

Violetta Kopińska, Hanna Solarczyk-Szwec

Bürgerbildung in Polen

Hamburger Studentexte Didaktik Sozialwissenschaften, Bd. 7
Universität Hamburg, Fakultät für Erziehungswissenschaft,
2016

Rezensent: Prof. Dr. habil. Camilla Badstübner-Kizik

Lehrstuhl für Kultur- und Mediendidaktik

Institut für Angewandte Linguistik der Adam-Mickiewicz-Universität Poznań

Die notwendigen Übersetzungen wurden von der Fakultät für Erziehungswissenschaften der Nikolaus-Kopernikus-Universität in Toruń finanziell unterstützt.

ISBN: 978-3-00-055603-6



Quelle: <http://ksiegarniaszkolnapwn.pl/ksiazka/Krzesicki-Piotr-Poreba-Malgorzata/Wiedza-o-spoleczenstwie-Podrecznik-Zakres-podstawowy,56825300117KS>

Inhaltsverzeichnis

Bürgerbildung in Polen

Vorwort	7
Wissen über Gesellschaft (WOS)	
– ein Unterrichtsfach als Spiegel der Kultur	
<i>Tilman Grammes</i>	
Kapitel 1	17
Von der Nationalbildung zur Bürgerbildung in Polen. Eine Einführung	
<i>Hanna Solarczyk-Szwec, Violetta Kopińska</i>	
<u>Dokumentation</u>	42
Das polnische Bildungssystem	
Studentafel für die allgemeinbildende Oberschule und Technikum	
Der Beutelsbacher Konsens (polnisch)	
Kapitel 2	50
Bürgerbildung in der Schule	
<i>Violetta Kopińska</i>	
<u>Dokumentation</u>	68
Programmgrundlage für Allgemeinbildung an postgymnasialen Schulen	
Curriculum Gesellschaftskunde an postgymnasialen Schulen	
Lehrbuch für WOS (Wissen über Gesellschaft)	
Flüchtlinge im polnischen Pressediskurs	
Kapitel 3	106
Wortprotokoll: Unterricht für WOS (Wissen über Gesellschaft)	
<u>Dokumentation</u>	118
Transkription des Unterrichts in deutscher Sprache	
Transkription des Unterrichts in polnischer Sprache	

Kapitel 4	139
Soziale und bürgerliche Kompetenzen in Rahmenlehrplänen für Allgemeinbildung. Ein Forschungsbericht <i>Violetta Kopińska, Hanna Solarczyk-Szwec</i>	
<u>Dokumentation</u>	161
Prüfungsaufgaben	
Kapitel 5	164
Nichtregierungsorganisationen und Bürgerbildung von Jugendlichen und Erwachsenen <i>Hanna Solarczyk-Szwec</i>	
<u>Dokumentation</u>	171
Zentrum für Bürgerbildung Oxford-Debatte Polnische Historische Gesellschaft	
Weiterführende pädagogische Literatur	189
in polnischer Sprache in englischer Sprache in deutscher Sprache	
Glossar	195
Autorinnen- und Mitarbeiterverzeichnis	200

Vorwort

Wissen über Gesellschaft (WOS¹)

– ein Unterrichtsfach als Spiegel der Kultur

Tilman Grammes

„Trotzdem die Schule als die wichtigste Angelegenheit der Demokratie allgemein anerkannt wird und es an Versuchen, einzelne Schulprobleme als Teilfragen des großen Problems der Demokratie zu behandeln, nicht fehlt, bleibt die innere strukturelle Verwandtschaft der pädagogischen Problematik der Schule und des politischen Fragenkomplexes der Demokratie immer noch eher empfunden und gefühlt als theoretisch erkannt.“
Sergius Hessen (1887-1950)²

Im Herbst 1985 muss eine gewisse Unruhe in der Polytechnischen Oberschule Pablo Neruda in Leipzig-Süd geherrscht haben. Nach den Sommerferien hatte die Klasse 10a ihre Abschlussfahrt in die Hauptstadt der polnischen Volksrepublik unternommen. Ihre begleitende Staatsbürgerkundelehrerin berichtet, dass es in Warschau „sehr häufig“ zu Gesprächen mit jungen polnischen Staatsbürgern gekommen sei, in denen „auch Argumente zur Wirtschaftspolitik unseres Staates“ (der DDR) vorgebracht werden mussten. Dabei habe sich jedoch „Unsicherheit“ der deutschen Schüler gezeigt. Zurück in Leipzig entwickelt die Staatsbürgerkundelehrerin daraufhin eine Stoffeinheit „Grundzüge der ökonomischen Strategie der SED zur Realisierung der Hauptaufgabe“, denn „nur eine mit Sachkenntnis und sprachlichem Geschick vorgetragene Argumentation“ kann überzeugen. Die Stoffeinheit wird als modellhafte Pädagogische Lesung ausgearbeitet³:

¹ WOS steht für: Wiedza o społeczeństwie.

² Hessen, Sergius (polnisch: Sergiusz): Schule und Demokratie. In: Die Erziehung 1929, S. 457-469, hier S. 457.

Zu Sergius Hessen, der in Deutschland studiert hat, und seit Mitte der 1930er Jahre in Polen lebte und lehrte, vgl. Liegle, Ludwig: Ein unfreiwilliger Kosmopolit und seine fast vergessenen Beiträge zur allgemeinen und vergleichenden Pädagogik. In: Bildung und Erziehung 1987, S. 467-475. Liegle hat eine deutschsprachige Edition der wichtigsten Werke von Sergius Hessen angeregt. Dazu ist es bislang nicht gekommen. Es liegen einige Übersetzungen in italienischer Sprache vor.

³ Elke Schellenberg: Zur Entwicklung der Argumentationsfähigkeit der Schüler im Fach Staatsbürgerkunde, aufgezeigt an einer Stoffeinheit Klasse 10 (Stoffeinheit) 10.3.2. In Grammes/Schluss/Vogler 2006, S. 192-206, hier S. 194 (Dokument 9).

Die Tradition Pädagogischer Lesungen wird auf die Sowjetpädagogik zurückgeführt. Für Polen vgl. Wojtyński, Waław: Upowszechnianie przodującego doświadczenia pedagogicznego

„Meine Erfahrungen haben meinen Schülern und mir bewiesen, daß die gezielte Arbeit an der Entwicklung des Argumentierens ein wichtiger Weg im Unterricht und darüber hinaus ist, mit mehr Sachkenntnis und Überzeugungswirksamkeit die Politik unseres Staates zu vertreten ... Deshalb möchte ich mich bei meiner weiteren Arbeit darauf konzentrieren, vor allem über die mündliche Argumentation zu sichern, daß die Schüler mit mehr Sicherheit und Souveränität die komplizierten ökonomischen und politischen Fragen unserer Zeit bewältigen und damit noch schnelleren Zugang zur persönlichen Identifikation mit der Partei- und Staatspolitik finden.“ (Schellenberg 1986 in Grammes/Schluss/Vogler 2006, S. 206)

Im anderen deutschen Staat gelten zur selben Zeit gerade bei Pädagogen die gesellschaftlichen Entwicklungen in der polnischen Volksrepublik als ein Hoffnungszeichen auf dem Weg zu einem „demokratischen Sozialismus“. Dieser Rückblick und das Beispiel machen deutlich, wie der direkte Kontakt deutscher und polnischer Schülerinnen und Schüler und ihrer Pädagogen schon immer produktive Fragen aufwerfen konnte. Die Geschichte solcher pädagogischer Schülerreisen ist eine von vielen Begegnungsgeschichten, die noch zu schreiben wären.

Wiedza o społeczeństwie (offizielle Abkürzung: WOS) – Wissen über Gesellschaft, so lautet wortwörtlich übersetzt die Fachbezeichnung für ein noch relativ neues Unterrichtsfach an polnischen Schulen, das Anlass und Zentrum dieser Publikation zur Bürgerbildung in Polen bildet. Die Fachbezeichnung WOS kann sehr gut in die Konzeption dieses Studientextes zur Didaktik der Sozialwissenschaften einführen. Wie auch bei den bereits vorliegenden Studientexten zu China und zur Türkei ist seine Grundidee eine mikro-didaktische Herangehensweise: Durch die Brille von Fachunterricht sozialwissenschaftlicher Fächer kann wie in einem Spiegel die offizielle Kultur einer Gesellschaft erschlossen werden. Gerade die exemplarische Beschäftigung mit einem schulischen Nebenfach, das manchen als „Fußnote der Weltgeschichte“ erscheinen mag, wirkt erhellend. Unterrichtsgeschichte ermöglicht einen exemplarischen Zugang zur Gesellschafts- und Kulturgeschichte im Sinne einer modernen, sozialwissenschaftlichen Landeskunde (zum Lob der Landeskunde vgl. Grammes 2016, S. 95). Wissen über Gesellschaft ist eine notwendige Kompetenz, die die nachwachsende Generation der Kinder und Jugendlichen in

[Verallgemeinerung der besten pädagogischen Erfahrungen]. Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych 1953.

Janicki, Jan/Podwysocki, Tadeusz: Dwadzieścia lat odczytów pedagogicznych w Polsce Ludowej [Zwanzig Jahre pädagogische Lesungen in Volkspolen.] Warszawa: Centralny Ośrodek Metodyczny (COM) 1970.

einer Demokratie erwerben und über dessen Auswahl und Begründung sich die Generation der Erwachsenen in einem Curriculum verständigen muss. Wie wird Wissen über Gesellschaft vermittelt, angeeignet, konstruiert?

„WOS“ ist nur ein Name des Faches, dessen Umschreibungen in Polen in der Vergangenheit ähnlich unscharf und wechselhaft gewesen sind wie in Deutschland. Für die Übersetzung der Fachbezeichnung haben sich die Autorinnen nach langen Diskussionen und Versuchen mit „Sozialkunde“ (im bundesdeutschen Sprachgebrauch der 1950er-1980er Jahre häufig) oder „Bürgerbildung“ bzw. „Bürger(schafts)bildung“ dafür entschieden, meist „Gesellschaftskunde“ zu verwenden oder mit „WOS“ bzw. „Wissen über Gesellschaft“ bei der wortwörtlichen Übertragung und nahe am polnischen Original zu bleiben. In der deutschsprachigen politischen Bildung wurde jüngst der Fachname „Soziale Studien“ für ein integratives Lernfeld ins Spiel gebracht (Wolfgang Sander). Wie wäre es stattdessen mit „Wissen über Gesellschaft“ als europaweiter Fachbezeichnung? Die Fachbezeichnung „Staatsbürgerkunde“ bleibt dem Fach in der Weimarer Republik und in der sozialistischen Pädagogik der DDR vorbehalten. Hervorzuheben ist, dass im Unterschied zur DDR in der polnischen Volksrepublik das Fach „Bürgerliche Bildung“ [Wychowanie Obywatelskie] genannt wurde, was näher an der sowjetpädagogischen Tradition von Gesellschaftskunde liegt. Das Glossar am Ende möchte die Übertragungsprozesse, die unvermeidliche „Politik der Übersetzung“ und die dabei getroffenen Entscheidungen für die Leserinnen und Leser transparenter machen.

Gliederung

Kapitel 1 spannt zunächst einen weiten Rahmen auf und skizziert die historisch-kulturellen Entwicklungsbedingungen einer gesellschaftspolitischen Bildung in Polen, unter den Bedingungen einer fragilen Nationalstaatlichkeit sowie einer durchaus eigenständigen Entwicklung, zum Beispiel in den Jahrzehnten der sozialistischen Volksrepublik.

Kapitel 2 führt in die gegenwärtigen bildungspolitischen und curricularen Rahmenbedingungen politischer Bildung in der polnischen Schule ein. Die Programmgrundlagen kodifizieren das offizielle Wissen und das kollektive soziale

Gedächtnis einer Gesellschaft. Interessant für die deutsche Lehrplandiskussion ist die oftmals starke Strukturierung der Unterrichtsinhalte über eine rechtliche Perspektive. Unterrichtsmaterialien und Schulbücher übernehmen eine Trägerfunktion bei der Planung und Gestaltung gesellschaftskundlichen Unterrichts. Entsprechend kann die Schulbuchforschung bzw. Bildungsmedienforschung auf eine lange Tradition zurückblicken, gerade auch im internationalen Vergleich. Im Kontext der deutsch-polnischen Beziehungen konzentrieren sich entsprechende Curriculumanalysen und Entwicklungsarbeiten seit Jahrzehnten auf die gemeinsame Deutsch-Polnische Schulbuchkommission, eine der wichtigsten Plattformen des Wissenschaftsdialogs zwischen der Bundesrepublik Deutschland und der Volksrepublik Polen nach dem Zweiten Weltkrieg. Vor wenigen Monaten ist der lang erwartete erste Band aus dem deutsch-polnischen Schulbuchprojekt „Europa – unsere Geschichte“ erschienen (vgl. Strobel 2015). In dieser Tradition listet der Beitrag von Violetta Kopińska die derzeit in Polen für WOS zugelassenen Schulbücher auf, und unterzieht das Lehrbuch „W centrum uwagi“ [Im Zentrum der Aufmerksamkeit] einer exemplarischen Analyse.

