006) arbeitete.

Die Projekte sollen detailgenau dargestellt und im Blick auf anerkannt grundlegende Herausforderungen der Politischen Bildung und der Demokratiepädagogik analysiert werden. Dabei wird gezeigt, dass es im alltäglichen Wirtschafts- und Politikunterricht der gymnasialen Oberstufen einer integrierten Gesamtschule – der Gesamtschule Ost Bremen – sowie in der höheren Berufsfachschule eines Oberstufenzentrums – des SZ Walliser Straße Bremen – möglich ist, Projekte zu etablieren, die politische Bildung mit politischem Engagement in der Demokratie sowie mit praxiswirksamer Einflussnahme auf die Politik verbinden. Dabei wird vorab die Möglichkeit demokratischen Handelns durch politische Schulprojekte auf der Ebene der Demokratie als Herrschaftsform (Himmelmann 2005) diskutiert. Wichtig ist dabei die Referenz auf

- anerkannte demokratiepädagogische Grundlagen, genutzt werden hier die demokratietheoretisch gehaltvollen Kriterien des „Magdeburger Manifestes“ (Beutel/Fauser 2007, S. 200 ff.),
- anerkannte politikdidaktische Grundlagen, hier nehme ich Bezug auf den „Beutelsbacher Konsens“ (Wehling 1977),

- das Vermeiden der sogenannten „Parallelisierungsfälle“ (S. Reinhardt 2010)
- und das Erzeugen verstehensbedeutsamer „Brücken“ (Pohl 2004b, S. 137) von der Lebenswelt der Jugendlichen hin zur großen Politik.

Zunächst werden die Projekte beschrieben. Dabei wird eine genaue Schilderung des Projektablaufs gewählt. Es geht vor allem um den Nachweis, dass und wie sich die Schülerinnen und Schüler am politischen Diskurs beteiligt oder wie sie diesen maßgeblich in Gang gesetzt und beeinflusst haben. In allen Projekten wurde angestrebt, Lösungen für die einzelnen politischen Herausforderungen zu erarbeiten und in die praktische Politik zu übersetzen. Zu jedem Thema wird zudem eine Auswahl von Materialien aus der Projektdokumentation zur Verfügung gestellt. Abschließend soll geklärt werden, was diese Erfahrungsberichte für die Debatte um demokratisches Handeln im Feld der großen Politik ausstrahlen.

1.1 Die Kontroverse: Politikdidaktik – Demokratiepädagogik

Dass „demokratisch Handeln in der Schule und große Politik (keine) Mission impossible“ (Stein 2007a) ist, muss praktisch bewiesen werden, wird doch diese Form schulbezogener politischer Bildung von der Politikdidaktik kritisch begleitet, bisweilen in Frage gestellt. Festgestellt wird derzeit von beiden Seiten in dieser Debatte – der Demokratiepädagogik und der Politikdidaktik –, dass diese „an Schärfe verloren und insgesamt der Frage nach gemeinsamen Zielen und Einsichten Platz gemacht“ habe (Fauser 2009, S. 17). Es wird in Aussicht gestellt, „Politikdidaktik und Demokratiepädagogik (müssten) sich nicht weiter kritisieren ..., sondern könnten arbeitsteilig gemeinsam darüber nachdenken, wie sich den Anforderungen einer komplexen Demokratie in Zukunft entsprechen ließe“ (Masling 2011, S. 53). Auch Goll will „eine vermittelnde Position“ einnehmen und beschreibt „einen Konsens, wie er sich ... inzwischen etabliert hat“ (Goll 2011, S. 101). Wie sieht dieser Konsens aus, der zu einer „komplementären“ Herangehensweise führe? „Der spezifische Schwerpunkt der Demokratiepädagogik (liegt) im Sozialen Lernen als Bedingung von demokratischem Handeln ..., während sich die ... Politikdidaktik auf dem Feld der Konzeptualisierung von Wissen und der Entwicklung von Urteilskompetenz“ beweist (Goll 2013a, S. 11). Die unterstellte Arbeitsteilung ist folgende: „Muss es dem Politikunterricht vor allem um den Inhalt Politik ... gehen, so legt die Demokratiepädagogik ihren Schwerpunkt vor allem auf die (Schul-)Gemeinschaft und deren möglichst demokratische Organisation“ (Goll 2011, S. 102).

Im gleichen Band gibt Beutel dieser Aufteilung scheinbar Recht. Auf der einen Seite seien nur 1,2 % von knapp 2 500 Projekten bei „Demokratisch Handeln“ bis 2009 „als aus dem Fach ‚Politik‘ resultierend ausgewiesen“. Andererseits beschreibt er die „Fülle von Anschlussmöglichkeiten“, die für demokratische Schulprojekte „angesprochen werden

müssen: Die SV-Arbeit (a), Klassenrat und Schülerversammlungen (b), das demokratische Sprechen (c), die Förderung der moralischen Urteilsbildung (d), das ‚Service-Learning‘ (e), die Arbeit in Projekten (f) und die Beteiligung an Unterrichtsplanung und Leistungsbewertung (g)“ (Beutel 2011, S. 69).

Aus Sicht meiner langjährigen Arbeit und im Blick auf die Ergebnisse dieser Studie greift dieser so beschriebene „Konsens“ zu kurz. Einerseits bleibt unklar, warum so wenig Projekte aus dem Politikunterricht erfolgreich eine Dimension von „Demokratisch Handeln“ dokumentieren. Andererseits beziehen sich die meisten beschriebenen „Anschlussmöglichkeiten“ tatsächlich auf die „Demokratie als Lebensform“ und lassen die „Demokratie als Herrschaftsform“ (Himmelfmann 2005) außen vor. Dies widerspricht der von Fauser vorgeschlagenen Definition: „Demokratiepädagogik umfasst pädagogische, insbesondere schulische und unterrichtliche Aktivitäten zur Förderung von Kompetenzen, die Menschen benötigen, um am Erhalt und der Verwirklichung der Demokratie als Lebensform, als Gesellschaftsform und als Regierungsform aktiv zu partizipieren“ (Fauser 2009, S. 40). Der Anspruch der Demokratiepädagogik ist es, demokratisches Handeln mit Schulprojekten auf allen drei von Himmelfmann vorgeschlagenen Ebenen der Demokratie zu fördern. Genau das wird von Vertretern der Politikdidaktik in Abrede gestellt, weil sich „eine systematische Einbeziehung des Konzepts von Himmelfmann ... in der Demokratiepädagogik jedoch nicht“ finde (Massing 2011, S. 42) und „in der Schule [...] überwiegend ‚Demokratie als Lebensform‘ genutzt wird“ (ebd., S. 46). Bei dieser Sichtweise gibt es zwei Probleme sowohl bei der Politischen Bildung als auch in der Demokratiepädagogik:

1. Welche Vorschläge zu demokratischer Handlungskompetenz liefert die Politikdidaktik auf der Ebene der „Demokratie als Herrschaftsform“?
2. Können die unbestrittenen demokratiepädagogischen Projektansätze zum Erwerb demokratischer Handlungskompetenz auf der Ebene der Demokratie als Lebensform auch auf der Ebene der Herrschaftsform umgesetzt werden?

Zu Frage 1: Die Antworten von Vertretern der Politikdidaktik sind hier ernüchternd. Einerseits wird festgestellt, dass die politische Bildung „einen Beitrag zur Entwicklung politischer Handlungsfähigkeit zu leisten“ habe (Detjen 2012, S. 226). 14 der 17 von Pohl (2007) interviewten Politikdidaktiker äußerten sich entsprechend. Da man politisches Handeln „nur durch Handeln [lernt], so wie man Schwimmen nur im Wasser lernt und Musik nur durch Musik“ (Fauser 2009, S. 33), stellt sich der Politikdidaktik die Frage nach den Schüleraktivitäten. Für Detjen können sich diese „grundsätzlich [...] auf zwei Handlungsebenen abspielen, nämlich auf der realen sowie auf einer simulierten Ebene“ (Detjen 2013, S. 336). Auf der simulierten Ebene liegt eine Fülle von Planspielen vor, die eine „denkende und planende Vorwegnahme des politischen Handelns ermöglichen“ (Detjen 2012, S. 235). Hier wird also nur im Unterricht gehandelt und nicht in der politischen Realität. Daher kommt Detjen „kaum um den Schluss herum, dass sich das poli-

tische Handeln nur begrenzt in Schule und Politikunterricht lernen lässt. [...] Was die Schule hingegen tun kann, ist, kognitive Voraussetzungen für *späteres* politisches Handeln zu schaffen, mithin über die verfassungsrechtlich zulässigen politischen Beteiligungsmöglichkeiten zu informieren“ (Hervorhebung HWS). Er konzediert, dies wäre „gleichwohl keine direkte Förderung der politischen Handlungsfähigkeit“ (ebd.). Für die simulativen Methoden gilt, dass sie „letztlich keine realen politischen Erfahrungen herstellen. Es bleibt eine grundlegende Differenz zwischen realem politischen Handeln und schulischen politischem Lernen“ (ebd., S. 237). Detjen bietet demzufolge im Bereich der „großen Politik“ auf der praktischen Ebene kein Konzept für tatsächliche Schüleraktivitäten an; nicht Handeln steht im Vordergrund, sondern Handlungsorientierung durch unterrichtliche Planspiele und vergleichbare Methoden.

