



**Dag vun der  
politescher  
Bildung**

**30.05-  
31.05.2018**

Tag der politischen Bildung  
*Journée de l'éducation à la citoyenneté*

### **VORTRAG VOM EXPERTEN, Prof. Dr. Matthias Busch**

Politische Bildung in Luxemburg: Herausforderungen, Chancen, Perspektiven<sup>1</sup>

Meine Damen und Herren, ich bedanke mich für die Einladung, heute den Einführungsvortrag zum Tag der politischen Bildung in Luxemburg halten zu dürfen. Das ist – so viel vielleicht vorweg – keine einfache Aufgabe. Als deutscher Wissenschaftler ist es relativ leicht, Eulen nach Athen zu tragen und Sie mit Erkenntnissen über die politische Bildung in Luxemburg zu langweilen, die Ihnen längst und bestens bekannt sind. Andererseits kann der fremde Blick von außen doch vielleicht die ein oder andere Leerstelle beleuchten und auf blinde Flecken aufmerksam machen, die dem Inländer und erfahrenen Pädagogen so gar nicht mehr bewusst gewesen sind, sodass wir darüber in einen spannenden und für beide Seiten gewinnbringenden Dialog eintreten können.

Wenn wir uns die Situation der politischen Bildung im öffentlichen Diskurs der letzten Jahre in den westlichen Demokratien anschauen, erleben wir aktuell turbulente Zeiten. Die diagnostizierten Krisen der Europäischen Union und der Demokratie insgesamt, Erfolge von Rechtspopulisten in vielen europäischen Ländern und Fragen der Migration fordern die demokratischen Gesellschaften heraus und haben die Bedeutung politischer Bildung einmal mehr ins öffentliche Bewusstsein gebracht. In Frankreich wurden mit dem Fach „Enseignement moral et civique“ 300 Stunden zusätzliche politische Bildung von der ersten bis zur zehnten Klasse eingeführt (vgl. Busch/Morys 2016). In Deutschland legte die Bildungspolitik 2017 Programme für die außerschulische und schulische politische Bildung in dreistelliger Millionenhöhe auf und auch in Luxemburg erlebt die politische Bildung mit der Gründung des *Zentrums fir politesch Bildung*, der Einführung der Politiklehrerausbildung oder dem neuen Fach „*Vie et société*“ einen beeindruckenden Aufschwung. Ein Blick auf die breite öffentliche Diskussion zeigt die hohe Wertschätzung, Relevanz und Hoffnung, die sich mit der politischen Bildung verbinden. Politische Bildung soll Politikverdrossenheit und Europaskepsis der Jugendlichen bekämpfen, wahlweise gegen Populismus, Sexismus und

---

<sup>1</sup> Vortrag gehalten am *Dag vun der politescher Bildung*, 31. Mai 2018, Luxembourg – Walferdange

Rassismus immunisieren und gesellschaftliche Herausforderungen meistern, wie sie die Digitalisierung, Migration oder Globalisierung mit sich bringen.

So notwendig und schmeichelhaft die Ansprüche an die politische Bildung auf den ersten Blick erscheinen mögen, so ambivalent sind sie allerdings auch zu bewerten. Als politische Bildner müssen wir sehr genau hinschauen, welche gesellschaftlichen Forderungen an politische Bildung gerechtfertigt sind und welche Probleme notwendige politische Auseinandersetzungen und Lösung erfordern und nicht in unzulässigerweise pädagogisiert werden sollten. Bildungspolitik neigt dazu, politischer Bildung eine Feuerwehrfunktion beizumessen, mit der allen möglichen gesellschaftlichen Fehlentwicklung begegnet werden soll. Hier läuft politische Bildung schnell Gefahr, sich und ihre Möglichkeiten zu überschätzen und Illusionen zu schüren.

All dies ist jedoch kein neues Phänomen. „Politische Bildung ist so alt wie das Menschheitsgeschlecht“, formuliert Kurt Gerhard Fischer (1970, 9), und gerade in Krisenzeiten und gesellschaftlichen Umbrüchen, wie wir sie aktuell und in den kommenden Jahren radikal erleben werden, müssen die politischen Grundfragen – nämlich wie wir zusammenleben wollen, wie gesellschaftlicher Wohlstand verteilt werden soll, wie gemeinsame Entscheidungen getroffen werden können – von Generation zu Generation neu verhandelt und reflektiert werden. Politische Bildung hat die Aufgabe, jene politischen Urteils- und Handlungskompetenzen zu fördern, die es Schülerinnen und Schülern ermöglichen, an diesem gesellschaftlichen Aushandlungsprozess eigenständig teilzunehmen.