Zeitungen und Nachrichtenmagazine sind die „natürlichen“ Schulbücher eines gesellschaftskundlichen Unterrichts, der dem Aktualitätsprinzip verpflichtet ist. Insofern ist die Dokumentation aus einer Studienabschlussarbeit (Justyna Bieńkowska) über Flüchtlinge im polnischen Pressediskurs nicht nur einen Einblick in ein thematisches Segment der gegenwärtigen politischen Kultur in Polen, sondern selbst eine wichtige Ergänzung zur Bildungsmedienforschung im Kontext gesellschafts-politischer Lernprozesse.

Kapitel 3 bildet das Zentrum dieses Bandes. Dokumentiert wird – wie auch schon in den vorangehenden Studientexten zu China und der Türkei - das Ganzprotokoll einer Unterrichtsstunde. Das entspricht dem Charakter dieser Reihe als Studientexte: die Dokumentation ermöglicht es, in Lehrveranstaltungen diese Unterrichtsstunde im Fach WOS nachzuvollziehen und mehrperspektivisch zu interpretieren. Als Einstieg im Seminar haben sich die in die Dokumentation integrierten Fotografien aus der Unterrichtsarbeit als hilfreich erwiesen, woran sich die Analyse von Lehrbuchseiten

(Kapitel 2.3) und Prüfungsaufgaben (Kapitel 4) anschließen kann.⁴ Es handelt sich unseres Wissens um die erste vollständige Dokumentation einer Unterrichtsstunde im Fach WOS in einer polnischen Sekundarschule, das in deutscher Übersetzung vorliegt.⁵ Wir hoffen, dass dadurch weitere Unterrichtsdokumentationen in polnischer und deutscher Sprache angeregt und eine Tradition qualitativer Unterrichtsforschung und kulturwissenschaftlicher Fachdidaktikforschung auch im internationalen Vergleich gefördert werden kann. Die wissenschaftliche Deskription von Lehr-Lernprozessen muss endlich wieder als in sich wertvolle und mühsame empirische Forschungsarbeit anerkannt werden! Die Vorbemerkung zu Kapitel 3 macht deutlich, dass dabei durchaus an eine Tradition der deskriptiven Erziehungswissenschaft in der deutschen und in der polnischen Didaktik angeknüpft werden kann.

Kapitel 4 ergänzt notwendige soziologische Kontextinformationen, vor allem Studien zum gesellschaftlich-politischen Bewusstsein der polnischen Jugend und zur politischen Kultur, und wie es durch Fachunterricht mit beeinflusst wird.

Kapitel 5 informiert über die Vielfalt der zivilgesellschaftlichen Anbieter und Institutionen gesellschaftspolitischer Bildungsarbeit in Polen. Liegt der Schwerpunkt dieser Studientexte auf der *schulischen* gesellschaftspolitischen Bildung, so darf gerade im polnischen Fall der Blick auf die außerschulische politische Jugend- und Erwachsenenbildung nicht fehlen. In Polen hat, möglicherweise bedingt durch die jahrzehntelange fragile Nationalstaatlichkeit, die Erfahrungen mit internationalen Abhängigkeiten in der Zeit der sozialistischen Volksrepublik sowie die spezifische kulturelle Position der katholischen Kirche, die Zivilgesellschaft eine im europäischen Vergleich starke Rolle, was entsprechende non-formale Bildungsangebote betrifft.

⁴ Ergänzend herangezogen werden kann eine Fotostrecke zur Wahrnehmung demokratiepädagogischer Symbole im Laufe eines idealtypischen Schultages an einer polnischen Schule, aus der Schülerperspektive (Artich/Witkowska 2014). Es kann mit ebenfalls dokumentierten Fotostrecken zu Schulen in Dänemark, Deutschland und Japan verglichen werden.

⁵ Zur Rolle der Dokumentation von Lehr-Lernprozessen in der Bildungsforschung vergleiche den Schwerpunkt von Journal of Social Science Education JSSE 2014-1: Insights into Citizenship Classrooms: The Art of Documentation & Description In der polnischen Unterrichtsforschung zu fachbezogenen Lernprozessen spielen qualitative Methoden bislang eine eher geringe Rolle.

Ausblick

In Deutschland seien die Kenntnisse über die Leistungen, die einzelnen Richtungen und die Diskussionsthemen in der polnischen Pädagogik nur gering. Für den deutsch-polnischen Dialog und dessen Gelingensbedingungen spricht der deutsche Nestor der vergleichenden Pädagogik mit Blick auf Osteuropa, Oskar Anweiler, anlässlich der Verleihung der Ehrendoktorwürde an den polnischen Pädagogen Wincenty Okoń an der TU Braunschweig von einer „gewissen Schieflage“. Es sei für ihn „manchmal beschämend“ gewesen, „in den Gesprächen mit polnischen Kollegen zu sehen, wie souverän sie über die Geschichte des deutschen pädagogischen Denkens verfügten und wie selten das umgekehrt der Fall war.“ (Anweiler 1997, S. 34) Als eine entscheidende Hürde wird die sprachliche Asymmetrie im deutsch-polnischen Sprachenpaar angeführt. Daran hat sich auch heute, zwei Jahrzehnte später, zumindest für das Feld der politischen Bildung kaum etwas geändert. Nach wie vor ist es äußerst verdienstvoll, wenn sich Institutionen für Übersetzungen polnischer pädagogischer Fachliteratur ins Deutsche einsetzen und dafür entsprechende Mittel bereitstellen.⁶

Wir hoffen, dass diese Publikation die Aufmerksamkeit verstärkt auf die polnische Pädagogik und dabei insbesondere auf die Didaktik der Fächer der politischen Bildung richten kann, die in der nahen Zukunft möglicherweise eine spannende Entwicklung durchlaufen werden. Sie möchte entsprechende weiterführende Dokumentation und Forschung in empirisch-praxisorientierter, historischer und vergleichender Perspektive anregen. Inspiration dazu geben sollen nicht zuletzt

⁶ Es fällt schwer zu beurteilen, wie es mit aktuellen und zuverlässigen Informationen zum System der formalen und non-formalen Bildung in den 16 deutschen Bundesländern auf polnischer Seite aussieht. In umgekehrter Richtung gilt jedenfalls, dass die deutschsprachige Pädagogik aus den polnischen bildungspolitischen und didaktischen Diskussionen nur wenig weiß, weil viel zu selten ins Deutsche übersetzt wird. In der Pädagogik beschränken sich Kenntnisse vielleicht auf die – wenigen – in Deutschland kanonisierten pädagogischen Klassiker (Szymański 2009, vgl. Kawerau 1923 und die Hinweise bei Busch 2016, S. 328f.). Der „heroische Pädagoge“ (Okoń 1999) und „polnische Pestalozzi“ Janusz Korczak wird immer wieder genannt, wiewohl sein Gesamtwerk trotz einer deutschen Werkausgabe (herausgegeben von Friedhelm Beiner im Gütersloher Verlagshaus) wenig bekannt ist. Die Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg wird für alle post-sozialistischen osteuropäischen Staaten mit einer sozialistischen Pädagogik assoziiert, die gegenwärtig als „Fußnote der Weltgeschichte“ eingeschätzt wird und als überholt gilt – meines Erachtens ganz zu Unrecht übrigens, weil an dem Versuch, durch Mission und Schulung den neuen, sozialistischen Menschen zu schaffen, Grundfiguren politischer Bildung erkennbar werden. Eine der Dokumentation der DDR Staatsbürgerkunde-Methodik vergleichbare Monographie zu Grammes/Schluss/Vogler (2006) ist für Polen oder andere postsozialistische Staaten nicht bekannt, und das Zeitfenster zur Materialsicherung wohl auch verstrichen.

zahlreiche Anmerkungen und Fußnoten, die gezielt auf in deutscher Sprache bereits zugängliche Quellen und Analysen zur Thematik aufmerksam machen. Auch eine knappe pädagogische Auswahlbibliografie am Ende dient diesem Zweck.

Für die Universität Hamburg freue ich mich ganz besonders, dass dieser Band in der Reihe Hamburger Studientexte Didaktik Sozialwissenschaften (HSDS) erscheinen kann.⁷ Die Hansestadt pflegt seit Jahrzehnten besondere Beziehungen mit dem Nachbarland Polen, unter anderem repräsentiert durch ein polnisches Konsulat (vgl. Joho 2011). Allererster Dank gebührt den beiden Autorinnen, Violetta Kopińska und Hanna Solarczyk-Szwec sowie ihrem Team an der Nikolaus Kopernikus Universität in Toruń. Ebenso zu danken ist Camilla Badstübner-Kizik für ihre zahlreichen Anregungen und ihr akribisches Gutachten zur Edition. Inspiration haben die Studierenden aus Poznań, Toruń und Hamburg geben können, die sich in der Bildungsstätte Schloss Trebnitz zu gemeinsamen Hochschulseminaren getroffen haben. Nicht zuletzt wäre auch dieses Projekt ohne die gewissenhafte Arbeit der Übersetzer – sie werden bei den jeweiligen Teilkapiteln namentlich genannt - und die Zufinanzierung durch die Fakultät für Erziehungswissenschaften der Nikolaus-Kopernikus-Universität in Toruń nicht möglich gewesen.

Hinweise auf Fehler, Verbesserungsvorschläge und Ergänzungen an die Autorinnen sind willkommen, damit diese Studientexte, dem Charakter von Arbeitspapieren entsprechend, möglicherweise schon bald in einer verbesserten und erweiterten 2. Auflage erscheinen können.

Hamburg, Dezember 2016

Tilman Grammes

⁷ Die erziehungswissenschaftliche Fakultät der Universität Hamburg hat nach dem 2. Weltkrieg die Vergleichende Erziehungswissenschaft mit mehreren regionalbezogenen Lehrstühlen gepflegt: die Professuren Ekkehard Eichberg (1916-1999) und Hans-Peter Schäfer als trugen die Denomination für Vergleichende Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt „Ostpädagogik“ (vgl. Eichberg 1974; Schäfer 1974).