Goll sieht das ähnlich: In der Politik „geht es um ‚die Herstellung und Durchsetzung allgemein verbindlicher Regelungen und Entscheidungen‘ (Patzelt) [...] Unterricht ist kein demokratischer Akt, wenngleich er in der Bundesrepublik Deutschland stattfindet. Und in ihm wird eben keine Politik gemacht. [...] Im Gegenteil kennen die Schulgesetze der Länder Regelungen, die verhindern sollen, dass durch Politisierung des schulischen Raumes, Lernen erschwert und der Schulfrieden in Mitleidenschaft gezogen werden (vgl. Schulgesetz von Nordrhein-Westfalen § 45 (2,4) oder Bayerisches Erziehungs- und Unterrichtsgesetz § 84 (2,3)“ (Goll 2011, S. 103f.). In dem oben angerissenen Inklusionsprojekt ging es den Schülerinnen und Schülern im Unterricht zweifellos um „die Herstellung und Durchsetzung allgemein verbindlicher Regelungen und Entscheidungen“, z. B. bei der Ausgleichsabgabe nach dem Schwerbehindertengesetz und bei der Landesbauordnung, es ging also nach Goll und Patzelt um Politik auch im Unterricht. Und die Jugendlichen waren damit erfolgreich. Die Bremer Bürgerschaftsfraktionen von der CDU bis zu den Linken haben die Arbeit des Projekts unterstützt. Nach Goll wäre zu fragen, ob diese Parteien hier Gesetzesbruch gefördert haben. Oder ist in Bremen alles ganz anders als in Bayern und Nordrhein-Westfalen?

Dem ist nicht so: Der von Goll für Nordrhein-Westfalen angeführte Paragraph ist der „§ 45 Meinungsfreiheit, Schülerzeitungen, Schülergruppen“. In Satz 2 heißt es: „Das Recht auf freie Meinungsäußerung findet seine Schranken in den Vorschriften der allgemeinen Gesetze. [...] Durch die Ausübung dieses Rechts dürfen der Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule, insbesondere die Durchführung des Unterrichts und anderer schulischer Veranstaltungen sowie die Rechte anderer nicht beeinträchtigt werden.“ Ähnlich im Bayerischen Gesetz: Dort geht es im „§ 84 (um) kommerzielle und politische Werbung. [...] (2) Politische Werbung im Rahmen von Schulveranstaltungen oder auf dem Schulgelände ist nicht zulässig“ (Bayerisches Gesetz über das Erziehungs- und Unterrichtswesen). Das zielt offensichtlich auf die Schulhof-CDs der Nazis oder die Flugblätter politischer Parteien. Die Frage der unterrichtlichen Erziehung zu demokratischer Hand-

lungskompetenz auf der Ebene der Demokratie als Herrschaftsform lässt sich jedoch nicht über diese Paragraphen zu Schülerzeitungen und Schülergruppen und zu kommerzieller und politischer Werbung klären. Stattdessen steht vielmehr der „§ 2 Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule“ zur Debatte, auf den im von Goll zitierten § 45 (NRW) auch verwiesen wird. Dort heißt es eindeutig als Auftrag der Schule: „Sie fördert die Entfaltung der Person, die Selbstständigkeit ihrer Entscheidungen und Handlungen und das Verantwortungsbewusstsein für das Gemeinwohl, die Natur und die Umwelt. Schülerinnen und Schüler werden befähigt, verantwortlich am sozialen, gesellschaftlichen, wirtschaftlichen, beruflichen, kulturellen und politischen Leben teilzunehmen und ihr eigenes Leben zu gestalten“ (SchG NRW). Dieser Erziehungsauftrag findet sich so oder ähnlich in allen deutschen Schulgesetzen. Im Bremischen Schulgesetz heißt es in „§ 5 Bildungs- und Erziehungsziele“, sie solle „insbesondere erziehen 1) zur Bereitschaft, politische und soziale Verantwortung zu übernehmen“. In Ziffer 3,6 heißt es, Schülerinnen und Schüler sollten lernen, „das als richtig und notwendig Erkannte zu tun“.

Die Teilnehmer und Teilnehmerinnen des angerissenen Projektes haben erkannt, dass die Vorschriften zur Umsetzung der Barrierefreiheit in Bremen unzureichend waren. Sie haben veränderte allgemeinverbindliche Regelungen für sinnvoll erachtet. Hätte man als Lehrer eingreifen müssen, um sie daran zu hindern, „das als richtig und notwendig Erkannte zu tun“, weil der Politikdidaktiker Goll meint, im „Unterricht wird keine Politik gemacht“? Da hält sich nicht nur die Lehrkraft in Bremen besser an die Erziehungsaufträge der Schulgesetze. Das Ergebnis der hier kritisierten politikdidaktischen Position: Die direkte Förderung der politischen Handlungsfähigkeit von Schülerinnen und Schülern ist nicht möglich oder angeblich gar gesetzlich verboten. In der realen Lebenswelt der großen Politik gibt es für Schülerinnen und Schüler also offensichtlich nur unbekanntes oder verbotenes Gelände: die Terra incognita.

Frage 2 an die Demokratiepädagogik: Lässt sich der Projektansatz auf der Ebene der Demokratie als Lebensform auch auf der Ebene der Herrschaftsform anwenden, wie etwa Fauser fordert? Sibylle Reinhardt modifiziert die Kontroverse so: „Kann die Förderung von Partizipation im sozialen Nahraum auch die politische Bildung des mündigen Staatsbürgers bewirken?“ (S. Reinhardt 2010, S. 125). Dies sei der Ansatz der Demokratiepädagogik, formuliert bereits im Gutachten zum BLK-Modellprogramm (Edelstein/Fauser 2001). Dieses Gutachten – so S. Reinhardt – „unterstellt den *automatischen* Qualitätssprung vom Nahen zum Systemischen“ (S. Reinhardt 2010, S. 125, Hervorhebung HWS). Ohne weiteres pädagogisches Eingreifen könnten demnach Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler im Klassenrat oder dem Schulparlament automatisch auf das politische System übertragen werden. Unter dieser Fragestellung hat S. Reinhardt eine Synopse von Studien erstellt, die Aussagen treffen zum Verhältnis von sozialem und politischem Lernen. Ihr Ergebnis: „Ende einer Illusion“ (ebd.): „Die Alltags-Intuition des mehr oder weniger au-

tomatischen Übergangs aus der sozialen in die politische Dimension ist von den Daten widerlegt worden“ (ebd., S. 137). Auch Massing sagt: „Über Handeln und Erfahrung lässt sich die Distanz zwischen nah und fern, zwischen Lebenswelt und politischem System nicht überbrücken“; Reflexion, Wissen, Einsicht in das Politische müsse hinzukommen (Massing 2011, S. 41). Der demokratiepädagogische Ansatz lege das nicht zugrunde und führe die politische Bildung deshalb in eine Falle.