Seit der Aufklärung wird das Bildungsziel politischer Bildung daher im mündigen Bürger gesehen, der selbstbestimmt und solidarisch das gesellschaftliche Leben mitgestalten und mitbestimmen kann. Mündigkeit steht allerdings immer auch in Konkurrenz mit Instrumentalisierungsversuchen, durch politische Bildung Herrschaft zu legitimieren oder durch Überwältigung für die eigenen gesellschaftlichen Utopien zu missionieren.

Auch die konkreten Funktionen und die Ausgestaltung, die politische Bildung erfährt, sind daher gesellschaftlichem Wandel und Diskurs unterworfen. Nach der Revolution 1848 ging ein anonymes „Freund der Wahrheit und des Gemeinwohls“ in einem der ältesten Aufsätze zur politischen Bildung in Luxemburg noch davon aus, dass die Schule die Aufgabe habe „unsere zarte Jugend zu gewöhnen an Gehorsam, Thätigkeit und Ordnung, an alles, was erfordert wird zur Bildung christkatholischer Weltbürger und zur Gründung, Befestigung, Erhaltung eines wahren, guten, glücklichen Staates“ (Anonymus 1848, zit. n. Schoentgen 2002, 112). Hier geht es also noch wenig um den mündigen Bürger, sondern um Glaubenstreue, Gehorsam und Unterordnung im Obrigkeitsstaat.

Einige Jahrzehnte später, nach den radikalen gesellschaftlichen Verwerfungen des ersten Weltkriegs und im Angesicht der Wahlrechtsreform 1919, die erstmals breiten Bevölkerungsschichten in Luxemburg das Wahlrecht eröffnete, fallen die Überlegungen zur politischen Bildung ganz anders aus. Erneut erörtert hier ein Luxemburger Lehrer die

„Aufgabe der Volksschule bei der Neugestaltung der Gesellschaft“. Und er kommt zum Schluss: „Sozialismus und Demokratie sind heute nicht mehr bloße Parteifragen, es sind Lebensfragen. Schule und Lehrer kommen an ihnen nicht vorbei..., durch gediegenen Unterricht, vor allem aber durch charakterbildende Erziehung das Volk von morgen zu seiner großen Aufgabe des Mitherrschens zu befähigen“ (Anonymus 1920). Und interessanter Weise sieht er politische Bildung nicht nur auf den Fachunterricht beschränkt, der seit 1908 in Luxemburger Schulen erteilt wurde, sondern erkennt auch die Notwendigkeit, Schule selbst „in tiefstem Grunde“ demokratisch zu gestalten – ein Gedanke, auf den wir noch zu sprechen kommen werden.

Auch heute müssen wir neu darüber verhandeln, welche gesellschaftlichen Funktionen und Ziele politische Bildung verfolgen kann: Was heißt Selbstbestimmung in Zeiten von Big Data? Wie sieht eine Erziehung zur Mitbestimmung in einer heterogenen Migrationsgesellschaft aus, in der eine zunehmende Anzahl von Menschen aufgrund ihrer Nationalität von Wahlen ausgeschlossen ist? Was heißt Solidaritätsfähigkeit in einer globalisierten Weltgesellschaft, in der die Schere sozialer Ungleichheit zwischen Arm und Reich zunehmend auseinandergeht?

Politische Bildung allein kann hierauf keine Antworten geben. Das ist Aufgabe gesellschaftlicher Diskurse. Aber sie hat das Selbstverständnis, diese Debatten in ihrer Bildungsarbeit in all ihrer Kontroversität zu repräsentieren und Lernende dazu zu befähigen, ihre Interessen zu erkennen und nach Mitteln und Wegen zu suchen, diese im politischen Entscheidungsprozess einzubringen.

Um bewerten zu können, vor welchen Herausforderungen die politische Bildung in Luxemburg heute steht, ist es notwendig, dass wir uns ein Bild darüber verschaffen, wo und durch wen politische Bildung erfolgt. Der Religionsunterricht und die „charakterbildende Erziehung“ vergangener Zeiten sind sicherlich nicht mehr die primären Instanzen heutiger politischer Bildung.