Literatur

Anweiler, Oskar (1997): Polnische und deutsche Pädagogen im Dialog. Wissenschaft im Schatten der Politik. In: Pöhlmann, Wolfgang, im Auftrag des Erziehungswissenschaftlichen Fachbereichs (Hg.): Braunschweiger Pädagogik. Vom Neubeginn 1945 bis zu den europäischen Beziehungen der Gegenwart. Braunschweig: TU Braunschweig, S. 33-38

Artych, Ewa/ Witkowska, Wiesława (2014): Maria Skłodowska-Curie Liceum, Sokołów Podlaski, Polen. In: Journal of Social Science Education 2014, 1, S. 149-155

Baske Siegfried (1987): Bildungspolitik in der Volksrepublik Polen 1944-1986. Quellensammlung mit einleitender Darstellung und Kommentaren. Teil II: 1971-1986. Wiesbaden: Harrassowitz (in Kommission)

Baske Siegfried/Benes, Milan/Riedel, Rainer (1991): Der Übergang von der marxistisch-leninistischen zu einer freiheitlich-demokratischen Bildungspolitik in Polen, in der Tschechoslowakei und in Ungarn. Darstellung und Dokumentation. Wiesbaden: Harrassowitz (in Kommission)

Busch, Matthias (2016): Staatsbürgerkunde in der Weimarer Republik. Genese einer demokratischen Fachdidaktik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt

Eichberg, Ekkehard (1974): Vorschulerziehung in der Sowjetunion. Düsseldorf: Schwann

Gemeinsame Deutsch-Polnische Schulbuchkommission in Zusammenarbeit mit dem Georg-Eckert-Institut – Leibniz-Institut für internationale Schulbuchforschung Braunschweig und dem Zentrum für Historische Forschung Berlin der Polnischen Akademie der Wissenschaften (Hg.) (2016): Europa – Unsere Geschichte. Bd. 1. Wiesbaden: Eduversum GmbH und Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne (WSiP)

Grammes, Tilman (2016): Bildung für Europa: Ein deutsch-polnisches Gespräch. In: Busch, Matthias/Lis, Tomasz/Teichmüller, Nikolaus (Hg.): Transnationale Bildungslandschaften in europäischen Grenzregionen. Trebnitz, S. 87-109

Grammes, Tilman/Wicke, Kurt (Hg.) (1991): Die Gesellschaft aus der Schülerperspektive. Schwedische Beiträge zu einer didaktischen Phänomenographie. Hamburg: Krämer

Hessen, Sergius (1929): Schule und Demokratie. In: Die Erziehung 1929, S. 457-469

Joho, Michael (Landeszentrale für politische Bildung Hamburg und das Generalkonsulat der Republik Polen in Hamburg (Hg.) (2011): Polnisches Leben in Hamburg - Śladami Polaków w Hamburgu. Hamburg: Landeszentrale für politische Bildung (Eigenpublikation, zweisprachig)

Kawerau, Siegfried (1923): Übernationale Erziehung. In: Jahrbuch deutscher Lehrer in Polen. 1. Jahrgang 1923, S. 105-108

Liegle, Ludwig (1987): Ein unfreiwilliger Kosmopolit und seine fast vergessenen Beiträge zur allgemeinen und vergleichenden Pädagogik. In: Bildung und Erziehung 1987, S. 467-475

Okoń, Wincenty (1999): Lebensbilder polnischer Pädagogen. Köln u.a.: Böhlau

Schäfer, Hans-Peter (1974): Jugendforschung in der DDR. Entwicklungen, Ergebnisse, Kritik. München: Juventa

Strobel, Thomas (2015): Transnationale Wissenschafts- und Verhandlungskultur. Die Gemeinsame Deutsch-Polnische Schulbuchkommission 1972-1990. Göttingen: Vandenhoeck&Ruprecht unipress

Szymański, Mirosław S. (2009): Die Rezeption Eduard Sprangers und Theodor Litts in Polen. In: Gutjahr-Löser, Peter (Hg.): Theodor Litt - Eduard Spranger. Philosophie

und Pädagogik in der geisteswissenschaftlichen Tradition. Leipzig: Leipziger Universitätsverlag, S. 115-125

Von der Nationalbildung zur Bürgerbildung in Polen.

Eine Einführung⁸

Hanna Solarczyk-Szwec, Violetta Kopińska

Politische Bildung ist in Polen weder ein aktuelles noch ein in der Bildungspolitik häufig diskutiertes Thema. Auch in der pädagogischen Literatur stößt das Thema nur auf relativ geringes Interesse, obwohl die politische Bildung in Polen jahrhundertlang einen wichtigen Platz in der pädagogischen Diskussion einnahm.⁹ Die verschiedenen inhaltlichen Schwerpunkte der politischen Bildung im Laufe dieses Prozesses werden in der folgenden Phaseneinteilung deutlich:

1. national-kulturelle Bildung (1773-1918)
2. national-staatliche Bildung (1918-1945)
3. politische Schulung (1946-1989)
4. bürgerliche Bildung nach 1989 im Kontext
 - der Bildung in der und zur Demokratie,
 - des EU-Beitritts Polens,
 - der Globalisierung und Migration.

Die Geschichte verschiedener Länder verweist darauf, dass den mit dem Thema des Beitrags verbundenen Begriffen Bildung, Volk, Staat, Politik, Bürger räumlich und zeitlich jeweils unterschiedliche Bedeutungen zugeschrieben wurden. Deshalb fangen wir mit den Erwägungen über historische, kulturelle und politische Bedingungen der politischen/bürgerlichen Bildung in Polen an.

1. National-kulturelle Bildung (1773-1918)

⁸ Übersetzung: Iwona Stogowska, Edyta Grotek.

Teile dieses Beitrags wurden veröffentlicht: Hanna Solarczyk-Szwec: Politische Bildung von Jugendlichen und Erwachsenen in Polen. Bildungspolitische Diskussion. In: Kursiv – Journal für politische Bildung, 2007, Nr. 4, S. 56-65.

⁹ Eine deutschsprachige Monografie, wie sie für die UdSSR vorliegt, fehlt:

Benes, Milan: Die weltanschauliche Erziehung als Gegenstand der pädagogischen Wissenschaft in der Sowjetunion von 1945 bis 1986. Berlin: in Kommission bei Harrassowitz Wiesbaden 1989.

Als Bibliographie in deutscher Sprache vgl. Wołoszyn, Stefan: Die pädagogische Historiographie in Volkspolen. In: Heinemann, Manfred (Hg.): Die historische Pädagogik in Europa und den USA, Bd. 1. Stuttgart: Klett-Cotta 1979, S. 219-254.

Die Idee der Bürgerbildung [edukacja obywatelska] bzw. Erziehung zum Bürger [wychowanie obywatelskie] hat in der polnischen Geschichte eine reichhaltige und weitreichende Tradition. Zum ersten Mal deutlich sichtbar wurde sie durch die 1773 gebildete Kommission für Nationale Bildung - das erste Bildungsministerium in Europa -, die der Erziehung in Polen eine bürgerlich-staatliche Richtung verlieh: „Erziehung junger Bürger ist eine der wichtigsten Aufgaben der aufgeklärten, besonnenen Regierung, die das Glück der Menschen, über die sie regiert, schätzt¹⁰“ (Tync, 1954, S. 554). Diese Idee wurde jedoch nicht praktisch verwirklicht, denn Polen verlor 1773 für 127 Jahre seine staatliche Unabhängigkeit. Seither wird Bürgerbildung hauptsächlich mit der Idee der Nation im staatlich-organisierten Sinne verbunden.

Die Idee der nationalen Bildung wurde in den um die Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert formulierten Erziehungskonzeptionen weiter entwickelt und begründet (Jamrożek, 1998, S. 69-70). Ihre Grundlage war die nationale Pädagogik [pedagogika narodowa]. Sie stellte die Idee der nationalen Einheit dem politischen System der Besatzungsmacht und seit der russischen Oktoberrevolution der sozialistischen Lehre vom Klassenkampf gegenüber (Nawroczyński, 1938, S. 101ff.). Ein Vertreter dieser Strömung – Zygmunt Balicki¹¹ – stellte fest, dass der wichtigste Teil der nationalen Bildung die Erziehung zum Bürger sei und ihre Hauptaufgabe darin bestehe, einen um die Rechte des unterdrückten Volkes kämpfenden Soldaten [walczący żołnierz] zu erziehen (Jamrożek, 1998, S. 70). Eine andere Meinung hatte Helena Radlińska¹² – eine Vertreterin der Sozialpädagogik -, die in die Konzeption nationaler Bildung diejenigen sozialen Elemente miteinbezogen hatte, die mit dem sozialen wie auch kulturellen Aufstieg „aller Volksmitglieder“ und mit der Vorstellung

¹⁰ Pln.: „Wychowanie młodych obywateli jest jednym z najpierwszych widokiem rządu oświeconego, roztropnego i umiejącego cenić uszczęśliwianie ludu, nad którym panuje“

¹¹ Zygmunt Balicki (1858-1916) war einer der Hauptführer und Ideologe der national-demokratischen Strömung in der Politik.

Viele Auseinandersetzungen spielen sich als Konflikt um die Unterrichtssprache in den Schulen ab. Vgl. Rudolf Korth: Die preußische Schulpolitik und die polnischen Schulstreiks. Ein Beitrag zur preußischen Polenpolitik der Ära Bülow. Würzburg: Holzner 1963. Unter den bekannten deutschen Reformpädagogen Berthold Otto: Polen und Deutsche. Ein Mahnwort an die deutsche Jugend. Leipzig: Scheffer 1907.

¹² Helena Radlińska (1879-1954). Vgl. Irena Lepalczyk/Ewa Marynowicz-Hetka: Helena Radlińska — Ein Porträt ihrer Person und ihrer Arbeit als Wissenschaftlerin, Lehrerin und „soziale Aktivistin“. In: Sabine Hering/Berteke Waaldijk (Hg.): Die Geschichte der Sozialen Arbeit in Europa (1900–1960), Wiesbaden: Springer 2002, S. 65-72.

“des unabhängigen polnischen Volksstaates” verbunden waren (Orsza, 1910, S. 152-156).

In den Jahren des Ersten Weltkrieges, in denen von Politikern auf die Wiedergewinnung der Unabhängigkeit gehofft wurde, gab Tadeusz Grabowski eine abweichende Stellungnahme ab. In seiner Erörterung “Erziehungstradition” forderte er einen staatlichen Charakter der Erziehung, um Polen zu restaurieren (Grabowski 1918, Jagiełło, 1983, S. 45).

2. National-staatliche Bildung (1918-1945)

In der Zwischenkriegszeit gab es in Polen verschiedene Denkströmungen über die Erziehung zum Bürger (Kurantowicz, 1999, S. 290ff.; Überblick in deutscher Sprache: Szymański 2002). In der Zwischenkriegszeit war Polen offen für Ideen aus dem Ausland. Viele polnische Pädagogen Literaturwissenschaftler haben in Deutschland studiert und beherrschten die deutsche Sprache oder Englisch.¹³

Eine erste Strömung lässt sich als traditional-konservativ bezeichnen. Sie setzte eine Konzeption der nationalen Erziehung (Bildung) der vorhergehenden Periode fort. Zum Hauptvertreter dieser Strömung zählte Lucjan Zarzecki – ein Schüler von Balicki –, der in die Bürgerkunde viele neue Gedanken einführte, indem er auf englische, amerikanische und deutsche Errungenschaften der Pädagogik zurückgriff, zum Beispiel Johann Friedrich Herbart, William Stern oder Vertreter der Kulturpädagogik (vgl. Szymański 2009). Die nationale Bildung galt in jener Zeit neben der religiösen Erziehung und der Erziehung zum Bürger als eine Gestaltungskomponente der moralischen Stärke der Nation [moralna siła narodu]. Diese Form der nationalen Erziehung und Bildung wurde vor allem in den Schulen vermittelt.

Nach dem Staatsstreich 1926 und der Machtübernahme von Józef Piłsudski, Staatschef und Generalinspekteur der Streitkräfte in den Jahren 1926 bis 1935, kam es in der 2. Republik zu einer Wendung der nationalen Bildung in Richtung einer staatlichen Erziehung, deren Konzeption auf dem I. Pädagogischen Kongress im Jahre 1929 in Poznań vom Bildungsminister präsentiert wurde (Jamrożek, 1998, S.

¹³ Vgl. Zum Schulwesen der deutschen Minderheit in Polen Eser 2010.

74). Leitbild für die staatliche Erziehung war der Bürger-Kämpfer - gehorsam, loyal, fleissig. Zum Leitbild des Bürger-Kämpfers wurde einerseits seine positive Aktivitätsbereitschaft gezählt, sowie ein „romantischer“ Enthusiasmus und eine Pflichtbereitschaft gegenüber dem Staat andererseits (ebd., S. 76). Internationale Einflüsse kommen von Georg Kerschensteiner, John Conrad Almack¹⁴ und Friedrich Wilhelm Foerster, deren Ideen einer Bildung aufgegriffen wurden (vgl. Koźmian, 1996).

Voraussetzung für diese staatliche Erziehung war die Entwicklung eines Curriculums, das Elemente politischer Erziehung in sogenannte Gesinnungsfächer wie Geschichte und Polnisch integrierte. Als separates Lehrfach wurde Staatsbürgerkunde [wiedza obywatelska o państwie] 1932 an Lyzeen in den Klassen 3-4 im Umfang von jeweils 2 Wochenstunden eingeführt (Jamrożek, 1998, S. 76). In der Konzeption der staatlichen Erziehung nahm der Personenkult um Piłsudski einen wichtigen Platz ein (vgl. Hein-Kircher 2001, zur „moralischen Diktatur“ vgl. Kotowski 2011). Als übergeordneter Wert galt die Arbeit. Ziel war der Aufbau einer hierarchisch gegliederten Gesellschaft und die Erziehung einer gesellschaftlichen Elite, die sich durch Moral und Fleiß auszeichnen sollte.