1.2 Die Parallelisierungsfälle

S. Reinhardt stellt die These der Parallelisierungsfälle ins Zentrum ihrer Kritik am demokratiepädagogischen Ansatz. Der behauptete „automatische Qualitätssprung vom Nahen zum Systemischen“ (Reinhardt, S. 2010, S. 125) lasse die Differenzen zwischen diesen Bereichen unberücksichtigt. Demnach ist der „Raum des Privaten [...] der Nahraum, in dem das Subjekt sich in Gemeinschaft mit anderen verwirklicht, seine Lebenswelt selbst bestimmt und durch unterstellte und hergestellte Harmonie Konsens antrifft und stiftet. Der öffentliche Raum zielt dagegen auf den Streit um Macht, Herrschaft und Entscheidung. Erst durch Konflikte können Konsense auf Zeit hergestellt werden. Vielfältige Interessen, Werte, Biografien und unterschiedliche Lebensbereiche mit ihren je eigenen Symbollogiken prallen aufeinander und transzendieren das konkrete Einzelleben“ (ebd., S. 132). Demnach erleben Kinder und Jugendliche auf der Ebene der Demokratie als Lebensform im Raum des Privaten Selbstbestimmung, Harmonie und konsensuale Übereinkünfte. Für S. Reinhardt standen solche Projekte, also Streitschlichtung, Moderation, Klassenräte, Feed-Back-Projekte etc. nicht zufällig auch im Zentrum des BLK-Programms. Umgekehrt geht es ihr zufolge im öffentlichen Raum um ganz andere Dinge, z. B. um Macht und Herrschaft, um die Macht zur Durchsetzung der eigenen Interessen. Um Übereinkünfte auf Zeit demokratisch herstellen zu können, bedürfe es in diesem konfliktgeprägten öffentlichen Raum anderer Regeln als im konsensgeprägten privaten Nahraum. Wenn das BLK-Gutachten vorschläge, auf der Ebene der Demokratie als Lebensform Erfahrungen mit elementaren demokratischen Prozessen zu organisieren, so führe „die Übertragung von Konzepten aus dem Nahraum auf den Raum demokratischer Politik [...] [zu einem] Missverstehen von Demokratie“ (ebd.). Dieses Missverstehen belegt sie mit verschiedenen Studien zur politischen Bildung und zum Politikverständnis von Schülerinnen und Schülern, nicht zuletzt mit der Sachsen-Anhalt-Studie (Krüger et al. 2002), an deren Durchführung sie beteiligt war. Hier wurden Berufsschülern Fragen zur Politik gestellt. Paradigmatisch für das Problem ist für sie deren Antwort auf die Frage nach der parlamentarischen Opposition: „Befragt nach den Aufgaben dieser Opposition antworten ca. zwei Drittel „Aufgabe der politischen Opposition ist es nicht, die Regierung zu kritisieren, sondern sie in ihrer Arbeit zu unterstützen““ (ebd.).

Während im Nahraum die Klassenkameraden einschließlich der ehemaligen „Gegenkandidaten“ ihren Klassensprecher in seiner Arbeit unterstützen und bei unterschiedlichen Meinungen eine Konsenslösung aller anstreben, sei es Aufgabe der parlamentarischen Opposition, vorhandene Konflikte auszutragen, dabei an einer Veränderung der Mehrheiten zu arbeiten mit dem Ziel, womöglich darüber selbst eine neue Regierung zu bilden. Die erforderliche Streitkultur stehe in deutlichem Widerspruch zum konsensualen Nahraum. Wer also meint, es vollziehe sich ein „automatischer Qualitätssprung“ vom Nahraum zum öffentlichen Raum, steigert letztlich die Politikverdrossenheit: „Wer dazu angeregt werde, Erfahrungen gelebter Harmonie oder mikropolitischer Entscheidungsstrukturen auf die institutionelle Politik zu übertragen, müsse sich anschließend befremdet und angewidert von ihr abwenden“ (Petrik 2010, S. 246).

Es muss hier darauf hingewiesen werden, dass diese Vorstellungen über die Rolle der Opposition keineswegs nur bei jungen Menschen existieren, sondern den Mainstream der politischen Vorstellungen in Deutschland widerspiegeln. Patzelt berichtet schon 2001 in der „Zeit“: „Während der Opposition in Wirklichkeit keineswegs die Pflicht zukommt, der gegnerischen (!) Regierung bei der Arbeit zu helfen, meinen genau das seit Jahrzehnten zwei Drittel der Deutschen“ (Patzelt 2001). Es sind nicht nur politisch ungebildete und unreife junge Menschen, die solche Vorstellungen haben. Es handelt sich um die in unserer Gesellschaft vorherrschende Vorstellung. Die Frage ist, wie diese Vorstellung in die Köpfe der Menschen kommt und ob es sich schlicht nur um ein Missverstehen von Demokratie handelt, das konsensuale Harmonie im Privaten auf die Strukturen von Macht und Herrschaft im öffentlichen Raum überträgt. Diese Sichtweise erscheint einseitig:

- **Die Ebene des Privaten ist nicht einseitig konfliktfrei.**

Die Ebene des Privaten, gerade im Verhältnis von erwachsenen und jungen Menschen, ist keineswegs konfliktfrei, weil von gemeinsamen und durchaus oft genug von zuwiderlaufenden Interessen geprägt. Eltern, Lehrkräfte kennen den Interessenkonflikt bei Auseinandersetzungen etwa mit pubertierenden Jugendlichen. Unterschiedliche Interessen und Konflikte gibt es auch im Bereich des Privaten. „Dass man wie ... (S. Reinhardt) voraussetzt, Konflikten im privaten Nahraum generell aus dem Weg gehen könnte, im öffentlichen Raum jedoch nicht, wirkt so nicht überzeugend“ (Bremer/Kleemann-Göring 2010, S. 231).

- **Der öffentliche Raum ist nicht einseitig konfliktgeprägt.**

Umgekehrt ist der öffentliche Raum nicht ausschließlich von der Formulierung und dem Aufeinanderprallen unterschiedlicher Interessen und daraus resultierender Konflikte geprägt. Erkennen lässt sich das schon daran, dass gesellschaftliche Interessengruppen ihre eigenen Interessen in der Öffentlichkeit fast regelmäßig auch unter Verweis auf das Ge-

meinwohl vertreten. Das kann der Bürger etwa bei Tarifrunden erleben und gilt erst recht für die unterschiedlichen Interessen auf der politischen Bühne.

Tatsächlich können – um das Item aus der Sachsen-Anhalt-Studie aufzunehmen – die Bürgerinnen und Bürger sehr häufig erfahren, dass die parlamentarische Opposition die Regierung „in ihrer Arbeit [...] unterstützt“. Als Indikator für politische Lösungen auf dem Konsensweg mag der Anteil einstimmig verabschiedeter Gesetze im Bundestag gelten. Wenn die von S. Reinhardt kritisierte Vorstellung der deutschen Bevölkerungsmehrheit einfach nur ein „Missverstehen von Demokratie“ ist, dürfte es solche einstimmigen Beschlüsse kaum geben. Das ist aber nicht so: Im Bundestag der 7., 8. und 9. Wahlperiode waren in den siebziger/achtziger Jahren nur drei Parteien vertreten. Es wurden über 1000 Gesetze verabschiedet, von denen zwei Drittel einstimmig das Parlament passierten (Schindler 1999, S. 2396 f.). Mit dem Einzug einer vierten (Grüne) und einer fünften Partei (Linke) seit der zehnten Wahlperiode (1983) ging der Anteil der einstimmig verabschiedeten Gesetze natürlich zurück. In der 10. bis 17. Wahlperiode wurde durchschnittlich jedes vierte Gesetz einstimmig verabschiedet. In der 14. Wahlperiode mit fünf Fraktionen wurden 37,4 % der Gesetze und in der 15. Wahlperiode (2002-2005) erneut mit 52,5 % die Mehrheit der Gesetze einstimmig verabschiedet (Auskunft des Deutschen Bundestags, Referat Parlamentsdokumentation).

Sowohl der private wie der öffentliche Bereich unserer Gesellschaft und Demokratie werden nicht jeweils einseitig von konsensualer Harmonie bzw. streitigem Interessenkonflikt geprägt. Diese „Gegenüberstellung von ‚privat‘ (als Ort des ‚sozialen Lernens‘, für den Harmonie und Konsens typisch sind) und ‚öffentlich‘ (Ort des ‚politischen Lernens‘, an dem Konflikte ausgehandelt werden) erscheint beim genauen Hinsehen schematisch“ (Bremer/Kleemann-Göhring 2010, S. 231). Vielmehr gibt es beide Seiten – wenn auch in sicherlich unterschiedlicher Bedeutung – in beiden Bereichen. Die von S. Reinhardt befragten Schülerinnen und Schüler können ihre bestehenden Vorstellungen auf die gesellschaftliche und politische Realität stützen und die politische Bildung muss sich mit dieser zweiseitigen Realität auseinandersetzen. Sie sollte sicherlich auf die Bedeutung von unterschiedlichen Interessen und den demokratischen Verfahren zur Konfliktlösung im Rahmen einer pluralistischen Demokratie Wert legen, ohne allerdings andere Erfahrungsbebenen aus dem privaten wie öffentlichen Raum gleich als „Missverstehen von Demokratie“ zu kennzeichnen.