Sie kennen vielleicht das afrikanische Sprichwort, um ein Kind zu erziehen, braucht es ein ganzes Dorf. Das Gleiche können wir sinngemäß auch auf die politische Bildung übertragen: Zur Bildung des politisch mündigen Bürgers bedarf es einer Vernetzung von non-formaler und formaler Bildung, politischer Reflexion und Aktion, damit Kinder und Jugendliche ihre politischen Handlungs- und Urteilskompetenzen in Gänze ausbilden können. Wenn wir uns also Stand und Perspektiven der politischen Bildung in Luxemburg ansehen wollen, müssen wir uns meines Erachtens fünf Handlungsfeldern zuwenden: Neben dem *Fachunterricht* als einer zentralen Reflexionsinstanz politischer Strukturen, Prozesse und Probleme, sind die *demokratische Schul- und Unterrichtskultur* entscheidende Erfahrungsorte, in denen Kinder und Jugendliche im alltäglichen Zusammenleben der Schulgemeinschaft demokratische Normen, Werte und Handlungsweisen erleben und im Probehandeln einüben können. Daneben ist aber auch zu fragen, welche *realen Partizipationsmöglichkeiten* Kindern und Jugendlichen in der Gesellschaft offenstehen, anhand derer sie Selbstwirksamkeit erfahren und Politik mitgestalten können. Und schließlich hat auch die *non-formale Bildung* der

Jugendarbeit in Vereinen und Jugendhäusern eine nicht zu unterschätzende Wirkung und Verantwortung für die politische Persönlichkeitsbildung von Kindern und Jugendlichen. Alle fünf Handlungsfelder ergänzen sich und politische Bildung kann erst dann erfolgreich sein, wenn es uns gelingt die einzelnen Handlungsfelder sinnstiftend aufeinander zu beziehen und zu vernetzen.

## 1. Fachunterricht

Betrachten wir zunächst den Fachunterricht. Das Politische erschließt sich nicht von allein oder aus der Praxis heraus. Erfahrungen im sozialen Nahraum, in der demokratischen Schulkultur und mediale Berichterstattung müssen reflektiert werden, damit politisches Lernen gelingen kann. Kinder und Jugendliche benötigen eine Instanz, die sie in ihrer politischen Sozialisation begleitet und ihnen Orientierung gibt, zumal der Bedarf nach Orientierung in den letzten Jahrzehnten deutlich gestiegen ist. Oskar Negt spricht von einem „Orientierungsnotstand“ (Negt 2014, 19). Zentraler Ort, diesem Notstand zu begegnen und soziale Sachverhalte, politische Probleme, Konflikte und die politische Systemlogik fachlich zu reflektieren, ist der Politikunterricht. Hier erwerben Schüler jene politischen Sach-, Handlungs- und Urteils Kompetenzen, die ihnen dabei helfen, als mündige Bürger an Gesellschaft und Politik partizipieren zu können.

Wenn wir uns empirische Vergleichsstudien wie die *International Civic and Citizenship Education Study* (vgl. Schulz et al. 2010) anschauen, scheint der Politikunterricht in Luxemburg diese Aufgabe bisher nur unzulänglich zu erfüllen. Nach den repräsentativen Ergebnissen, die allerdings von 2009 stammen und damit vermutlich schon ein wenig veraltet sind, belegt Luxemburg den drittletzten Platz bei der Messung des bürgerschaftlichen Wissens von Achtklässlern (vgl. MENJE 2015, 264). Hinzu kommt, dass der Einfluss der sozioökonomischen Herkunft auf den politischen Kenntnisstand der Schüler in Luxemburg europaweit am größten ist. Nirgendwo anders hängt das politische Wissen so stark von der familiären Herkunft ab. Das gilt übrigens auch für den Migrationshintergrund der Schüler. Nach meinem Dafürhalten birgt dieses Phänomen, das in allen untersuchten Ländern auszumachen ist, dringenden Handlungsbedarf. Eine solch strukturelle Diskriminierung darf uns politischen Bildnern nicht egal sein und es ist durchaus zu fragen, wie Politikunterricht seine Themen und Methoden verändern muss, um hier gegenzusteuern. Wir benötigen entsprechende Konzepte, wie wir Schüler im Politikunterricht adressieren wollen, die aufgrund ihrer Nationalität davon ausgehen müssen, in dem Land, in dem sie aufwachsen und leben, von Parlamentswahlen und weitreichender politischer Partizipation dauerhaft ausgeschlossen zu bleiben. Wir können interkulturelle und sozioökonomische Diskriminierungserfahrungen im Politikunterricht nicht auflösen. Wir müssten in unserem Unterricht aber durchaus und verstärkt Raum bieten, diese gesellschaftlichen Debatten in ihrer Kontroversität zu verhandeln und jene gesellschaftlichen Probleme, die dieser Kluft zugrunde liegen, zum Thema machen, damit Schülerinnen und Schüler ihre Fragen einbringen können und Politikunterricht für sie bedeutsam wird.