Einen wesentlichen Beitrag zur Diskussion über Grundprobleme der staatlichen Erziehung leistete der Pädagoge Kazimierz Sośnicki. In seinem Buch „Die Grundlagen der staatlichen Erziehung“ [Podstawy wychowania państwowego, 1933], der ersten theoretischen Arbeit zu diesem Thema in Polen, führte er eine philosophische, psychologische und pädagogische Analyse des Themas durch. Zum Schlüsselbegriff seiner Überlegungen wurde das „Erziehungsethos“ [etos wychowania], innerhalb dessen Sośnicki das moralische, das staatliche und das Gruppenethos unterschied. Als das wichtigste Erziehungsziel galt die Entwicklung intellektueller Fähigkeiten und der Aufbau eines emotionalen Verhältnisses zwischen Ethos und Person, deren Handlungen auf das Staatsinteresse gerichtet werden und das staatliche Wohl berücksichtigen müssen (Wesołowska, 2003, vgl. dazu in deutscher Sprache Okoń 1999, S. 277-280).

¹⁴ John Conrad Almack (1883-1953) ist ein amerikanischer Pädagoge und langjähriger Professor an der Stanford Universität, der in der deutschsprachigen pädagogischen Diskussion nahezu unbekannt geblieben ist. Vgl. John Conrad Almack: Education for Citizenship, Boston: Houghton Mifflin 1924.

Ende der 1930er Jahre entstand wegen des Regierungswechsels und des offensichtlich bevorstehenden Krieges eine neue Konzeption des Bürgerbildes und der Bürgerschaft, die Elemente der nationalen und religiös-moralischen Erziehung mit der staatlichen Erziehung verband. In der Bildungspraxis wurden Werte wie Patriotismus, nationale Einheit und bürgerlicher Heimatdienst [obywatelska służba dla ojczyzny] betont.

Während des Zweiten Weltkrieges und der deutschen Besatzung wurden die Bürgerkonzepte und die politische Bildung, die zur Zeit der sog. 2. Republik aufgebaut worden waren, genutzt, um die Soldaten zum Kampf anzuspornen, sie für bestimmte militärische Formationen zu gewinnen und auf die Zeit nach der Befreiung vorzubereiten. (Eberhardt 2002)

Seit dem Jahr 2011 findet am 1. März ein Nationaler Tag des Gedenkens an die Verfolgten Soldaten in Polen statt. An diesem Tag werden die Soldaten des antikommunistischen Untergrunds aus den Jahren 1944-1956 geehrt. Die Gesetzesinitiative dazu hat im Jahr 2010 der damalige Präsident Lech Kaczyński ergriffen und nach seinem Tod hat der nachfolgende Präsident Bronisław Komorowski das Gesetz unterzeichnet. In den Schulen werden für diesen Anlass Zeremonien (Akademien) organisiert. Das Institut für Nationales Gedenken hat auf seiner Website Unterrichtsmaterial zum Download bereitgestellt: <http://pamiec.pl/pa/edukacja/akcje-i-obchody/ogolnopolskie/1-marca-narodowy-dzien/14609,NARODOWY-DZIEN-PAMIECI-ZOLNIERZY-WYKLETYCHquot-OBCHODY-2017.html>
[Zugriff: 2017.02.06]

In Polen gibt es auch eine Kontroverse um die Verherrlichung der Verfolgten Soldaten. Vorwürfe beziehen sich vor allem darauf, dass ihre Geschichte in einer tendenziösen Weise gezeigt wird, weil unter ihnen auch solche Soldaten waren, die Verbrechen begangen haben: http://wyborcza.pl/magazyn/1,124059,13487163,Zolnierze_wykleci_w_potrzasku.html
[Zugriff: 2017.02.06]

3. Politische Schulung (1946-1989)

In der Zeit der Volksrepublik Polen (1946-1989) vollzieht sich politische Bildung auf zwei Ebenen und in zwei Versionen: einer offiziellen, die durch den Staat realisiert wurde¹⁵, und einer inoffiziellen, organisiert durch die politische Opposition, die im Verborgenen arbeitete.

Der offiziellen Version lag die Annahme zugrunde, dass die Erziehung Politik mit anderen Mitteln darstellte (Przyszczykowski, 1998, S. 85). Für den einflussreichsten polnischen Pädagogen der Nachkriegszeit – Bogdan Suchodolski¹⁶ – garantierte das Bündnis zwischen Erziehung und Politik das Glück und die Entwicklung der Person und begründete ihre „psychische Gesundheit“ (Suchodolski, 1947, S. 431). Politiker fordern deutlich, dass „Politik mit Pädagogik verschmelzen sollte“ (Radziwiłł, 1981, S. 14). In diesem Falle hatte Erziehung nicht mehr viel mit der Idee des Sozialismus gemeinsam - sie wurde den Richtlinien der Führungsorgane der Kommunistischen Partei [Polska Zjednoczona Partia Robotnicza] untergeordnet und wurde zu einer funktionalen politischen Erziehung mit dem Zweck, eine dem Staat und der Partei gegenüber unkritische Einstellung zu formen, „das Fremde“ [obcy] zu entlarven und zu beseitigen (Przyszczykowski, 1998, S. 85).

Wie andere gesellschaftliche Bereiche auch, wurde das Bildungssystem in den Jahren 1949-1956 einer zentralen Planung unterworfen, jegliche regionale Besonderheiten wurden beseitigt und den Bildungszielen und -inhalten eine starke ideologische Bedeutung verliehen.¹⁷ Gleichzeitig wurden die politischen und bürgerlichen Rechte eingeschränkt und immer wieder verletzt. Die durch die

¹⁵ In deutscher Übersetzung liegt vor: Instruktion vom 20. September 1947 über die Realisierung des „Unterrichts über Polen und die moderne Welt“ in der Abschlussklassen 6 oder 7 der Volksschule. In: Baske, Siegfried: Bildungspolitik in der Volksrepublik Polen 1944-1986. Quellensammlung mit einleitender Darstellung und Kommentaren. Teil 1: 1944-1970. Wiesbaden: Harrassowitz 1987, S. 159-161

¹⁶ Bogdan Suchodolski (1903-1992) ist einer der wenigen Wissenschaftler und Pädagogen, deren Werke teilweise ins Deutsche übersetzt wurden. Eine Rezeption gab es nicht nur im Rahmen der sozialistischen Pädagogik der DDR, sondern in geringem Umfang auch innerhalb von Richtungen der marxistischen Pädagogiken in der BRD in den 1970er Jahren. Von Suchodolski liegen u.a. folgende Titel in deutschsprachiger Übersetzung vor: „Grundlagen der marxistischen Erziehungstheorie“, 1961, als „Einführung in die marxistische Erziehungstheorie“ auch in der Bundesrepublik erschienen (Köln: Pahl-Rugenstein 1971); „Theorie der sozialistischen Bildung“ (Hannover u.a.: Schroedel 1974); „Geschichte der polnischen Kultur“ (Warschau: Verlag Interpress 1986). Vgl. Hermann Röhrs: Nachruf auf einen pädagogischen Humanisten: Bogdan Suchodolski ging am 2. Oktober 1992 von uns. In: Pädagogik und Schulalltag 1993, 1, S. 50-53; Szulakiewicz, Władysława: Auf der Suche nach dem Weg zur Menschenwürde. Der universale und polnische Wert der Pädagogik von Bogdan Suchodolski. In: Humanisierung der Bildung. Jahrbuch der Internationalen Akademie zur Humanisierung der Bildung (IAHB). Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren 1999, S. 183-191.

staatlichen Organe geltend gemachten Sozialrechte trugen zur Verbreitung einer passiven Haltung der Bürger bei. Diese Haltung ist bis in die Gegenwart weit verbreitet und wird im politischen Bereich als „erlernte Hilflosigkeit“ [wyuczona bezradność] bezeichnet (Przyszczykowski, 1998, S. 87).

In der Volksrepublik Polen gibt es ein einziges Schulbuch „Staatsbürgerkunde“ [Wychowanie obywatelskie] für die 8. Klasse der Grundschule, das in den Jahren 1966-1972 herausgegeben wurde [Jan Gajewski, Kazimierz Kąkol, Wychowanie obywatelskie. Klasa VIII, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych].

Daneben gibt es in der Volksrepublik Polen erläuternde Unterrichtshilfen für das Fach Staatsbürgerkunde (siehe Kasten).

Unterrichtshilfen

Erazmus E. (1977): Propedeutyka nauki o społeczeństwie. Zarys metodyki [Einführung in die Gesellschaftswissenschaft. Abriss der Methodik], Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

Erazmus E. (Hg.) (1976): Wychowanie obywatelskie dla kl. VII. Materiały pomocnicze dla nauczycieli [Staatsbürgerkunde für die 7. Klasse. Hilfsmaterialien für Lehrer], Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

Erazmus E. (Hg.) (1978): Wychowanie obywatelskie w klasie VIII. Książka przedmiotowo-metodyczna [Staatsbürgerkunde in der 7. Klasse. Fach- und Methodikbuch], Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

Erazmus E., Jędrychowska G., Marciniak R. (1980): Wychowanie obywatelskie w klasie VII. Książka przedmiotowo-metodyczna [Staatsbürgerkunde in der 7. Klasse. Fach- und Methodikbuch], Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

Siwek B., Zajączkowski A. (1971, 1976): Wychowanie obywatelskie w szkole podstawowej. Materiały pomocnicze dla nauczycieli [Staatsbürgerkunde in der Grundschule. Hilfsmaterialien für Lehrer], Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.

Szczegóła H. (1965, 1969): Wychowanie obywatelskie w klasie VII. Poradnik dla nauczyciela [Staatsbürgerkunde in der 7. Klasse. Ratgeber für Lehrer], Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.

Die Fachzeitschrift (1969-1989) für Lehrende trägt den Titel „Wychowanie Obywatelskie“ [Staatsbürgerkunde].

Ähnlich dem System der Staatsbürgerkunde in der DDR existiert ein landesweites Netzwerk von Fachberatern [metodycy w ośrodkach doskonalenia nauczycieli].

In den Jahren 1952-1989 gibt es auch ein Fach Wehrerziehung in der letzten Klasse der Berufs- und allgemeinbildenden Schulen im Umfang von 2 Stunden pro Woche. Gegenwärtig gibt es ein Fach Bildung für Sicherheit (vgl. unten die Stundentafel in Dokumentation: Das polnische Bildungssystem).

Eine Besonderheit im Vergleich zur DDR ist ein Fach „Religionskunde“ im polnischen allgemeinbildenden Schulwesen, mit allerdings geringer Stundenzahl (vgl. Stundentafel Tabelle 1).¹⁸

In einem Gespräch der Zeitschrift Neue Schule [Nowa Szkoła] unter der Überschrift „Sozialistische Erziehung im Schuljahr 1982“ zeichnet der stellvertretende Leiter der Abteilung für Wissenschaft und Bildung des ZK der PZPR, Władysław Kata, ein liberales Bild des Schulklimas der 1970er Jahre:

“Ich gehöre zu der Generation, die in Volkspolen ihre Ausbildung und Erziehung erhalten hat. Meine Lehrer und Erzieher sowohl in der Grund- wie in der Mittelschule habe ich in Erinnerung behalten als Menschen, die engagiert waren für das, was sie lehrten und darstellten. In den fünfziger Jahren kam es manchmal vor, daß Lehrer über die Entwicklungstendenzen Polens abweichende Anschauungen und Meinungen hatten, dies bedeutete jedoch keine Diskriminierung der Schüler durch sie, denn sie schätzten eine eigene, auf Erfahrung basierende Meinung und tolerierten andere Meinungen. Sie riefen die Schuljugend nicht zur Revolte gegen die Volksmacht oder zu Straßendemonstrationen auf, um Sachfragen mit Steinen zu entscheiden, wie es manchmal durch Aufrufe der ‚Solidarność‘ geschah. Auch in einer Krisensituation kann sich ein berufener Lehrer und Erzieher würdig verhalten und wird seinen Zöglingen als beratender Freund im Gedächtnis bleiben, an den man sich wegen seiner Bildung, ideologischen Reife und Lebenserfahrungen erinnert.“ (Sozialistische Erziehung ... 1982, S. 731).¹⁹

¹⁸ Zu den durchaus problembehafteten Beziehungen innerhalb der Pädagogiken der Staaten des realexistierenden Sozialismus vgl. John (1996) zum Bild der polnischen Pädagogik in der DDR. Zur Sowjetpädagogik Lost, Christine: Sowjetpädagogik. Wandlungen, Wirkungen und Wertungen in der Bildungsgeschichte der DDR. Baltmannsweiler: Schneider 2000.