- **Ein „automatischer Qualitätssprung“ wird nicht behauptet.**

Dennoch: Der politikdidaktische Einwand „Parallelisierungsfälle“ muss auch von der Demokratiepädagogik ernst genommen werden. So schreibt Volker Reinhardt, es müsse „aber immer berücksichtigt werden, dass eine Parallelisierung der schulischen Lebenswelt der Kinder, Jugendlichen und Erwachsenen mit der Systemwelt der Politik nicht voraus-

setzbar und voll umfassend auch nicht durchführbar ist“ (V. Reinhardt 2010, S. 89). Ernstnehmen heißt aber nach dem Beleg der Behauptung zu fragen, die Demokratiepädagogik unterstelle einen „automatischen“ Qualitätssprung. S. Reinhardts Einwand, „dass Handeln und Lernen im Nahraum des gemeinschaftlichen Zusammenlebens wohl kaum ohne zusätzliche Anstrengungen der Reflexion und kognitiven Strukturierung die politisch-demokratische Systemebene mit den notwendigen Verallgemeinerungen des Denkens und Wertens erreichen kann“ (S. Reinhardt 2010, S. 125), übersieht, dass dieser Aspekt im von ihr kritisierten BLK-Gutachten selbst angesprochen wird. Dort heißt es: „Das Ziel demokratischer Handlungskompetenz [...] erfordert [...] verständnisintensives Lernen: Das sind langfristig angelegte Lernprozesse, die Erfahrung, Handeln, Wissen und kritisches Urteilsvermögen miteinander verbinden“ (Edelstein/Fauser 2001, S. 22). Dazu gehört sowohl ein Lernen von systembezogenem Wissen, wie es im Politikunterricht vermittelt werden sollte, als auch das Wissen zu dem Thema, das man in einem Projekt bearbeiten will, um sich gegebenenfalls einzumischen. „Das Politische materialisiert sich ja zumeist in bestimmten Sachzusammenhängen, mit denen man sich unvermeidlich auch beschäftigen muss, wenn man politisch urteilen will“ (ebd., S. 29). Dieses „systembezogene“ und dieses Sachwissen werden genutzt, um handlungsbasierte Erfahrungen zu organisieren, alles dies Basis für „verständnisintensives Lernen“. Der demokratiepädagogische Ansatz meint keinesfalls, begriffslose Erfahrungen im Nahbereich zu organisieren, die dann „automatisch“, ohne weitere Lernanstrengungen, den „Qualitätssprung“ zu einem systemischen Politikverständnis ermöglichen. Zum demokratischen Grundgehalt des pädagogischen Konzeptes eines „verständnisintensiven Lernens“ als Basis der Demokratieerziehung stellt Fauser (2009) klar, dass ein „automatischer Qualitätssprung“ eben nicht unterstellt wird: „Um ihre Aufgaben zu erfüllen, erfordert Demokratiepädagogik [...] Kenntnisse und Wissensbestände als Grundlage für Urteils- und Entscheidungsfähigkeit. Die ist vor allem die Aufgabe des politischen Unterrichts in fachlichen, fächerübergreifenden und projektdidaktischen Kontexten“ (Fauser 2009, S. 19). Der demokratiepädagogische Ansatz führt, korrekt betrachtet und breit umgesetzt, nicht zwangsläufig in die Parallelisierungsfalle.

Nachdem S. Reinhardt diese These für sich jedoch in dieser zugespitzten Endgültigkeit geklärt hat, wirft sie „neue Fragen“ (S. Reinhardt 2010, S. 125) auf. Aus ihrer synoptischen Untersuchung „der Literatur [...] [wird] nur eines deutlich [...]: es besteht bisher überhaupt keine präzise Vorstellung von dem Wechsel oder der Entwicklung von einer Polisorientierung zu einer Gesellschafts- und Staatsorientierung. Die folgenden Begriffe sind in Benutzung: Transfer, Brücken, Wechsel, Transformation, Gang bzw. Übergang, überführen bzw. verknüpfen, Stufung, Partizipationsspirale – diese Vielfalt der Begriffe signalisiert Unklarheit“ (ebd., S. 138). Unklar ist demzufolge, wie Demokratie auf der Ebene der Demokratie als Herrschaftsform gelernt und mit der Lebenswelt der Schüler verknüpft werden kann.

1.3 Terra incognita

Demokratisch handeln auf der Ebene der Demokratie als Herrschaftsform ist offensichtlich ein unbekanntes Gelände, ein unerforschtes Gebiet. Es gibt wenig Erfahrungsberichte, wenn die Ebene der Simulation verlassen wird. Alle Praktiker, die sich auf den Weg in dieses Gelände machen und Pfade erkunden, sind – wie die früheren Entdecker einer Terra incognita – damit konfrontiert, dass auf den unfertigen Karten durch Drachen und andere Fabelwesen vor Gefahren gewarnt wird. Einen „Drachen“ haben wir bei Goll schon kennen gelernt: Trotz der eindeutigen Erziehungsaufträge in den Schulgesetzen gehöre Politik nicht in den Unterricht. Dieser „Drachen“ unterhält enge Beziehungen zum „Überwältigungskracken“ und der „Indoktrinierungsschlange“ aus dem Beutelsbacher Konsens. Wer solche Pfade beschreitet, muss unbedingt davor gewarnt werden. Als könnten sich diese Praktiker und Praktikerinnen nicht einfach und selbstverständlich – wie jede andere Politiklehrkraft im Fachunterricht – in ihren Projekten an den Konsens halten. Ein weiteres Fabelwesen haben wir gerade bei S. Reinhardt festgestellt: Die der Demokratiepädagogik unterstellte Behauptung, die demokratiepädagogischen Praktiker brauchten nur in den kuscheligen Randzonen des unbekannten Landes, etwa der Schulgemeinde, Erfahrungen sammeln und dann werde ein „automatischer Qualitätssprung“ sie in die unbekannten Höhen der „Staatsorientierung“ und der Demokratie als Herrschaftsform katapultieren. Auch wenn diese Unterstellung nicht zutrifft, ist ihre Schlussfolgerung richtig, dass die Beseitigung der bestehenden Unklarheiten „Forschungsaufgaben“ mit sich bringen: „Methodisch wäre ein Mix aus Erfahrungsberichten, qualitativen Fallstudien und quantitativen Übersichtssurveys dem Gegenstand angemessen. Als spezifische Art didaktischer Forschung wären also Erfahrungsberichte aus Schule und Unterricht zu berücksichtigen: sie kondensieren u.U. die Primärerfahrungen von Lehrern, die dichter am Geschehen arbeiten als Forscher“ (S. Reinhardt 2010, S. 140). Mit dieser Studie soll genau hierzu ein Beitrag geleistet werden, der sich auf dokumentierte praktische Erfahrungen stützt. Zunächst müssen dabei die Aspekte angesprochen werden, unter denen diese Erfahrungen ausgewertet werden.

1.4 Bei den Projekten anzulegende politikdidaktische Kriterien

- **Bildungsziel „kritischer Zeitungsleser“?**

In den Projekten, die im nächsten Abschnitt vorgestellt werden, wurde nicht das Leitbild umgesetzt, auf das laut Breit „der Politikunterricht die Schülerinnen und Schüler seit mehr als 50 Jahren schwerpunktmäßig“ vorbereitet: „Wie verhält sich ein/e Bürger/in, der den Wunschvorstellungen der Politikdidaktik entspricht? [...] Er besitzt politische Kennt-

nisse. Er weigert sich, Vordenkern zu folgen, denkt selbständig nach und bestimmt über sich selbst. Er ist bereit, sich in die Lage anderer hineinzudenken und zu fühlen (Soziale Perspektivenübernahme) und so fremde und eigene Positionen kritisch zu hinterfragen. Er ist in der Lage, aktuelle politische Vorgänge zu allgemeinen politischen Problemen und Prozessen zu verallgemeinern und so politisch aktiv zu denken. Seine Eigenständigkeit und Mündigkeit führen ihn in einsamen Reflexionsprozessen zu einem rationalen, abgewogenen, die Argumente der Gegenseite verstehenden und respektierenden Urteil. Er liest täglich die Zeitung und beschäftigt sich sein Leben lang mit Politik. Mit Ausnahme des Gangs zur Wahl beteiligt er sich aber nicht aktiv am politischen Geschehen. Bei ihm ist Handeln Denken“ (Breit 2012, S. 244f.). Dieser „kritische Zeitungsleser“ ist danach das Bürgerleitbild, das die Politikdidaktik umsetzt.