Eine solche Ausrichtung wird übrigens auch von den Schülern selbst gewünscht. Studien aus Deutschland zeigen, dass das politische Interesse von Jugendlichen an Politik und Politikunterricht in den letzten Jahren kontinuierlich gestiegen ist (vgl. Shell 2015; Arnold et al. 2011). Zugleich nehmen Jugendliche dabei die Schule als zentrale Instanz wahr, um über politische Fragen zu sprechen (vgl. YouGov 2017). Es geht ihnen dabei weniger um Faktenwissen und Institutionenkunde, sondern sie wollen über aktuelle Themen sprechen und andere Sichtweisen kennenlernen (vgl. Arnold et al. 2011). Ich glaube, dieser Wunsch beschreibt nicht nur eine entscheidende Funktion des Politikunterrichts, sondern stellt die große Chance und ein Alleinstellungsmerkmal schulischer politischer Bildung dar. Schule und Unterricht sind in der segregierten Gesellschaft der zentrale Ort für Jugendliche, um in der Heterogenität des Klassenverbandes Politik kontrovers zu diskutieren, alternative Deutungsangebote kennenzulernen, die eigenen Sichtweisen zu hinterfragen und hierdurch Perspektivwechsel, Toleranz und Urteilsfähigkeit zu trainieren. Erst durch diese Re-Inszenierung gesellschaftlicher Kontroversen und das Hinterfragen des Selbstverständlichen – Bourdieu plädiert für einen systematischen Bruch mit der alltäglichen Sicht auf die Welt – werden im Unterricht politische Lernprozesse angeregt. Politische Bildung kann nur dann erfolgreich und nachhaltig wirken, wenn sie die Subjektbildung der Lernenden, ihre Orientierung und Selbstverortung fördert.

Neuere Studien zum Politikunterricht in Luxemburg zeigen, dass sich die Fachkultur in den letzten Jahren bereits gewandelt hat (vgl. Schilt 2012, Schroeder 2018). Während 2009 noch ein großer Teil der Luxemburger Lehrerschaft – verglichen mit anderen europäischen Ländern – das oberste Ziel des Politikunterrichts in der Vermittlung von institutionellem Fachwissen sah und anderen Handlungsfeldern politischer Bildung wie der schulischen oder gesellschaftlichen Partizipation im Unterricht wenig Bedeutung zusprach (vgl. Schulz et al. 2010), beginnt sich dieses Selbstverständnis mittlerweile zu verändern. So hat Benedict Schroeder in einer explorativen Interviewstudie mit Luxemburger Lehrern 2018 einen deutlichen Kulturwandel feststellen können. Er sieht ein verstärktes Bemühen um fachspezifische Methoden, die Berücksichtigung aktueller Themen und Schülerinteressen und eine zunehmende Öffnung von Schule durch außerschulische Kooperationen (vgl. Schroeder 2018). Die Lehrkräfte fühlten sich – nicht zuletzt durch die angestoßenen Reformen und die Gründung des *Zentrums für politisch Bildung* – in der Qualitätsentwicklung des Politikunterrichts bestärkt, machten zugleich jedoch auch auf erheblichen Fortbildungsbedarf aufmerksam (ebd.).