¹⁹ Sozialistische Erziehung im Schuljahr 1982. Gespräch mit dem stellvertretenden Leiter der Abteilung Wissenschaft und Bildung des ZK der PZPR. Wl. Kata [veröffentlicht im Oktober 1982] In: Baske, Siegfried: Bildungspolitik in der Volksrepublik Polen 1944-1986. Quellensammlung mit einleitender Darstellung und Kommentaren. Teil 2: 1971-1986. Wiesbaden: Harrassowitz 1987, S. 726-735 (Quelle: Nowa Szkoła 1982, Nr. 10, S. 338-344)

Damit kontrastiert werden Verhaltensweisen von Pädagogen, die mit der Bürgerbewegung sympathisieren:

„Die Extremisten unter den Solidarnośćanhängern in der Lehrerschaft haben ihren Schülern Prinzipien und Verhaltensformen vermittelt, die im Widerspruch zur Ethik des Lehrberufes stehen, dies beweisen die Instruktion zum Streik an den Lubiner Schulen vom November 1981, die Beschlüsse der Sektion für Bildung und Erziehung der Gewerkschaft ‚Solidarność‘ sowie die Beschlüsse der I. Tagung der ‚Solidarność‘ über Bildungsangelegenheiten. Der Inhalt dieser Dokumente schmeckt nach Rückständigkeit, geistigem Primitivismus und nach Verdummung. Er war auf emotionelle Perzeption durch die Lehrer ausgerichtet.“ (ebd.)

Die Redaktion der Zeitschrift wertet abschliessend: „Bedeutende Störungen, die infolge der letzten Ereignisse im gesellschaftlichen Bewußtsein aufgetreten sind, haben Schule und Lehrerschaft tief getroffen. Die Parolen ‚Neutralität‘, ‚weltanschauliche Pluralität im Erziehungsprozeß‘ und ‚Lösung der Bande zwischen Schule und Staat‘ hatten sicherlich auch auf das pädagogische Bewußtsein der Lehrer Einfluß. Deshalb wird der Prozeß der Wiederherstellung des ideologischen und politischen Gleichgewichtes im Bildungswesen natürlicherweise von der Frage nach ihrem Verhältnis zu den grundlegenden Werten des Sozialismus begleitet. Es gibt heute keinen Staat, der darauf verzichten würde, auf das Bildungswesen Einfluß zu nehmen.“ (ebd.)



Abbildung: Titelblatt Zeitschrift Wychowanie obywatelskie (1972, Nr. 11)

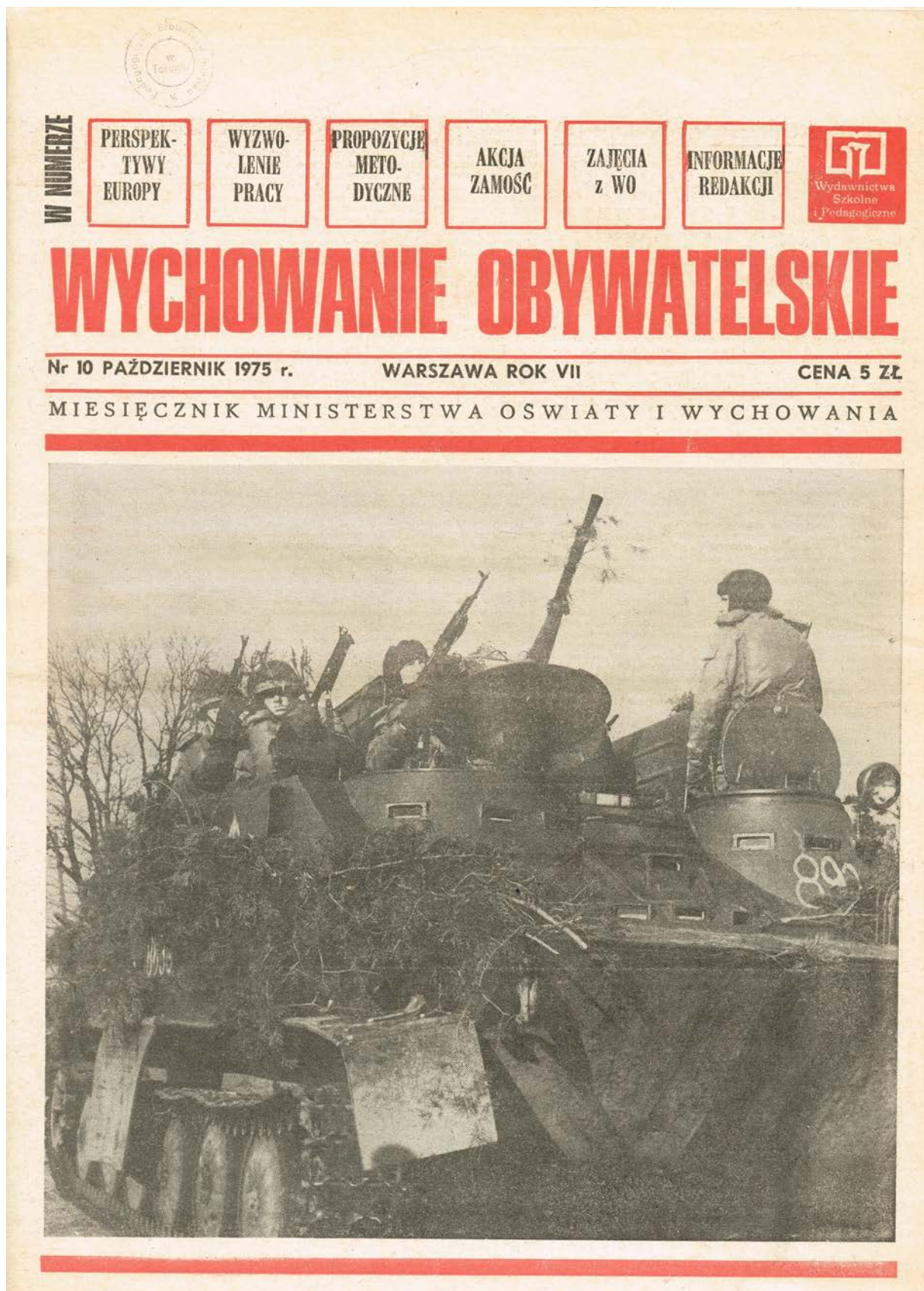


Abbildung: Titelblatt Zeitschrift Wychowanie Obywatelskie (1975, Nr. 10)

In deutscher Sprache informiert aus der Sicht der sozialistischen Pädagogik der DDR über die vorstehenden Zusammenhänge die Dissertation von Rek (1988).

Die inoffizielle, non-konformistische Version politischer Bildung entwickelte sich in Diskussionen, die innerhalb der politischen Opposition geführt wurden. Manche der oppositionellen Gruppen wendeten die Bedeutung des Begriffs "Bürgerbild" um, zum Beispiel von "sozialistischer Bildung" auf "christliche Bildung" oder von "staatlicher" auf "nationale" Bildung (Przyszczykowski, 1993; ders. 1999, S. 88). Beispiele sind Gruppen wie Ruch Młodej Polski [Bewegung des Jungen Polens] oder Chrześcijańska Wspólnota Ludzi Pracy [Christliche Gemeinschaft der arbeitenden Bevölkerung].

In den 1980er Jahren durch die Bürgerbewegungen entstanden unterschiedliche Konzeptionen des Bürgerleitbildes. Nach außen versuchte die Opposition, eine einheitliche Sicht aufrechtzuerhalten, indem sie endgültig die Kategorie "Nation" als "das gemeinsame Gut" und als Kampf mit der "ungewollten Macht" definiert hatte.²⁰

²⁰ Die „Ereignisse in Polen“ beunruhigen zunehmend die politische Führung im Nachbarland DDR. Der Leiter des Zentralinstituts für Jugendforschung der DDR in Leipzig, Prof. Walter Friedrich, schreibt 1988 in vertraulichen Mitteilungen an den FDJ-Leiter Egon Krenz, dass „Diskrepanzen zwischen der offiziellen Propagierung von Selbständigkeit und Schöpferium der Jugend und einer Intoleranz gegen „kritische Bemerkungen junger Leute“ (bestehen). Gab es nach 1945 bis zu den 70er Jahren einen hohen „Zukunftsoptimismus“, so sei seit Ende der 1970er Jahre ein „zunehmender Zweifel an der Überlegenheit des sozialistischen Systems“ festzustellen. Dieser resultiere aus der Stagnation in der SU, den Ereignissen in Polen, der globalen Rohstoffkrise sowie der Diskrepanz zwischen einerseits dem Lebensstandard der BRD, der durch medialen Einfluß zu einem Bedürfnis nach einem höheren Lebensstandard auch in der DDR führt, und andererseits der verschärften Versorgungsprobleme in der DDR. Aus diesem Grund nehme das „Identifikationspotential“ ab. Friedrich fordert ein Abschiednehmen von vorgefertigten „Denkklišees und Gewohnheiten“ bei der Beurteilung von Menschen in der DDR: „Es bleibt nur: weg von idealistischen Utopien, hin zu realistischen Situationsanalysen, Zielen und Maßnahmen. Wir müssen mit der Wirklichkeit leben lernen.“ (Einige Reflexionen über geistig-kulturelle Prozesse in der DDR, 21.11.1988. Fundbezeichnung: Stiftung der Parteien und Massenorganisationen der DDR im Bundesarchiv: Sign. IV B 2/9.05 59. Unveröffentlichtes Manuskript. Vgl. Grammes/Schluss/Vogler 2006, S. 355).

Tabelle 1: Stundentafel des allgemeinbildenden Lyzeums, Grundprofil (1983)

Klasse						
Lfd. Nr.	Fach	1	2	3	4	insgesamt
1.	Polnisch	4	4	4	4	16
2.	Russisch	2	2	2	2	8
3.	Westeuropäische Sprache	3	3	3	3	12
4.	Geschichte	2	2	2	2	8
5.	Gesellschaftskunde	-	-	1	2	3
6.	Religionskunde	-	-	-	1	1
7.	Biologie, Hygiene und Umweltschutz	2	2	2	2	8
8.	Geographie	1	1	2	1	5
9.	Mathematik	4	4	3	4	15
10.	Physik, Astronomie	3	3	2	2	10
11.	Chemie	2	2	2	-	6
12.	Bildende Kunst	1	1	1	-	3
13.	Musik	1	1	1	-	3
14.	Arbeit und Technik	2	2	1	-	5
15.	Körperkultur	2	2	2	2	8
16.	Wehrerziehung	1	1	2	-	4
17.	Fakultativer Unterricht	-	-	-	4	4
18.	Vorbereitung auf das Familienleben	½	½	½	½	2
19.	Zur Disposition des Klassenleiters	½	½	½	½	2
	Insgesamt	31	31	31	30	123
Außerunterrichtliche Arbeit						
A) obligatorisch						
1.	Ergänzende Unterrichtsfächer (b)	2	2	2	2	8
2.	Schülerpraktika	2	2	2	2	8
3.	Lektüre- und Informationsschulung	3 Std. jährl. in jeder Klasse				
	Wöchentlich insgesamt	35	35	35	35	139
B) nicht obligatorische						
1.	Latein	2	2	2	2	8
2.	Sportlich-rekreative Übungen	2	2	2	2	8
3.	Interessenzirkel					
4.	Künstlerische Übungen (Chor, Orchester, Rezitationsgruppe, Tanzgruppe u.a.)	Je nach Erfordernissen und Möglichkeiten (1-2 Stunden wöchentlich für jede dieser Formen)				

(aus: Inhaltliche und organisatorische Grundlagen der Bildung und Erziehung im allgemeinbildenden Lyzeum. Bestätigt vom Ministerium für Bildung und Erziehung am 1. Dezember 1983, veröffentlicht vom Institut für Schullehrpläne im Oktober 1985. In: Baske 1987, Teil II, S. 738-756, hier S. 750)

4. Bürgerliche Bildung nach 1989

Nach der politischen Wende 1989 haben die unterschiedlichen Ansichten bezüglich der Rolle des Staates und der Bürger im sozialen Leben zur Teilung der politischen Milieus in zwei Fraktionen beigetragen:

- ein konservatives Lager, u.a. seit 2001 vertreten durch die Partei Recht und Gerechtigkeit [Prawo i Sprawiedliwość, PiS], die eine Konzeption der nationalen Bildung lanciert
- ein liberales Lager, vertreten durch gemäßigte und linke Parteien, zum Beispiel die Bürgerplattform [Platforma Obywatelska, PO], die eine Konzeption zivilbürgerlicher Bildung im Geiste der Globalisierung fördert.