Bei Orientierung an diesen Vorstellungen wären die Projekte, die im Folgenden vorgestellt werden, nie realisiert worden. Hätten sich die über 1000 Lehrkräfte, die im Förderprogramm „Demokratisch Handeln“ (zuletzt: Beutel/Fauser 2013) Projekte eingereicht haben, so verhalten, würde es viele dieser inzwischen über 5000 Projekte nicht geben. Offenbar gibt es an deutschen Schulen eine starke Gegenbewegung gegen diese „Wunschvorstellung“. Es geht hier um die Handlungsperspektive der politischen Bildung und der Demokratieerziehung. Sie ist wesentlicher Bestandteil der Kontroverse. Dabei sollte doch seit Wolfgang Hilligens in der politischen Bildung breit rezipiertem und Selbstverständnis konstituierenden pädagogischem Dreiklang von „Sehen, Beurteilen, Handeln“ (Hilligen 1985, Hilligen et al. 1984) über die Zuspitzung auf die Handlungskompetenz Konsens bestehen. „Während ‚Sehen‘ sich auf das Wissen und die Fähigkeiten des Erkennens, des Analysierens und der Artikulation sowie des Argumentierens bezieht, zielt ‚Beurteilen‘ auf die Fertigkeiten des Abwägens, des Bewertens, des Begründens und des Reflektierens. ‚Handeln‘ dagegen soll in aller Regel bedeuten: reales Tätigsein, praktisches Intervenieren, herbeiführendes Verändern und tatsächliches Organisieren“ (Himmelman 2012, S. 61). Anscheinend wird vom politikdidaktischen Mainstreamdiskurs dieser Konsens in der Handlungsdimension nicht geteilt. Das zeigt sich schon daran, dass hier „das Bürgerleitbild ... vom Aktivbürger zum interventionsfähigen Bürger oder zum Bürger als reflektierendem Zuschauer zurückgeschraubt“ wurde (Buchstein/Weißen 2012, S. 15). Bei dem Ziel politischen Handelns müsse es „letztlich [...] bei Appellen bleiben, da im Unterricht kein reales politisches Handeln stattfinden kann“ (ebd.). Ob das so sein muss, werden die Projektdarstellungen zeigen.

Ansichts dieser Position vieler Politikdidaktiker zu demokratischem Handeln in Schulprojekten mussten sie in Widerspruch geraten, als „um die Jahrhundertwende [...] im Förderprogramm ‚Demokratisch Handeln‘ Projekte durchgeführt (wurden), in denen Jugendliche als politische Akteure handeln“ (Breit 2007, S. 27), und dieser Ansatz auch vom BLK-Programm „Demokratie lernen & leben“ aufgenommen wurde. Da alle Projek-

te, die im Folgenden zur Sprache kommen, vom Bundeswettbewerb „Demokratisch Handeln“ ausgezeichnet wurden und viele im Rahmen des BLK-Programms entstanden, sollen anschließend die Gesichtspunkte angesprochen werden, zu deren Klärung die Auswertung der Projekte beitragen kann. Das Land Bremen brachte das Element „Nacht der Jugend“ (vgl. Hafner/Stein 2006) in das BLK-Programm ein.

- **Demokratiepädagogische Antwort auf Politikverdrossenheit und Rechtsradikalismus**

Ausgangspunkt war der Lösungsvorschlag der Demokratiepädagogik auf die Probleme der Politischen Bildung in Deutschland. Er fand politische Unterstützung, weil die Jugendforschung in den 1990er Jahren das „stark verbreitete Problem einer Abwendung von der Politik (dokumentierte), das sich in einschlägigen Umfragen als Politik- und Parteienverdrossenheit bzw. als politischer Indifferentismus in erheblichen Teilen der Jugend zu erkennen gibt“ (Edelstein/Fauser 2001, S. 12). Das sich entwickelnde „demokratieverdrossene, teils explizit antidemokratische, ausländerfeindliche und teilweise antisemitische Potential“ (ebd., S. 10) wurde als Hintergrund rechtsradikaler und ausländerfeindlicher Gewalt diskutiert. Mit Blick auf die politische Bildung versuchte die deutsche Politik, durch das BLK-Programm „Demokratie lernen & leben“ darauf zu reagieren. Das Programmgutachten hielt es für „offenkundig, dass das vorherrschende Modell der politischen Bildung mit marginaler Stundenausstattung, handlungsabstinenten Methoden und vorwiegend systemdeskriptiven Inhalten weder Identifizierung mit der Demokratie als Lebensform und als politisches System erzeugt noch antidemokratische Affekte und Überzeugungen zu widerlegen und abzuwehren vermag“ (Edelstein/Fauser 2001, S. 78). Diese „Schwäche des schulischen Lernens [...] im Bereich der politischen Bildung [...] [wird zurückgeführt auf] eine vor allem text- und wissensbezogene Didaktik und Konzentration auf Institutionen, die den Jugendlichen als abstrakt und lebensfern gelten“ (ebd., S. 23). Diese bietet Schülerinnen und Schülern keine praktischen Möglichkeiten, sich selbst mit Beiträgen zur Lösung politischer Probleme einzumischen. Als Alternative boten die Träger des Förderprogramms „Demokratisch Handeln“ Projekterfahrungen an zur Frage „Wie Politik praktisch gelernt werden kann“ (Beutel/Fauser 2001), die Eingang fanden in das BLK-Modellprogramm. Der Widerspruch aus der Politikdidaktik mündete in die These: „Politik kann nicht praktisch gelernt werden“ (Breit 2005, S. 58). Breit kommt zu diesem Schluss auch auf Basis einer Auseinandersetzung mit zwei Projektporträts, die in dem Band vorgestellt wurden: Dem Projekt „Der Fall Kastanie“ (Beutel/Lokies 2001) aus Weimar und „Lernen und Arbeiten im ehemaligen KZ Sachsenhausen“ (Gries/Stein 2001) aus Bremen. Es erfolgten detaillierte Antworten zur Kritik an diesen Beispielprojekten (Beutel 2007; Stein 2013). Im Kern behauptet die politikdidaktische Kritik eine Beschränkung des demokratischen Handelns „auf das Leben in der Schule und im gesell-

schaftlichen Nahraum der Schule“ (Breit 2005, S. 44). Die demokratiepädagogische Projektarbeit ziele nur „auf Handeln, (während) der Politikunterricht dagegen versucht, in eigenständiges Denken und Handeln einzuüben“ (ebd.), um so die Jugendlichen „zum Nachdenken über die Voraussetzungen von Demokratie als Herrschaftsform“ (ebd., S. 47) zu befähigen.

- **Demokratiepädagogik nur auf der Ebene der Demokratie als Lebensform?**

Im Fall des Sachsenhausen-Projektes wurde gezeigt, dass die Kritik einer Beschränkung auf die Ebene der Demokratie als Lebensform bei gleichzeitiger Nichtbeachtung der Demokratie als Herrschaftsform nicht zutrifft (vgl. Stein 2013). Damit ist der allgemeine Kern dieser Kritik aber nicht widerlegt.