## 2. Politisches Handeln in der Gemeinde

Kommen wir zum zweiten Handlungsfeld politischer Bildung: der gesellschaftlichen Partizipation. Die Realerfahrungen, die Kinder und Jugendliche durch die Teilnahme an konventionellen wie unkonventionellen Beteiligungsformen sammeln, sind nicht nur ein wichtiger Bezugspunkt für den Politikunterricht, sondern bieten insbesondere die

Möglichkeit, Selbstwirksamkeitserfahrungen zu sammeln und politische Handlungskompetenzen auszubauen. Wir wissen aus zahlreichen Studien, dass politische Partizipation das politische Wissen und das Interesse an Politik fördern kann. Auch in der luxemburgischen Jugendpolitik wird die Bedeutung von Partizipation seit langem herausgestellt. Seit der Ratifizierung der Kinderrechtskonvention 1993 wurden beispielsweise 1997 ein Aktionsplan zur Partizipation der Jugendlichen erstellt und 2008 die Beteiligung der Jugendlichen im Jugendgesetz geregelt. Die Partizipationsmöglichkeiten, die Kindern und Jugendlichen heute angeboten werden – vom Jugendparlament bis hin zu Schülerräten –, sind auch im internationalen Vergleich ausgesprochen zahlreich.

Angesichts der breiten Beteiligungsstrukturen, die Jugendlichen in Luxemburg offenstehen, mag deshalb auf den ersten Blick überraschen, dass die Beteiligung der Kinder und Jugendlichen verglichen mit anderen europäischen Ländern – nach den ICCS-Daten von 2009 – recht gering ausfällt. In fast allen Politikfeldern ist die Partizipation unterdurchschnittlich und erneut stark durch soziale Herkunft und Bildungsstatus geprägt (vgl. MENJE 2015). Die Ursachen für diesen Befund sind vielschichtig und können hier nur angerissen werden. Wir wissen aus anderen Studien, dass Kinder und Jugendliche die eingeräumten Partizipationsrechte als kaum relevant und wenig bedeutsam für das eigene Leben einschätzen. Die Partizipationswege sind zudem stark von Verfahrensmodalitäten der Erwachsenenengremien geprägt und wirken auf viele Jugendliche daher abschreckend. Hier wären schüler- und problemorientierte Projektverfahren und ein Coaching der Jugendlichen durch politische Bildner hilfreich.

Noch wichtiger für die breite Aktivierung von Jugendlichen erscheint mir allerdings die Vernetzung und Rückkopplung der gesellschaftlichen Partizipationsmöglichkeiten an die Handlungsfelder Schule und non-formale Jugendarbeit. Dies würde die Responsivität und Repräsentativität der Partizipation deutlich stärken. Entscheidend ist hierbei allerdings, dass auch in der Schule, auf Klassenebene und im Unterricht entsprechende demokratische Beteiligungserfahrungen gesammelt und eingeübt werden können. Nur wenn diese niedrigschwelligen Zugänge und Gelegenheitsstrukturen existieren, haben Kinder und Jugendliche die Möglichkeit, ihre demokratischen Handlungskompetenzen im Kleinen zu üben und die Chancen der Beteiligung in der Gemeinde oder auf nationaler Ebene auch zu nutzen. Das demokratische Schulleben stellt quasi Nährboden und Voraussetzung für jegliches politische Engagement und Interesse und damit für erfolgreiche politische Bildung in den anderen Handlungsfeldern dar. Die eingangs zitierte Frage von 1920, „wie demokratisch ist unsere Schule?“ wird deshalb zu einer zentralen Gretchenfrage auch heutiger politischer Bildung.

### 3. Schulleben

Schulen sind der Mikrokosmos, in dem Kinder und Jugendliche lernen können, was es heißt, ein aktiver, verantwortungsbewusster Bürger zu sein. Die Werte, Handlungsweisen, Normen, Regeln und Vorstellungen, die unseren Unterricht und das Schulleben prägen, sind der entscheidende heimliche Lehrplan, der demokratisches Denken und Handeln formt. Im pädagogischen Schonraum der Schule können Kinder und Jugendliche jene demokratischen Handlungsfähigkeiten im Kleinen erproben und entwickeln, die sie in den gesellschaftlichen Handlungsfeldern benötigen. In den schulischen Gremien und Partizipationsstrukturen können sie Einsichten in grundlegende demokratische Verfahren, die Bedeutung von Kategorien wie Pluralismus, Repräsentation oder Rechtstaatlichkeit gewinnen, die in der „großen Politik“ oft abstrakt und lebensfern bleiben. Dabei geht es nicht darum, einer Basisdemokratie naiv das Wort zu reden oder den Anschein zu erwecken, durch demokratische Beteiligung würden alle Konflikte dauerhaft und harmonisch gelöst. Es geht vielmehr darum, Schülerpartizipation wo notwendig auch konfrontativ auszutragen und Einsichten in die Komplexität moderner repräsentativer Demokratien zu fördern. Die Relevanz einer demokratischen Schulkultur ist nicht zuletzt deshalb für die politische Bildung so entscheidend, da von hier aus systematisch eine Vernetzung zu den anderen Handlungsfeldern durch die Öffnung von Schule, die Kooperation mit der non-formalen Bildung usw. ausgehen kann.