Nach der politischen Wende 1989 sind die Entwicklung, der Erhalt und der Ausbau der Demokratie zur wichtigsten Herausforderung und Bildungsaufgabe geworden. Dies wurde auf dem 2. Gesamtpolnischen pädagogischen Kongress "Demokratie - Bildung - Erziehung" [II Ogólnopolski Zjazd Pedagogiczny "Demokracja - Edukacja - Wychowanie"] deutlich, der 1995 in Toruń stattfand. In dieser Zeit wurde diskutiert, für welches Konzept von Demokratie gestritten werden sollte, wie die Entwicklung der polnischen Demokratie einzuschätzen sei, und über welche zivilgesellschaftlichen Kompetenzen die Bürger verfügen sollen. Es wurde diskutiert, nach welchen Demokratiekonzeptionen erzogen werden sollte und ob die Demokratie verändert werden müsse. Gleichzeitig wurde darüber debattiert, welche Probleme und Fehler im zivilgesellschaftlichen Bereich die hoch entwickelten Demokratien des Westens aufwiesen (Kwieciński, 1998, S. 9-34).

In deutscher Übersetzung liegt der Lehrplan der Grundschule Gesellschaftskunde, Klasse 8, im Schuljahr 1990/91 vor.²¹ Als Ziele des Faches „Gesellschaftskunde“ in Klasse 8 der Grundschule werden dort genannt, den Schülern „ein geordnetes, elementares Wissen über die Grundsätze und die Organisation des gesellschaftlichen Lebens zu vermitteln, dessen Mitglieder und Mitgestalter sie in jedem Augenblick und an jedem Ort sind.“ (Ministerium für Nationale Erziehung:

²¹ Lehrplan der Grundschule Gesellschaftskunde, Klasse 8, im Schuljahr 1990/91. In: Baske, Siegfried/Benes, Milan/Riedel, Rainer: Der Übergang von der marxistisch-leninistischen zu einer freiheitlich-demokratischen Bildungspolitik in Polen, in der Tschechoslowakei und in Ungarn. Darstellung und Dokumentation. Berlin/Wiesbaden: Harrassowitz 1991, S. 90-95 (Dokument 12).

Lehrplan der Grundschule. Gesellschaftskunde, Klasse 8, im Schuljahr 1990/91).
Daraus ergeben sich folgende Aufgaben für das neue Fach:

„- die Schüler mit den für das Gemeinschaftsleben wichtigen Ideen vertraut zu machen, wie mit der Idee der Arbeit, der freien Gesellschaft, der Demokratie;
- die Richtungen und den Sinn der Sozialen und politischen Wandlungen zu erklären, die sich in den 80er Jahren in Polen vollzogen haben;
- mit den Startbedingungen und den Chancen des Individuums in der Gesellschaft bekannt zu machen;
- die Fähigkeit zu vermitteln, die gesellschaftlichen Erscheinungen und Tatsachen zu verbinden sowie Folgerungen zu formulieren;
- mit einer korrekten Terminologie im Bereich der Gesellschaftskunde bekannt zu machen;
- die Interessen für gesellschaftliche und politische Probleme zu entwickeln und zu erhalten;
- die Informationsquellen für gesellschaftliche und politische Fragen aufzuzeigen und die Methoden ihrer Anwendung anzueignen.“ (ebd.)

Als Hauptideen des Lehrplans werden angeführt die Idee der Arbeit und des Unternehmungsgeistes, der Selbstverwaltung, die Idee der bürgerlichen demokratischen Gesellschaft, die Idee des souveränen Staates, der den nationalen Interessen dient, die Idee der internationalen Zusammenarbeit. (ebd.)

Themen sind u.a. die „Verfassungsänderungen in Polen nach 1980“, mit den Stichworten: „Allgemeines Aufbegehren der Gesellschaft gegen wirtschaftliche Unzulänglichkeiten und Entmündigung des Staatsbürgers. Die Streiks von 1980. Die Entstehung der Unabhängigen Selbstverwalteten Gewerkschaft ‚Solidarität‘. Die Verhängung des Kriegsrechts. Untergrundarbeit der Opposition. Der runde Tisch. Gesellschaftliche Unterstützung für die Opposition bei den Parlamentswahlen von 1989. Parlaments- und Regierungskoalition. Der Beginn der fundamentalen Umgestaltung des Staates und der sozial-ökonomischen Verhältnisse in demokratischer Richtung.“

Das Thema „Was ist Demokratie?“ soll umfassen: „Demokratie als politische Ordnung, in der die freie Gesellschaft Quelle der Macht ist. Die mittelbare und unmittelbare Demokratie. Die Gleichheit der Rechte und Chancen des Staatsbürgers. Die grundlegenden staatsbürgerlichen Rechte und Freiheiten. Rechtssicherheit und Selbstverwaltung als Grundsätze für die Funktionsfähigkeit der Gesellschaft. Vorzüge und Schwächen der Demokratie.“

Das Thema „Unternehmungsgeist des Bürgers“ soll umfassen: „Persönliche Interessiertheit an Arbeitsergebnissen als Grundlage der Wirtschaftsdynamik. Die Freiheit zur Aufnahme von wirtschaftlicher Tätigkeit und von Dienstleistungen.“

In der pädagogischen Literatur gibt es immer noch wenige empirische Untersuchungen, die sich mit der bürgerlichen Bildung auseinandersetzen. Sie beschäftigen sich einerseits mit der historischen Perspektive, andererseits berücksichtigen sie westliche Konzeptionen politischer Bildung.²² Von Bedeutung sind die Analysen der bürgerlichen Bildung aus der kritischen Perspektive unter dem Einfluß u.a. von Michel Foucault, Henry Giroux, Peter McLaren (critical pedagogy), William F. O’Neil, Diane Ravitch. Sie analysieren westliche Konzeptionen des Bürgerbildes und der “civic education” in Bezug auf globale Bildung in ausgewählten Ländern der Welt. In diesem Kontext werden die Demokratisierung der Schule, Bürgerkompetenzen, Globalisierung und Bildung für eine lokale Gemeinschaft und Erwachsenenbildung als eine Art politischer Praxis in Polen erörtert. Nicht ohne Bedeutung sind für viele Autoren die Herausforderungen des Postmodernismus, die eine andere Perspektive auf die bürgerliche Bildung ergeben. Traditionen, Geschichten und Sprachen mischen sich und führen zur Entstehung einer hybriden Kultur, die traditionellen Begriffen der Bürgerbildung neue Bedeutungen verleiht. Gesellschaftliches Engagement werden durch eine Orientierung am Konsum in den Hintergrund gedrängt, viele übernehmen fertige „Wahrheiten“ und Ideologien. Das erfordert die Entwicklung neuer Konzepte der Bürgerbildung (Melosik, 1998, S. 45, 53 und weiter in diesem Beitrag).

In der bildungspolitischen Diskussion der ersten Jahre der Transformationszeit wurde auf die Notwendigkeit des Aufbaus einer Zivilgesellschaft als Hauptaufgabe der Bildung hingewiesen. Diesen Prozess sollte die Strategie zur Entwicklung der Zivilgesellschaft 2009-2015 [Strategia wspierania społeczeństwa obywatelskiego na lata 2009-2015] unterstützen. In dieser Publikation wurde auf folgende Prioritäten verwiesen:

- aktive, politisch bewusste Bürger und Gemeinschaften,
- starke Organisationen des Dritten Sektors,

²² Erwähnt werden Autoren wie Abs, Veldhuis, 2006; Biesta 2009, 2011; Butts, 1988, Hoskins, Kerr, 2012; Marshall, 1963; Mouffe, 2005; Westheimer, Kahne, 2004.

- Entwicklung des Dritten Sektors zugunsten der sozialen Integration,
- Entwicklung einer sozialen Ökonomie.

(Strategia wspierania społeczeństwa obywatelskiego ... 2008)

Einen wichtigen Platz in dieser Strategie nimmt die zivilgesellschaftliche Bildung ein, über die die Kenntnisse und Fertigkeiten vermittelt werden sollen, die eine aktive Teilnahme am gesellschaftlich-politischen Leben ermöglichen (Vgl. Kapitel 2.1).

Die allgemeine Akzeptanz dieser Ziele stößt allerdings auf Realisierungsprobleme, weil sie sowohl die materiellen und strukturellen Bedingungen Polens, als auch die mentale Bereitschaft vieler Bürger in Polen zunächst überforderte und damit zur weiteren politischen Passivität aller Generationen der polnischen Gesellschaft beitragen konnte (Szafraniec 2011, 2012; Turska-Kawa 2011). Auch die globalen Veränderungen, darunter Massenmigrationen und Terrorismus, führten nicht zu einem vertieften Gefühl der Bürgerschaft und haben zur Gestaltung eines "breiteren", jedoch "flacheren" Gefühls des WIR [My] beigetragen (Melosik, 2003, S.67). In dieser Situation hat der Pädagoge Zbyszko Melosik eine Konzeption der zivilgesellschaftlichen Bildung vorgeschlagen, die, ohne auf die nationalen und staatlichen Werte zu verzichten, auf einen postmodernen Kontext bezogen werden konnte:

1. Phase: Welche Kenntnisse und Machtinteressen sind in der Konzeption der zivilgesellschaftlichen Bildung enthalten? Welche Version der Identität wird bevorzugt und welche Quellen hat sie? Wen lässt sie zu und wer darf man nicht sein?
2. Phase: Darstellung eines bestimmten zivilgesellschaftlichen Vorbildes und die Gegenüberstellung von Alternativen durch einen Pädagogen, der den relativen Charakter seines Vorschlages betont und bereit ist, ihn zu diskutieren und zu überarbeiten. Diese Form der zivilgesellschaftlichen Bildung würde den Voraussetzungen des Neopragmatismus (u.a. Richard Rorty) entsprechen, d.h. Verzicht auf eine Meta-Erzählung und Akzeptanz kleiner Narrationen. Der lokale Kontext soll mit einbezogen werden, um das Konstruieren von politischen und pädagogischen Projekten zu ermöglichen (Melosik, 1998, S. 53-54).

Bis jetzt spiegelt sich allerdings eine solche Version der zivilgesellschaftlichen Bildung in den Lehrprogrammen, Schulbüchern und Unterrichtsmethoden kaum wider. Im öffentlichen Diskurs über die zivilgesellschaftliche Bildung überwiegen Ansichten von Personen und Milieus, die deren charakteristische Interessen widerspiegeln, die aber kaum zur Entwicklung einer Debatte zwischen verschiedenen politischen und gesellschaftlichen Akteuren beitragen.

Diese Entwicklungen spiegeln sich auch darin wider, dass die Fachzeitschrift für den Geschichtsunterricht neuerdings auch eine kleine Sparte für WOS eingerichtet und ihren Titel entsprechend ergänzt hat: Wiadomości Historyczne z Wiedzą o Społeczeństwie (<http://www.publio.pl/wiadomosci-historyczne,p113840.html>)

Literatur

Alle Internetquellen wurden am 15.12.2016 geprüft.