Umgekehrt kritisiert der demokratiepädagogische Ansatz die Politikdidaktik gerade in der Tendenz zur Beschränkung auf die Ebene der Demokratie als Herrschaftsform ohne reale Handlungsdimension. Wird Himmelmann darin gefolgt, dass eine demokratische Gesellschaft sich nicht nur als eine demokratische Herrschaftsform, sondern auch als eine demokratische Lebens- und Gesellschaftsform darstellt, ja die Herrschaftsform darauf gründet, dann ist ein Ausgangspunkt der Kritik am etablierten Politikunterricht die einseitige Konzentration auf die Ebene der Demokratie als Herrschaftsform, welche die Lebens- und Gesellschaftsform unzureichend in den Blick nimmt (Himmelmann 2005). „Verständnis für die Funktion und das Funktionieren politischer Institutionen setzt Erfahrung und Umgang mit mikropolitischen Prozessen im Nahbereich voraus“ (Edelstein/Fausser 2001, S. 23). Diese Annahme wird zumindest teilweise von Vertretern der Politikdidaktik geteilt: Das Fach Politik „befindet sich, einhelligen Bekundungen der Fachleute zufolge, seit Langem in keinem guten Zustand. [...] [Es] sei bei den Schülerinnen und Schülern wenig beliebt, und von geringem Ansehen, weil sie keinen Bezug zum Unterrichtsgegenstand, der ‚großen Politik‘ finden können“ (Otten 2008, S. 3). Petrik macht als „Blindstelle“ der Politikdidaktik den Umstand aus, dass sie „unter den nichtintendierten Handlungsfolgen eines ‚unpolitischen Politikunterrichts‘ (leidet), der sich in ‚verständnisloser Begriffsakrobatik‘ (Sutor) auf Seiten der SchülerInnen niederschlagen kann. Zentrale Kategorien des Politikzyklus zum Verständnis von Herrschaftsform wie Moral, Macht, Recht, Gewaltenteilung, Pluralismus usw. zeigen sich aus Schülersicht zumeist als abstrakte, verdinglichte Begriffshülsen“ (Petrik 2010, S. 247). Sie haben anscheinend mit ihrem Alltag und ihren gesellschaftlichen Erfahrungen nichts zu tun. Die jeweilige Kritik verläuft also geradezu spiegelbildlich, wobei die große Politik, die Demokratie als Herrschaftsform, den Fokus darstellt: Die eine Seite kritisiert, dass dieser Aspekt ohne Handlungsoption und durch Vermittlung von Begriffshülsen unterrichtet wird, die andere, dass die realen Handlungserfahrungen diese Ebene gar nicht erreichen und wegen der fehlenden Begriffe ein politisches Verständnis nicht erreicht werden kann.

Die Evaluation des BLK-Programms bestätigt die politikdidaktischen Vorbehalte: Danach sind darin „Maßnahmen, die explizit auf die Entwicklung ‚politischer Kompetenzen‘ zielen, am geringsten vertreten. Dagegen dominieren Maßnahmen, die den Zielebenen ‚soziale und Selbstkompetenzen‘ und ‚schulische Partizipation‘ zuzuordnen sind“ (Abs/Roczen/Klieme 2007, S. 18). Auch für die befragten Lehrer der Programmschulen genoss „die Förderung von sozialen Kompetenzen [...] Priorität gegenüber der Förderung von Partizipation und politischen Kompetenzen“ (ebd., S. 10). An der Spitze der Liste, mit Nennungen zwischen 65 und 70 %, stehen:

- 1) „Schüler und Schülerinnen können einander zuhören.
- 2) Schüler und Schülerinnen beherrschen grundlegende Konfliktregeln.
- 3) Schüler und Schülerinnen sind bereit, Normen, die für den Unterricht gelten, einzuhalten.“

Erst auf Platz 25 von 29 möglichen Zielbestimmungen mit knapp 30 Prozent der Nennungen steht das Ziel „Schülerinnen und Schüler haben Vertrauen ins politische System“ (Klieme/Abs/Diedrich 2007, S. 15). Zwar sind die Ziele „sozialen Lernens“ wesentliche Elemente der Demokratieerziehung, Ausgangspunkt des Programms war aber, Modelle zu entwickeln, mit denen dem Verlust des „Vertrauens ins politische System“ bei vielen Jugendlichen entgegengetreten werden kann. Für Kerstin Pohl wird durch einen „Blick auf die Schuldatenbank des Programms ... der Eindruck (bestätigt), dass die Demokratie als Lebensform im Zentrum der Projekte stand, während die Demokratie als Herrschaftsform eher selten thematisiert wurde“ (Pohl 2009, S. 108). Petrik zählt genauer nach und kommt zum Ergebnis, dass „nur 2,5 % der insgesamt über 2400 Projekte [...] direkten Bezug zur Politik“ haben (Petrik 2010, S. 242).

Bestätigt wird dieser Eindruck, wenn man in die Statistiken des Förderprogramms „Demokratisch Handeln“ sieht. Dem Themenfeld „große Politik, Politiker“ werden wenige der etwa 4000 Projekte zugeordnet. In den Jahren 1997-2010 waren es 85 oder 2,6 % aller Projekte. Auch das Themenfeld „Staat, Wahlen, Institutionen“ ist nur mit 5,7 % vertreten. Beide Statistiken, die des BLK-Programms und des Bundeswettbewerbs „Demokratisch Handeln“, bestätigen die behauptete Konzentration des demokratiepädagogischen Ansatzes auf die Ebene der Demokratie als Lebens- und als Gesellschaftsform. Daher kommt auch V. Reinhardt zu dem Schluss: „Viele Projekte haben keine oder wenige Bezüge zur ‚großen institutionellen Politik‘, weder in Form der Bildung eines rationalen politischen Urteils noch im direkten Kontakt mit politischen Akteuren“ (Reinhardt, V. 2014, S. 56). Dass dieser Ansatz auf der Ebene der Demokratie als Herrschaftsform nicht greift, ist damit allerdings noch nicht belegt. Wie wird diese Konzentration begründet? Bei Edelstein/Fausser sind zwei Aspekte maßgeblich:

- 1) Angesichts der „Distanz zur Politik“ ist bei Kindern und Jugendlichen auffallend das „Interesse und die Bereitschaft zum Engagement bei Projekten im Nahbereich“. Das

Gutachten zieht den Schluss, den wir in den genannten Statistiken wiederfinden: „Folglich wird man, von den Erfahrungen der Jugendlichen ausgehend, in Schulen und Jugendarbeit Situationen gestalten, Lernprozesse aktivieren und Projekte einrichten müssen, die geeignet sind, Erfahrungen mit elementaren demokratischen Prozessen zu machen (Verhandeln, Kooperieren, Planen, Abstimmen, Entscheiden etc.), die verständnisintensives Lernen, moralisches Urteilen und verantwortungsvolles Handeln mit der Förderung von Überzeugungen eigener Wirksamkeit verbinden, um elementares ziviles Engagement und die Entwicklung einer ‚demokratisch orientierten‘ Handlungskompetenz anzuregen“ (Edelstein/Fauser 2001, S. 13). Dieser Ansatz wird inzwischen in der Politikdidaktik akzeptiert. Weil diese zu „kopflastig“ ist und „Defizite im Hinblick auf Erfahrungsmöglichkeiten und Handlungskompetenzen der Schülerinnen und Schüler“ hat, stimmt etwa Patzelt mit den demokratiepädagogischen „Kollegen darin überein, dass Demokratie als Verständigungsform und als gemeinsame Lebensform der Schule ... eingeübt werden kann“ (Priebe 2008, S. 23).

- 2) Die zunehmende Kompliziertheit von Politik in einer globalisierten Welt ist ein zweiter Grund für die demokratiepädagogische Konzentration auf die Lebens- und Gesellschaftsform. Die komplexe Politik, die „sich von der subjektiven Erfahrung und vom Alltag immer weiter entfernt“, hat zur Folge, dass „jene Kontinuität der Politikerfahrung zu zerbrechen (droht), die erforderlich ist, um die Distanz zwischen Nah und Fern, zwischen der eigenen Lebenswelt und dem politischen System zu überbrücken“ (Edelstein/Fauser 2001, S. 15). „Als Antwort auf diese Probleme“ sieht das Gutachten die Ebene der Demokratie als Lebensform als Ausgangspunkt für den „Erwerb von Kompetenzen zum demokratischen Handeln“. Das „Leben“ in der Demokratie, d. h. die Einübung in die Praxis demokratischer Lebensführung wird zugleich als das beste Mittel und eigentliche Ziel bei der Auseinandersetzung mit Rückzug und Demokratieverdrossenheit aufgefasst“. Die „Erfahrung demokratischer Verhältnisse im Nahbereich, in Familie, Schule, Verein oder Betrieb (wird als) eine Voraussetzung für Interesse und Bereitschaft zu demokratischem Engagement auch im Verhältnis zu Gesellschaft und Staat“ betrachtet. „Verständnis für die Funktion und das Funktionieren politischer Institutionen setzt Erfahrung im Umgang mit mikropolitischen Prozessen im Nahbereich voraus“ (Edelstein/Fauser 2001, S. 19 ff.).