Ähnlich wie auf der politischen Ebene stehen luxemburgischen Schulen für die Entwicklung einer demokratischen Schulkultur vielseitige demokratiepädagogische Beteiligungsmöglichkeiten zur Verfügung, die vielfältige Lerngelegenheiten für ökonomische, gesellschaftliche und politische Erfahrungen bieten. Insgesamt werden bereits an vielen Schulen Praxisformen vom Schülersprecher oder dem Klassenrat über die Peer-Mediation, Projekte, Schülerfirmen bis hin zum Service Learning oder zu außerschulischen Kooperationen erprobt. Empirische Studien zeigen allerdings, dass die Praxis der demokratiepädagogischen Bauformen an den Schulen vielfach noch als unbefriedigend erlebt wird. Wir untersuchen und begleiten in einem Kooperationsprojekt zusammen mit dem *Zentrum für politisch Bildung* aktuell gerade die Entwicklung der demokratischen Schulkultur an unterschiedlichen Schulen in Luxemburg. Hier zeigt sich, dass die Beteiligung der Schüler an Entscheidungsprozessen in der Schule teils nur gering ausgeprägt ist und trotz demokratischer Gremien, eine monokratische Entscheidungspraxis dominiert. Vielfach fehlt es noch an Unterstützungsangeboten, die Schüler in ihrem Handeln begleiten und coachen. Außerdem benötigt eine erfolgreiche demokratische Schulkultur eine systematische Vernetzung der unterschiedlichen Bauformen zu einem transparenten demokratiepädagogischen Gesamtkonzept, das von Schulleitung und Kollegium verbindlich unterstützt wird.

Dass und wie schulische Beteiligung wirken kann, hat aktuell Carina Otto in einer Studie exemplarisch zum Klassenrat an einem Luxemburger Lyzeum untersucht. Sie hat insgesamt 200 Schülerinnen und Schüler aus zehn siebten Klassen zu ihren Erfahrungen mit dem

Klassenrat befragt. Die Ergebnisse zeigen, dass die Schülerinnen und Schüler den Klassenrat als ein wirkungsmächtiges und sinnstiftendes Instrument für demokratische Verhandlungen empfinden und dass zugleich durch diese niedrigschwelligen Erfahrungen die Bereitschaft, das Selbstbewusstsein und der Anspruch, auch über die Klasse hinaus an Entscheidungen beteiligt zu werden, wachsen (vgl. Otto 2018).

#### 4. Unterrichtskultur

Damit sich eine demokratische Schulkultur in Gänze entfalten kann, muss schließlich auch die Unterrichtskultur in eine demokratische Schulentwicklung einbezogen werden. Politische Bildung ist als Unterrichtsprinzip verbindliche Aufgabe aller Unterrichtsfächer und als *res publica* keine Angelegenheit, die an einzelne Fachlehrende mit Expertenstatus abgetreten werden könnte, sondern gemeinsame Sache aller. Das mag bei den Unterrichtsinhalten der gesellschaftswissenschaftlichen Fächer wie Geschichte, *Vie et société* oder auch den sprachlichen Fächern eingängiger erscheinen als in Mathematik oder den Naturwissenschaften. Aber auch hier wäre es eine Aufgabe des Fachkollegiums, nach möglichen politischen Implikationen des eigenen Faches zu suchen.

Weit wichtiger und existentieller erscheint neben dem Inhalt allerdings die methodische Gestaltung der Unterrichtskultur. Wenn wir ehrlich sind, hat sich schulischer Unterricht in den letzten 150 Jahren weit weniger verändert und ist weit mehr feudalem Denken verpflichtet, als uns lieb sein kann. Der heimliche Lehrplan, der mit einem lehrerzentrierten Unterricht transportiert wird, in dem Schülerinnen und Schüler keine Möglichkeit der Mitgestaltung erkennen können und das rechtliche Verhältnis zwischen Lehrperson und Lernenden als Unterordnung und autoritär erlebt wird, ist weit wirkungsmächtiger als die an anderer Stelle punktuell eingeräumte demokratische Mitsprache im Schülerkomitee oder Politikunterricht.