Infolgedessen konzentriert sich demokratisches Handeln in Schulprojekten, soweit es den Lebensraum, also z. B. die Schule verlässt, auf „Demokratie in Kommune und lokalem Umfeld“ (Beutel 2010, S. 80 f.). Dass hier mit dem demokratiepädagogischen Ansatz Erfolge erzielt werden können, wird auch von Politikdidaktikern konzidiert. Für Petrik bilden „nahräumliche gesellschaftliche Konflikte (wie z. B. der Fall Kastanie oder die Dorfgründungs-Simulation) [...] fruchtbare Zugänge zum Politischen“ (Petrik 2010, S. 254). Bei Detjen kann zwar „politisches Handeln aus vorangegangenen Unterricht erwachsen,

es gibt dennoch nur relativ wenige Gelegenheiten dazu. Diese Gelegenheiten beschränken sich im Wesentlichen darauf, dass eine Klasse auf Probleme in der Gemeinde aufmerksam macht oder in Planungen der Gemeinde interveniert. Spielplätze, Freizeitanlagen, örtlicher Straßenbau und Gewässerschutz wären mögliche Anwendungsfelder für solche Interventionen“ (Detjen 2012, S. 235). Aber: Die Beschränkung demokratischen Handelns von Schulprojekten für z. B. die Durchsetzung der „Skaterbahn auf dem Schulhof“ (Stein 2007a, S. 185) ist eine Beschränkung auf lokale Einzelinteressen und löst nicht die Frage der Einbeziehung in die große Politik. Die politikdidaktische Konsequenz etwa bei Patzelt: „Demokratie als Herrschaftsform ... ist hingegen in der Schule nicht möglich, dafür kann Schule keinen Erfahrungsraum bieten. Hier bleibt schulisches Lernen auf die Fächer der Politischen Bildung und ihre Didaktik angewiesen“ (Priebe 2008, S. 23). Da die Demokratiepädagogik ihren Ansatz aber aus der um sich greifenden Politikverdrossenheit entwickelte und hier die Unzulänglichkeiten der Politikdidaktik kritisierte, müsste sie gerade im Bereich der großen Politik die Tauglichkeit ihres Ansatzes nachweisen. Eine solche Darstellung, die einen Nachweis an praktischen Beispielen zeigt, fehlt bisher. In der vorliegenden Arbeit soll dies geleistet werden. Dabei muss besonderes Augenmerk auf die Verknüpfung der Ebenen gelegt werden.

• Die Brückenfunktion

Aus der Differenzierung Himmelmanns, der Demokratie als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform, ergibt sich zwangsläufig die Aufgabe der politischen Bildung und der Demokratiepädagogik, Brücken zwischen diesen Ebenen zu bauen. Weil S. Reinhardt in der „Sachsen-Anhalt-Studie“ bei den Jugendlichen „eine spürbare positive Korrelation zwischen Bereitschaft zu schulischer und zu politischer Beteiligung“ feststellte, sieht sie zumindest für die „intermediäre Organisation“ Schule im demokratiepädagogischen Ansatz „die Möglichkeit, (eine) Brücke zwischen lebensweltlichen und systemischen Erfahrungen“ (S. Reinhardt 2010, S. 135) zu bilden. Auch andere Politikdidaktiker sehen das so: „Als Kern der Debatte sehe ich den Umgang mit dem [...] didaktischen ‚Brückenproblem‘, weil hier die spannende Frage nach dem Verhältnis der ‚Mikrowelt‘ der Nahbeziehungen zur ‚Makrowelt‘ institutioneller Politik auftaucht“ (Otten 2008, S. 10). Pohl meint, es müssten „echte Brücken“ zwischen der Lebenswelt der Schüler/innen und dem demokratischen politischen System“ (Pohl 2004b, S. 137; V. Reinhardt 2010, S. 96) hergestellt werden.

Das BLK-Gutachten stellt im Modul Unterricht drei aus dem Förderprogramm „Demokratisch Handeln“ bekannte Projekte vor. Diese lassen „grundsätzlich erkennen, dass und wie in demokratiepädagogisch wirksamen Vorhaben Themen, Praxis und Handlungsbezug und die Verankerung in institutionellen Bereichen miteinander verflochten sind“ (Edelstein/Fauser 2001, S. 31 f.). Sie werden als Beispiele „verständnisintensiven

Lernens“ gesehen: „Erstens durch fachliche Kontextuierung [...]; zweitens durch Handlungsbezug; drittens durch eine schrittweise vergrößerte Öffentlichkeit, die mit der Schule selbst beginnt und dann darüber hinaus in den kommunalen, regionalen und sogar internationalen Raum führt“ (ebd.). Hier wurde in Unterrichtsbeispielen behauptet, die diskutierte Brückenfunktion sei realisiert worden. Bei allen drei Projekten handelt es sich nicht um Planspiele, sondern um Einmischung in die politische Realität. Genau hier muss der politikdidaktische Einwand kommen: „Schaut man auf die angeführten exemplarischen Unterrichtsbeispiele ‚Wählen mit 16‘, ‚Bewegte Geschichte‘ und ‚Biologie-AG‘, bleibt es – mit Ausnahme des ersten Beispiels – fraglich, wie genau die Schülerinnen und Schüler hier ein ‚Netz von Vorstellungen‘ über das politische System aufbauen können“ (Pohl 2004a, S. 176). Ohne dies weiter auszuführen, scheint das Projekt „Wählen mit 16“ für Pohl geeignet, etwas über Demokratie als Herrschaftsform zu vermitteln. Dieses Projekt wird später genauer vorgestellt. Insgesamt aber kommt Pohl zu dem Schluss, es werde „im didaktischen Konzept des Gutachtens nicht deutlich, welchen konkreten Beitrag die Projekte durch das Demokratie-Lernen in der Lebenswelt zum Demokratie-Lernen auf der Ebene des demokratischen politischen Systems leisten könnten“ (Pohl 2004a, S. 177). Tatsächlich ist es so, dass viele Projekte aus dem Förderprogramm „Demokratisch Handeln“ oder dem BLK-Programm die Brücke zur Demokratie als Herrschaftsform nicht herstellen wollten oder konnten. Aber gerade hier liegt der Knackpunkt in der Kontroverse zwischen Politikdidaktik und Demokratiepädagogik und gerade hier muss sich der Anspruch von beiden Ansätzen beweisen, etwas gegen die Distanz zur Politik bei Jugendlichen zu leisten. Wenn im dritten Teil dieser Arbeit anhand von Bremer Projektbeispielen deutlich gemacht werden soll, dass die Terra incognita, demokratisches Handeln und große Politik, bereits wiederholt durchquert wurde, dann wird in die Darstellung einfließen, wie Brücken zwischen Lebenswelt, gesellschaftlichen Erfahrungen und politischem System hergestellt wurden.

• Der Generalverdacht: Überwältigung

Wenn in Schulprojekten im Bereich der großen Politik Schülerinnen und Schüler entgegen Behauptungen von Politikdidaktikern und Politikdidaktikerinnen als Handelnde auftreten und sich in den realen politischen Prozess einmischen, muss das erklärt werden. Der Generalverdacht „Überwältigung“ ist eine einfache Erklärung. Hier wird, wie Otten richtig feststellt, „die Schulklasse selbst zum politischen Akteur, engagiert sich und bezieht Position gegen politische Entscheidungen“ (Otten 2008, S. 15). Interessant ist, dass er sich eine solche Einmischung anscheinend nur als eine *gegen* politische Entscheidungen gerichtete Handlung vorstellen mag. Wir werden anhand der folgenden Beispiele sehen, dass meist eine Position *für* eine politische Entscheidung angestrebt wurde. In anderen Situationen ist das natürlich zutreffend und notwendig, wie bei dem Projekt, das er an-