Ein demokratischer Unterrichtsstil, wie ihn Kurt Lewin bereits 1939 beschrieben hat, bezieht die Schüler dagegen in die unterrichtlichen Entscheidungen ein, begründet Ziele, ist am Feedback interessiert und gibt Verantwortung an die Lernenden ab. Im Projektlernen, im diskursiven und offenen Unterricht lernen Kinder und Jugendliche Verantwortung zu übernehmen. In unserer Studie zur demokratischen Schulkultur haben wir festgestellt, dass gerade an dieser Stelle die Unterrichtskultur in einigen Luxemburger Schulen noch als unbefriedigend erlebt wird. Eine große Mehrheit von 76 Prozent der über 1000 befragten Schülerinnen und Schüler würde sich wünschen, bei der Unterrichtsgestaltung mehr einbezogen zu werden. Auch wenn die Wahrnehmung, inwieweit Lehrpersonen Schüler in ihrem Unterricht bei der Auswahl von Inhalten und Methoden oder bei der Leistungsbewertung mitwirken lassen, zwischen den befragten Schülern und Lehrern deutlich voneinander abweicht, ist das Ergebnis aus Sicht der politischen Bildung tatsächlich noch nicht zufriedenstellend. Während rund die Hälfte der Lehrer angibt, ihre Schüler



teilweise an der Auswahl der Unterrichtsinhalte, Sozialformen und Methoden mitwirken zu lassen, nimmt dies nur ein gutes Drittel der Schüler so wahr. Bei der Leistungsbewertung geben nur knapp 25 % der Lehrer an, ihre Schüler –im Rahmen der gesetzlichen Möglichkeiten – einzubeziehen. Nur rund die Hälfte der Schüler hat den Eindruck, von Lehrern nach Feedback zum eigenen Unterricht gefragt zu werden. Insgesamt, auch das zeigt die Studie, wünschen sich viele Lehrer allerdings Fortbildungen, um die Mitgestaltung und Feedbackkultur im eigenen Unterricht auszubauen.

## 5. Non-formale Bildung

Kommen wir zum letzten Handlungsfeld politischer Bildung, der non-formalen Bildung, wie sie in Jugendhäusern und der Vereinsarbeit möglich ist.

Empirisch zeigt sich, dass der Organisationsgrad der Jugendlichen in Vereinen im europäischen Vergleich äußerst hoch ist. Auch in den Jugendhäusern werden überdurchschnittlich viele Jugendliche erreicht. 60 bis 75 Prozent der Jugendlichen sind beispielsweise in Vereinen organisiert – meist im Sport-, Freizeit-, Musik- und Kulturbereich oder der Feuerwehr, weniger in politisch-gesellschaftlichen Vereinen. Charakteristisch ist allerdings eine starke Segmentierung in der Freizeit nach Nationalität und sozioökonomischem Status. Während in Vereinen insbesondere Jugendliche mit luxemburgischer Nationalität anzutreffen sind, sprechen die Jugendhäuser verstärkt Jugendliche mit Migrationshintergrund an. In beiden Bereichen besteht daher ein großes Potential, durch Partizipationsgelegenheiten und non-formale Settings die politische Bildung in Luxemburg zu stärken (vgl. Willems/Meyer 2017).

Das Alleinstellungsmerkmal des Handlungsfelds besteht gerade darin, nicht Schule zu sein, ein anderes pädagogisches Verhältnis mit den Jugendlichen aufbauen zu können und sie an jenen gesellschaftlichen Fragestellungen beteiligen zu können, die – anders vielleicht als ein Schülerrat – als konkret, lebenspraktisch und bedeutsam angesehen werden. Auch hier können auf niedrigschwelliger Ebene politische Handlungskompetenzen erprobt werden. Dafür notwendig ist, dass die Kinder- und Jugendarbeit das Politische ihrer eigenen Arbeit erkennt und entsprechende Angebote der aktiven Beteiligung entwickelt.

Die große Chance, die insbesondere die Jugendarbeit bietet, besteht zudem darin, gerade mit jenen Zielgruppen tagtäglich zu arbeiten, die mit den konventionellen Bildungsangeboten gar nicht erreicht werden können. Hier aus der sozialen Lebenswelt heraus, Jugendliche, die vielleicht eher zu den sozioökonomisch schwächeren Bevölkerungsschichten gehören oder aufgrund ihres Migrationshintergrunds, wie wir gesehen haben, strukturell und in der politischen Partizipation benachteiligt sind, politisch zu aktivieren, zu bilden und darin zu bestärken, ihre Interessen in die Gesellschaft einzubringen, ist eine einmalige und hoch verantwortungsvolle Aufgabe dieses Handlungsfeldes.

## Fazit

Ich hoffe, ich konnte Ihnen ein wenig verdeutlichen, wie relevant, drängend und vielschichtig die Aufgabe politischer Bildung ist und welche Chancen, Herausforderungen und Perspektiven in den einzelnen Handlungsfeldern und insbesondere in ihrer Vernetzung und den gegenseitigen Bezügen liegt.

Als Außenstehender beeindruckt der Reformprozess, mit dem Sie in Luxemburg die politische Bildung in den letzten Jahren ausbauen und stärken. Dass Sie die kleinen und größeren Baustellen, die auszumachen sind, angehen wollen, zeigen nicht zuletzt das große Interesse am Tag der politischen Bildung und die Workshop-Themen, die Sie sich für heute vorgenommen haben. Die Entwicklung einer demokratischen Partizipationskultur benötigt auf den einzelnen Handlungsfeldern große Visionen, kleine Schritte und einen langen Atem (H. v. Hentig). Hierfür und für den heutigen Tag wünsche ich Ihnen eine inspirierende Arbeit und viel Erfolg.

## Literatur

- Anonymus 1920: Die Aufgabe der Volksschule bei der Neugestaltung der Gesellschaft. In: Luxemburger Schulfreund, 49. Jg.
- Arnold, Nina/Fackelmann, Bettina/Graffius, Michael/Krüger, Frank/Talaska, Stefanie/Weißenfels, Tobias 2011: Sprichst du Politik? Ergebnisse des Forschungsprojekts und Handlungsempfehlungen. Friedrich-Ebert-Stiftung, Forum Politik und Gesellschaft: Berlin.
- Busch, Matthias/Morys, Nancy 2016: "Mobilising for the values of the Republic" - France's education policy response to the "fragmented society". In: JSSE 3/2016, p. 47-57.
- Fischer, Kurt Gerhard 1970: Einführung in die politische Bildung. Stuttgart.
- Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse/Université Luxembourg (ed.) 2015: Nationaler Bericht zur Situation der Jugend in Luxemburg 2015. Übergänge vom Jugend- ins Erwachsenenalter. Luxemburg.
- Negt, Oskar 2014: Philosophie des aufrechten Gangs. Streitschrift für eine neue Schule. Göttingen.
- Otto, Carina 2018: Der demokratiepädagogische Klassenrat aus Sicht luxemburgischer Schülerinnen und Schüler. Trier. (i.E., unveröffentlichte Masterarbeit)
- Schilt, Michèle 2012: Éducation à la citoyenneté – politische Bildung oder Bürgerkunde? Redingen.
- Schoentgen, Marc 2002: Staatsbürgerlicher Erziehung in Luxemburg im sozialen und politischen Umfeld des 19. und 20. Jahrhunderts. In: Le lycée technique d'Ettelbruck et ses racines (1946-2001) Diekirch, S. 112-125.

- Schroeder, Benedikt 2018: Schulische politische Bildung in Luxemburg. Eine explorative Studie zur Entwicklung des Unterrichtsfaches Éducation à la citoyenneté. Trier. (unveröffentlichte Masterarbeit)
- Schulz, Wolfram/Ainley, John/Fraillon, Julian/Kerr, David/Losito, Bruno 2010: ICCS 2009 International Report: Civic knowledge, attitudes, and engagement among lower-secondary school students in 38 countries. International Association for the Evaluation of Educational Achievement: Amsterdam.
- Shell Deutschland (Hrsg.) 2015: Jugend 2015. Eine pragmatische Generation im Aufbruch. 17. Shell Jugendstudie. Frankfurt am Main.
- YouGov Deutschland 2017: Politische Jugendstudie. Von BRAVO und YouGov. URL: <https://yougov.de/Politik/Jugendstudie>.
- Willems, Helmut/Meyer, Christiane 2017: Politisches Interesse, politisches Wissen und politische Partizipation der Jugendlichen in Luxemburg. Ergebnisse des Jugendberichts 2015 und Herausforderungen für die politische Bildung. Luxemburg.