spricht: „So leistet eine Schule erfolgreich Widerstand gegen die geplante Abschiebung eines Mitschülers“ (ebd.). Pohl geht einen Schritt weiter und kritisiert, solche Projekte könnten letztlich die Politikverdrossenheit fördern. Was „aus Sicht der Politikdidaktik Anlass zur Besorgnis gibt, ist, dass von Demokratiepädagogen immer wieder auch solche Projekte gelobt werden, bei denen die Gefahr besteht, dass sie Politikverdrossenheit nicht bekämpfen, sondern womöglich sogar befördern, weil sie es vernachlässigen, auch solche habituellen Dispositionen zu fördern, auf die Demokratie als Herrschaftsform angewiesen ist. Als Beispiel sollen hier die preisgekrönten Projekte ‚Ibrahim soll bleiben‘ und ‚Ibrahim muss bleiben – sein Bruder Abbas auch‘ diskutiert werden“ (Pohl 2009, S. 110f.). Pohl mahnt hier eine „affektiv verankerte kritische Loyalität auch gegenüber der Demokratie als Herrschaftsform“ (ebd., S. 112) an, die sie gefährdet sieht. Dies wurde ständig auch von der Bremer Innenbehörde angemahnt und mit dem Überwältigungsvorwurf verknüpft. Pohl bezieht sich auf eine Kurzdarstellung des Verfassers (Stein 2007a, S. 171 ff.). Es ist davon auszugehen, dass ihre Kritik ohne eine genaue Prüfung der beiden Projektdokumentationen und der drei Anlagenbände mit insgesamt etwa 1000 Seiten, ohne Gespräche mit den beteiligten Schülerinnen und Schülern, Lehrkräften und Unterstützern, geäußert wurde. Es bedarf daher einer genaueren Darstellung des Projekts, um die erhobenen Vorwürfe an diesem praktischen Beispiel zu beurteilen.

2. Das Schulprojekt „Ibrahim soll bleiben“ – Musterbeispiel für Überwältigung?

Ibrahim war 14 Jahre alt, als er mit seinem 16-jährigen Bruder Abbas 1996 unbegleitet nach Bremen kam. Er besuchte in Bremen das Schulzentrum Kornstraße und wurde vom Roten Kreuz betreut. Das Projekt begann Ende Juni 1997, als zwei Schülerinnen an den Deutschlehrer, Herrn Bilinski, herantraten. Sie „fragten um Rat. Sie wollten eine Unterschriftensammlung an der Schule durchführen, um die bevorstehende Abschiebung Ibrahims zu verhindern“ (Doku 16/97, S. 1)¹, die auf den 4. Juli 1997 festgelegt war. Die beiden Schülerinnen hatten sich zuvor mit einer Mutter verständigt. Wie hätte der Klassenlehrer reagieren können?

Der „reflektierende Zuschauer“ hätte den Hinweis gegeben, eine Abschiebung sei nur nach einem rechtsstaatlichen Verfahren denkbar, das alle zu respektieren hätten. Wenn es ein engagierter Pädagoge gewesen wäre, hätte er noch ein Planspiel durchgeführt, in dem sich verschiedene Asylbewerber mit unterschiedlichen Fluchtgründen mit den staatlichen Institutionen und den Vertretern gesellschaftlicher Gruppen auseinandersetzen. Für Ibrahim hätte man eine Abschiedsfeier in der Klasse oder der Schule organisieren können mit netten Abschiedsgeschenken und dem Versprechen auf anhaltende Brieffreundschaft. Die Schülerinnen und Schüler hätten gelernt, dass man – auch wenn es einem nicht passt – gegen staatliche Entscheidungen nichts machen kann, sie hinzunehmen hat, weil es ohnehin aussichtslos ist, sich als Jugendlicher einzumischen. Ein solches Lehrerverhalten hätte die politikdidaktischen Vorgaben, wie sie Breit beschreibt, vorbildlich umgesetzt und auch Pohl hätte keine Bedenken wegen der vermittelten Loyalität. Ein Überwältigungsvorwurf wäre diesem Lehrer sicherlich erspart geblieben. Die Alternative hierzu war, gemeinsam den Sachverhalt zu prüfen, zu beurteilen und dann zu entscheiden, ob und wie man handelt. Man hätte die Situation als eine der „Lerngelegenheiten zur Partizipation, zur Übernahme von Verantwortung und zur Mitarbeit im Gemeinwesen“ (Edelstein 2004, S. 204) erkannt.

1 Das Projekt „Ibrahim soll bleiben“ wurde im Ausschreibungsjahr 1997 mit der Nummer 16/97 mit einer umfangreichen Dokumentation eingereicht. Das Projekt „Ibrahim soll bleiben – sein Bruder Abbas auch“ wurde 1999 mit der Nummer 177/99 eingereicht. Sie liegen im Archiv von „Demokratisch Handeln“ vor und wurden für diesen Abschnitt herangezogen. Beide Dokumentationen enthalten auch viele Zeitungsartikel. Soweit Zitate in diesem Text auf die Zeitungsartikel zurückgehen, werden sie unter Angabe der Veröffentlichung zitiert, in allen anderen Fällen wird einfach auf die Dokumentation (z. B. 16/97), wenn möglich unter Angabe der Seitenzahl verwiesen

2.1 Maria (12 Jahre) schreibt einen politischen Brief an den Bundespräsidenten

Die Entwicklung der nächsten zehn Monate soll aus Sicht der Schülerin Maria dargestellt werden, die im Mai 1998 einen Brief an Bundespräsident Herzog schickte. Sie schrieb diesen Brief, nachdem einerseits die Abschiebung von Abbas unmittelbar bevorstand und andererseits ihr Projekt Anerkennung gefunden hatten, durch einen Preis beim Bundeswettbewerb „Demokratisch Handeln“. Maria kam völlig selbstständig auf die Idee, ihr Brief könnte helfen. Sie schrieb in sorgfältiger Handschrift sechs Seiten. Dieser Brief soll hier auszugsweise abgedruckt werden. Warum? Maria war zwölf Jahre alt und besuchte die 6. Klasse. Der Autor hat im Frühjahr 2012 diesen Brief das erste Mal gelesen. Er zeugt in Anbetracht des Alters von großer politischer Urteilsfähigkeit. Angesichts der pauschalen Überwältigungsverdächtigungen wurden der Lehrer, die Mutter und Maria selbst befragt, ob es einen „Ghost Writer“ gab, der die Feder führte, oder ob das wirklich der Brief der 12-jährigen Maria war. Herr Bilinski betonte, alle Schülertexte seien von diesen selbst geschrieben. Er habe allenfalls auf Rechtschreibfehler hingewiesen. Die Mutter erklärte, sie sei auch über den Brief überrascht gewesen, habe aber nicht geholfen. Maria ist heute 26. Mit etwas Mühe konnte ein Kontakt hergestellt werden. Sie schrieb mir, „dass niemand mir dabei geholfen hat. Ich war genügend in den Fall eingearbeitet, um meinen Standpunkt darzulegen. Ich denke, ich wollte meinem Appell so viel Eindringlichkeit wie möglich verleihen und dabei ernst genommen werden, der Sache wegen.“

Sehr geehrter Hr. Bundespräsident Roman Herzog,

wir möchten Sie um Hilfe bitten, da unsere Aktivitäten bisher zwar erfolgreich waren, wir die drohende Abschiebung von Abbas aber anscheinend doch nicht verhindern können. Wir wenden uns an Sie, weil Sie sich mehr soziales Engagement in den Schulen wünschen. Wir haben uns wirklich engagiert und hart gearbeitet. Ich möchte Ihnen davon berichten:

Seit Juli letzten Jahres kämpfen wir nun gegen die drohende Abschiebung unseres Freundes und Mitschülers Ibrahim Ali Yaya (16) und dessen zwei Jahre älteren Bruder Abbas. Die beiden flüchteten im April 1996 aus der Diktatur Togo mit dem Schiff nach Bremen, um hier Schutz von Verfolgung zu finden. Ihre Mutter ist schon lange tot. Ihr Vater, von Beruf Fleischer, Mitglied der oppositionellen Partei UFC, ist kurz vorher wegen der Lieferung angeblich vergifteten Fleisches zusammen mit dem älteren Bruder verhaftet worden. Beide sind seitdem verschollen und Gerüchte behaupteten, Ibo und Abbas seien als Nächste dran. In Bremen stellen sie einen Asylantrag, der abgelehnt wurde. Das Jugendamt reichte gegen die Ablehnung Klage beim Verwaltungsgericht ein. Die Verhandlung fand am 20. 01. 1997 statt. Ibo (14 Jahre) und Abbas (16 Jahre) waren beide ohne Anwalt. Richter Feldhusen, der die Verhandlung als Einzelrichter durchführte, setzte Ibo derart unter Druck, dass er nach zwei Stunden raus rannte.