Abs H.-J., Veldhuis R. (2006): Indicators on Active Citizenship for Democracy: The social, cultural and economic domain. Paper presented at the conference 'Working towards Indicators on Active Citizenship', Ispra, Italy

Araszkiewicz F. W. (1978): *Ideały wychowawcze Drugiej Rzeczypospolitej* [Die Erziehungsziele der 2. Republik], Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe

Baske S. (1987): *Bildungspolitik in der Volksrepublik Polen 1944-1986. Quellensammlung mit einleitender Darstellung und Kommentaren. Teil II: 1971-1986*, Wiesbaden: Harrassowitz (in Kommission)

Baske S., Benes M., Riedel R. (1991): *Der Übergang von der marxistisch-leninistischen zu einer freiheitlich-demokratischen Bildungspolitik in Polen, in der Tschechoslowakei und in Ungarn. Darstellung und Dokumentation*, Wiesbaden: Harrassowitz (in Kommission)

Biesta G. (2009): What Kind of Citizenship for European Higher Education? Beyond the Competent Active Citizen. In: *European Educational Research Journal*, 2, S. 146-158

Biesta G. (2011): *Learning Democracy in School and Society. Education, Lifelong Learning and the Politics of Citizenship*, Rotterdam: Sense Publishers

Butts, F. R. (1988): *The Morality of Democratic Citizenship. Goals for Civic Education in the Republic's Third Century*, Calabasas: Center for Civic Education

Eberhardt C. (2002): *Geheimes Schulwesen und konspirative Bildungspolitik der polnischen Gesellschaft im Generalgouvernement 1939-1945*, Frankfurt/Main u.a.: Lang

Eser. I. (2010): "Volk, Staat, Gott!". Die deutsche Minderheit in Polen und ihr Schulwesen 1918-1939, Wiesbaden: Harrassowitz

Grabowski T. (1918): Zasady wychowania narodowego i pogląd na nie w dobie dzisiejszej [Erziehungsprinzipien der nationalen Bildung und Blick auf sie in der heutigen Zeit], In: Przegląd Oświatowy, S. 3-13

Grammes, T.; Schluss, H.; Vogler H.-J. (2006): Staatsbürgerkunde in der DDR. Ein Dokumentenband, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

Hein-Kircher, H. (2001): Der Piłsudski-Kult und seine Bedeutung für den polnischen Staat 1926–1939, Marburg: Herder-Institut

polnische Ausgabe (2008): Kult Piłsudskiego i jego znaczenie dla państwa polskiego 1926–1939, übersetzt von Zdzisław Owczarek, Warschau: Wydawnictwo Neriton

Hoskins B., Kerr D. (2012): Final Study Summary and Policy Recommendations. Participatory Citizenship in the European Union, Brussels: European Commission

Hovenberg H., Maliszewski T., Wójtowicz W. J., Żerko J. (Hg.) (1996): „S(z)koldem” Project papers: Democratization of education. Experiences from Poland and Sweden, Linköping

Jagiello B. (1998): Spór o koncepcje wychowania narodowego i obywatelskiego w latach 1905-1918 [Der Streit über die Konzepte der nationalen und bürgerlichen Erziehung in den Jahren 1905-1918]. In: Przegląd Humanistyczny, 8, S. 174-187

Jamrożek W. (1998): Wychowanie obywatelskie w II Rzeczypospolitej (geneza i rozwój) [Bürgererziehung in der Zweiten Republik Polen (Entstehung und Entwicklung)]. In Melosik Z., Przyszczykowski K. (1998), S. 69-82

John B. (1996): Stalinisten, Revisionisten, Reformkommunisten? Zum Bild der polnischen Pädagogik in der DDR. In: Bandau S./Lewowicki T./Mieszalski S./Szymański M. S. (Hg.): Schule und Erziehungswissenschaft im Umbruch. Ergebnisse

eines deutsch-polnischen Symposiums. Studien und Dokumentationen zur vergleichenden Bildungsforschung. Köln/Weimar/Wien: Böhlau, S. 76-87

Jurgiel A. (2007): Nauczyciele dorosłych w społeczeństwie obywatelskim [Erwachsenenpädagogen in der Bürgergesellschaft], Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego

Koźmian D. (1996): Chrześcijańska myśl wychowawcza Fryderyka Wilhelma Foerstera i jej recepcja w Polsce [Der christliche Erziehungsgedanke von Friedrich Wilhem Foerster und seine Rezeption in Polen], Szczecin: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego

Kurantowicz E. (1999): Doświadczenie obywatelstwa [Die Erfahrung der Staatsbürgerschaft]. In: Wołk Z. (Hg.): Edukacja pozaszkolna a integracja europejska [Außerschulische Bildung und die europäische Integration], Zielona Góra: Lubuskie Towarzystwo Naukowe, S. 27-36

Kotowski C. (2011): Die „moralische Diktatur“ in Polen 1926 bis 1939. Faschismus oder autoritäres Militärregime? München: Grin

Kwieciński Z. (1998): Demokracja jako wyzwania i zadanie edukacyjne [Demokratie als Herausforderung und Bildungsaufgabe], Toruń: Nakład własny, S. 9-34

Melosik Z. (1998): Wychowanie obywatelskie: nowoczesność, ponowoczesność (próba konfrontacji) [Bürgererziehung: Moderne, Postmoderne (Konfrontationsversuch)]. In: Melosik Z., Przyszczykowski K. (1998), S. 35-56

Maliszewski T. (2003): Folk High Schools in Poland in 20th Century. In: Byczkowski M., Maliszewski T., Przybylska E. (Hg.): Folk High School – School for Life, Wieżycza: Kaszubski Uniwersytet Ludowy, S. 79-117

Marshall T. H. (1963): Citizenship and Social Class. In: Marshall, T. H.: Sociology on the Crossroads and the Other Essays, London – Melbourne – Toronto: Heinemann

Melosik Z., Przyszczykowski K. (Hg.) (1998): Wychowanie obywatelskie. Studium teoretyczne, porównawcze i empiryczne [Bürgerliche Bildung. Theoretische, vergleichende und empirische Studien], Toruń – Poznań: Wydawnictwo Edytor

Melosik Z. (2003): The Teenagers in the Global Consumptions Culture. In Solarczyk – Ambrozik E., Przyszczykowski K. (Hg.), Changing Citizenship, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, S. 55-68

Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu (Hg.) (2004): Biała Księga młodzieży polskiej. Diagnoza sytuacji młodych Polaków jako podstawa strategii państwa dla młodzieży [Das Weißbuch der polnischen Jugend. Die Diagnose der Situation junger Polen als Grundlage für die Strategie des Staates für die Jugend], Warszawa: MEN

Mouffe Ch. (2005a): Agonistyczne przestrzenie publiczne i polityka demokratyczna. Recykling idei [Agonistische öffentliche Räume und demokratische Politik. Recycling der Ideen], Übersetzung J. Maciejczyk
<http://recyklingidei.pl/mouffe-agonistyczne-przestrzenie-publiczne-polityka-demokratyczna>

Nawroczyński B. (1938): Polska myśl pedagogiczna [Polnisches pädagogisches Denken], Lwów – Warszawa: Książnica Atlas

Okoń, Wincenty (1999): Kazimierz Sośnicki – ein Schüler Twardowskis. In: ders.: Lebensbilder polnischer Pädagogen. Köln/Weimar/Wien: Böhlau, S. 266-280

Orsza H. (1910): Wychowanie narodowe [Nationalerziehung]. In: Krytyka, 1. Bd., 3. Heft, S. 152-156

Potulicka E. (2010): Wolny rynek edukacyjny a zagrożenia dla edukacji [Der freie Bildungsmarkt und die Gefahren für Bildung] In: E. Potulicka, J. Rutkowiak (Hg.), Neoliberalne uwikłania edukacji [Neoliberale Verstrickung der Bildung], Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, S. 39-68

Przyszczykowski K. (1993): Opozycja polityczna w Polsce – wyzwania dla edukacji [Die politische Opposition in Polen - Herausforderungen für die Bildung], Poznań – Toruń: Wydawnictwo Edytor

Przyszczykowski K. (1998): Wychowanie obywatelskie w koncepcjach edukacyjnych opozycji politycznej w Polsce w latach 70-tych i 80-tych [Bürgererziehung in den pädagogischen Ansätzen der politischen Opposition in Polen in den 1970er und 1980er Jahren]. In: Melosik Z., Przyszczykowski K. (1998), S. 83-106

Przyszczykowski K. (1999): Edukacja dla demokracji: pomiędzy globalizmem a edukacją na rzecz społeczności lokalnej [Bildung für die Demokratie: zwischen Globalismus und Bildung für die lokale Gemeinschaft]. In: Solarczyk – Ambrozik E., Przyszczykowski K. (Hg.): Oświata dorosłych [Erwachsenenbildung], Toruń: Wydawnictwo Edytor, S. 18-28

Radziwiłł A. (1981): Ideologia wychowawcza w Polsce w latach 1948-1956 (próba modelu) [Erziehungsideologie in Polen in den Jahren 1948-1956 (Modellversuch)]. Zeszyty Towarzystwa Kursów Naukowych. Warszawa: Niezależna Oficyna Wydawnicza NOWA

Rek B. (1988): Konzeptionelle Grundfragen der weltanschaulichen und moralischen Erziehung in der allgemeinbildenden Schule der Volksrepublik Polen, Berlin/DDR: Akademie der Pädagogischen Wissenschaften, Dissertation A

Serejski M. H (1973): Naród a państwo w polskiej myśli historycznej [Die Nation und der Staat im polnischen Geschichtsbewusstsein], Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy

Smolski R., Smolski M., Stadtmüller E. H. (1999): Słownik encyklopedyczny „Edukacja obywatelska” [Enzyklopädisches Wörterbuch "Bürgerbildung"], Warszawa: Wydawnictwo Europa

Solarczyk H. (2002): Die Heimvolkshochschulen im Spiegel der politischen und gesellschaftlichen Probleme Polens. In: Németh B., Pöggeler F. (Hg.): Ethics, Ideals and Ideologies in the History of Adult Educations, Frankfurt/M. 2002, S. 103-109

Solarczyk-Ambrozik E. (2004): Kształcenie ustawiczne w perspektywie globalnej i lokalnej. Między wymogami rynku a indywidualnymi strategiami edukacyjnymi [Lebenslanges Lernen in der globalen und lokalen Perspektive. Zwischen den Anforderungen des Marktes und den individuellen Bildungsstrategien], Poznań: Wydawnictwo UAM

Solarczyk-Szwec H. (2007): Politische Bildung von Jugendlichen und Erwachsenen in Polen. Bildungspolitische Diskussion. In: Kursiv – Journal für politische Bildung, Nr. 4, S. 56-65.

Sozialistische Erziehung im Schuljahr 1982. Gespräch mit dem stellvertretenden Leiter der Abteilung für Wissenschaft und Bildung des ZK der PZPR, Wl. Kata, veröffentlicht im Oktober 1982. In: Baske S. (1987): Bildungspolitik in der Volksrepublik Polen 1944-1986. Quellensammlung mit einleitender Darstellung und Kommentaren. Teil II: 1971-1986, Wiesbaden: Harrassowitz (in Kommission), S. 726-735

Strategia Wspierania Rozwoju Społeczeństwa Obywatelskiego na lata 2009-2015 [Strategie für die Entwicklung der Zivilgesellschaft für die Jahre 2009-2015], Ministerstwo Polityki Społecznej (2008). Warszawa: MPS

Suchodolski B. (1947): Wychowanie dla przyszłości [Erziehung für die Zukunft], 2. Auflage, Warszawa: Książnica Polska

Szafraniec K. (2011): Młodzi 2011 [Jugend 2011], Warszawa: Kancelaria Prezesa Rady Ministrów

Szafraniec K. (2012): Dojrzewający obywatele dojrzewającej demokracji [Reifende Bürger in der reifenden Demokratie], Warszawa: Wydawnictwo Instytut Obywatelski

Szymański M. S. (2002): Pädagogische Reformbewegungen in Polen 1918-1939. Ursprünge, Verlauf, Nachwirkungen, Köln/Weimar/Wien: Böhlau

Szymański M. S. (2009): Die Rezeption Eduard Sprangers und Theodor Litts in Polen. In: Gutjahr-Löser, Peter (Hg.): Theodor Litt - Eduard Spranger. Philosophie und Pädagogik in der geisteswissenschaftlichen Tradition. Leipzig: Leipziger Universitäts-Verlag, S. 115-125

Turska-Kawa A. (2011): Aktywizacja polityczna młodych [Politische Aktivierung der Jugend], Warszawa: Wydawnictwo Matrix

Tync S. (1954): Komisja Edukacji Narodowej. Pisma Komisji i o Komisji. Wybór źródeł [Kommission der Nationalen Bildung. Schriften der Kommission und über die Kommission. Ausgewählte Quellen], Wrocław: Zakład im. Ossolińskich

Wereszczyński K. (2006): Kształcenie obywatelskie w polskich szkołach dla dorosłych w latach 1945 – 2000 [Bürgerbildung in polnischen Schulen für Erwachsene in den Jahren 1945 – 2000], [in:]: e-mentor, Nr. 4, S 49-55

Wesołowska E. A. (2003): Wychowanie państwowe Kazimierza Sośnickiego [Staatserziehung im Sinne von Kazimierz Sośnicki], w: Góralska R., Półturzycki J., Wesołowska E. A., Wojdyło W. (Hg.): Kazimierz Sośnicki – twórca dydaktyki polskiej [Kazimierz Sośnicki - Schöpfer der polnischen Didaktik], Toruń – Płock: Wydawnictwo SWPW, S. 181-190

Westheimer J., Kahne J. (2004): What Kind of Citizen? The Politics of Educating for Democracy. In: American Educational Research Journal, vol. 41, no 2, S. 237-269

Żebrowski J. (Hg.) (1995): Edukacja a społeczeństwo obywatelskie [Bildung und Bürgergesellschaft], Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego

Dokumentation

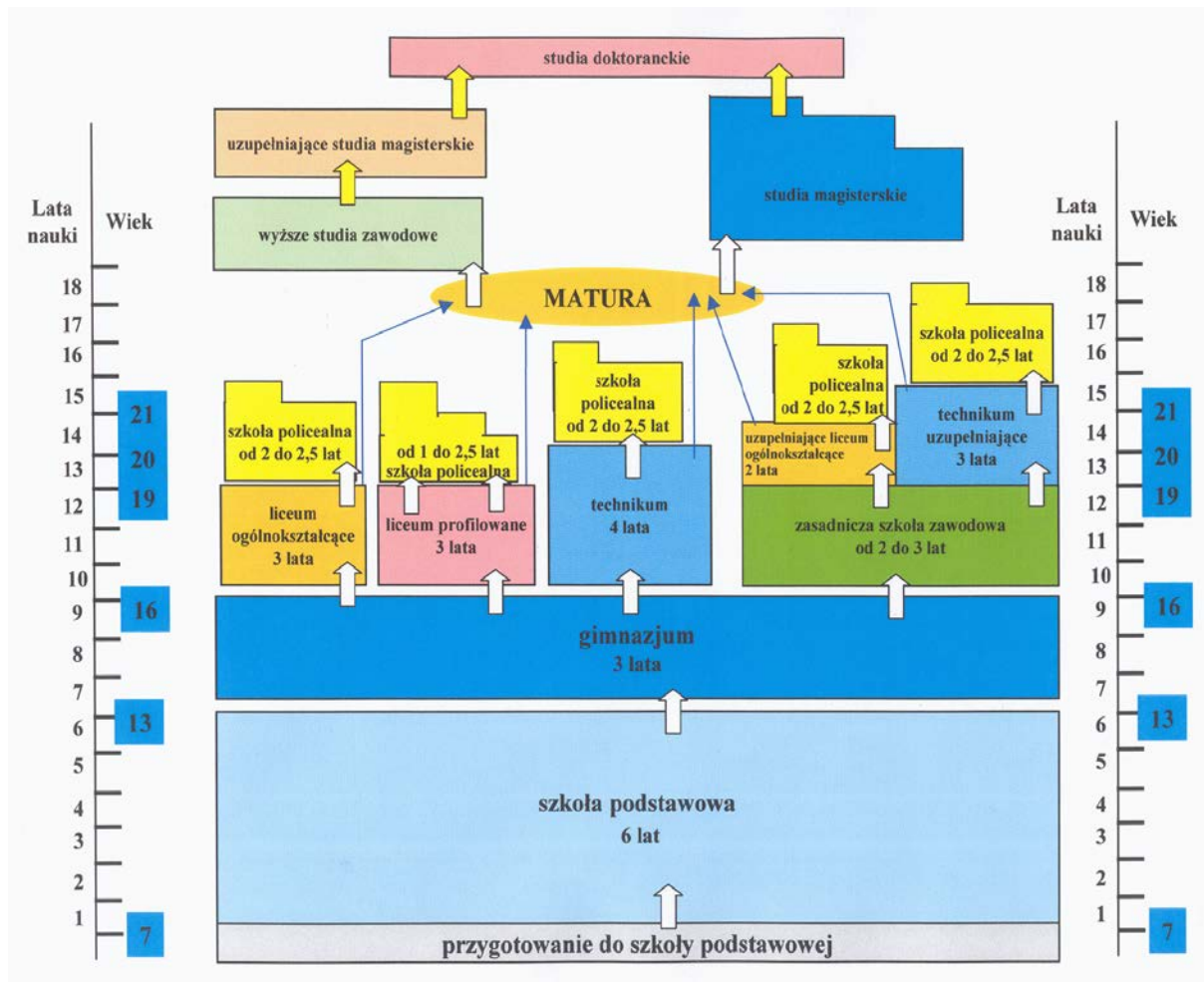
Das polnische Bildungssystem²³

Die Bildungsstufen in Polen, gemäß dem Europäischen Qualifikationsrahmen (EQR)

1. Stufe (Primärbereich): 6./7.-9./10. Lebensjahr – Grundschule
2. Stufe (Sekundärbereich I): 9./10.-12./13. Lebensjahr – Grundschule
3. Stufe u (Sekundärbereich II): 12./13. -15./16. Lebensjahr – Gymnasium (Mittelstufenschule)
4. Stufe (Postsekundäre, nicht-tertiäre Bildungsgänge): 15./16. – 17./18./19./20. Lebensjahr – Postgymnasiale Schulen

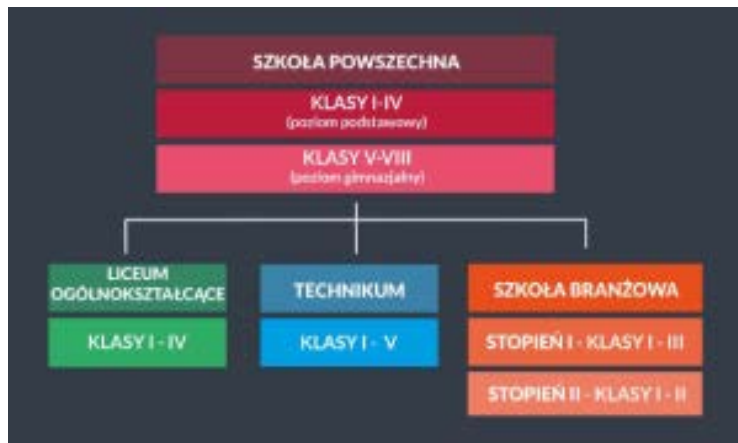
²³ Übersetzung: Edyta Grotek

Abbildung: Das polnische Bildungssystem (ab 1999 bis 2017)

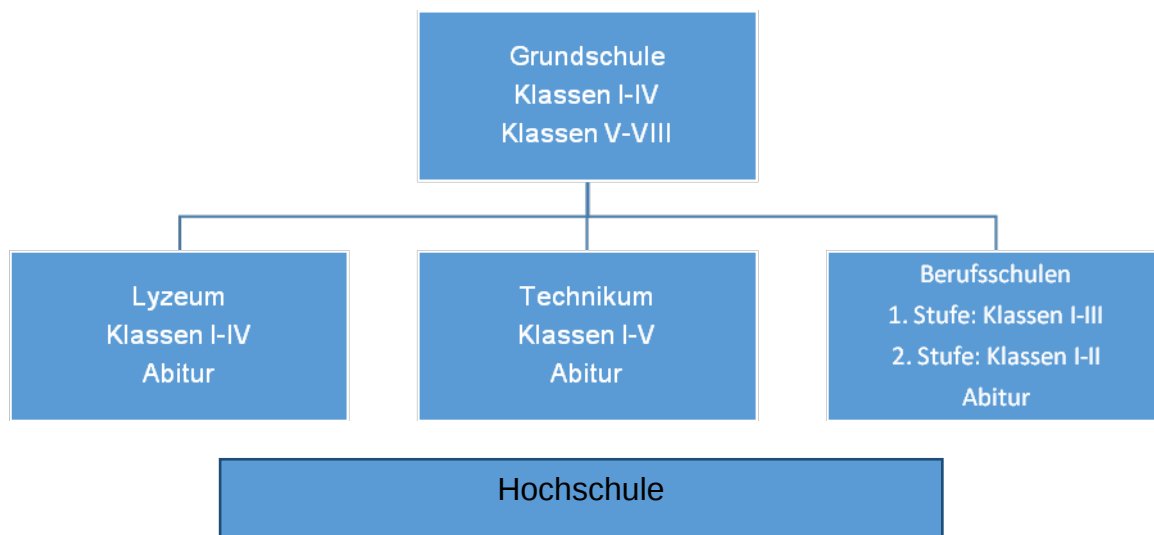


Quelle: <https://www.kuratorium.lublin.pl/?akc=akt&op=szcz&id=1220>

Das polnische Bildungssystem ab 2022



Quelle: <http://www.stoszkola.pl/>
Das polnische Bildungssystem ab 2022



Der Regierungswechsel, der in Polen im Jahre 2015 erfolgte – Regierungsübernahme durch eine rechts-konservative, populistische Partei – blieb auch für das polnische Bildungssystem nicht ohne Bedeutung. Im selben Jahr verzichtete man auf die Absenkung des Beginns der obligatorischen Grundschulbildung für die Sechsjährigen, und führte erneut die Schulpflicht ab dem 7. Lebensjahr ein. Der ersten Klasse der Grundschule geht eine obligatorische einjährige Bildung im Kindergarten voran. Kinder ab dem 4. Lebensjahr können die frühkindliche Bildung im Kindergarten für 5 Stunden am Tag kostenfrei in Anspruch nehmen.

Im Juni 2016 wurde die Auflösung der 3. Bildungsstufe (Gymnasium) und die Rückkehr zu der vor dem Jahre 1999 geltenden Schulstruktur beschlossen, d.i. zu einer achtklassigen Grundschule und zu vierklassigen allgemeinbildenden Oberschulen (postsekundäre Bildungsgänge), fünfklassigen Berufsschulen mit Abitur und zweistufigen Branchen-Berufsschulen. Die Strukturreform wird schrittweise ab dem Schuljahr 2017/2018 implementiert. Während die Änderungen bezüglich der Schulpflicht auf keine Ablehnung seitens der lokalen Bildungsbehörden, Lehrer und Schüler stoßen, sorgen die Pläne eines strukturellen Wandels für große Emotionen und Proteste, vor allem seitens der Lehrer. Die neue Bildungsministerin kündigte auch Veränderungen von Zielen und Inhalten in den Rahmenlehrplänen für alle Bildungsstufen an.

Studentafel für die allgemeinbildende Oberschule und Technikum

FACH	Minimum (45 Min.)	Zusätzlich für erweitertes Programm* (45 Min.)
Język polski Polnisch	360	240
Języki obce (dwa) Fremdsprachen (zwei)	450 (insgesamt)	180
Wiedza o kulturze Kulturwissenschaft	30	-
Historia Geschichte	60	240
Wiedza o społeczeństwie WOS	30	180
Przedsiębiorczość Unternehmerische Fähigkeiten	60	-
Geografia Geographie	30	240
Biologia Biologie	30	240
Chemia Chemie	30	240
Fizyka Physik	30	240
Matematyka Mathematik	300	180
Informatyka Informatik	30	180
Wychowanie fizyczne Leibeserziehung	270	-
Edukacja dla bezpieczeństwa Bildung für die Sicherheit	30	-
Historia muzyki Musikgeschichte	-	240
Historia sztuki Kunstgeschichte	-	240
Język łaciński Latein	-	240
Kultura antyczna Kultur der Antik	-	240
Filozofia Philosophie	-	240
Zusätzlich (zur Wahl)		
Etyka Ethik	Umfang bestimmt Direktor	-
Wychowanie do życia w rodzinie Erziehung zum Familienleben	14 Stunden im jedem Schuljahr	-

* Der Schulleiter bestimmt die Unterrichtsfächer mit erweitertem Programm, die in seiner Schule unterrichtet werden. Schüler und Schülerinnen sind verpflichtet, 2-4 Fächer in der Oberschule zu wählen, 2 Fächer im Technikum.

Quelle: Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 lutego 2012 r. w sprawie ramowych planów nauczania w szkołach publicznych, Dz. U. 2012, poz. 204 ze zm.; Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 kwietnia 1992 r. w sprawie warunków i sposobu organizowania nauki religii w szkołach publicznych, Dz.U. 1992 nr 36 poz. 155; Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 12 sierpnia 1999 r. w sprawie sposobu nauczania szkolnego oraz zakresu treści

dotyczących wiedzy o życiu seksualnym człowieka, o zasadach świadomego i odpowiedzialnego rodzicielstwa , o wartości rodziny, życia w fazie prenatalnej oraz metodach i środkach świadomej prokreacji zawartych w podstawie programowej kształcenia ogólnego, t.j. Dz.U. 2014, poz. 395.

Der Beutelsbacher Konsens (polnisch)

Vorbemerkung der Herausgeber: Im deutschsprachigen Raum ist der Beutelsbacher Konsens von 1976 eine Art informelles „Grundgesetz“ der politischen Bildung. Auf der Seite der Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg ist der Konsens in die Sprachen Englisch, Französisch, Spanisch und Italienisch übersetzt (vgl. www.lpb-bw.de/beutelsbacher-konsens.html). Ansatzweise ist der Konsens auch in Polen rezipiert worden. Um dies zu belegen und um die weitere internationale Rezeption anzuregen, dokumentieren wir die polnischsprachige Version, die im Kontext einer Publikation in Kooperation des Konrad Adenauer Instituts mit dem Institut für Öffentliche Angelegenheiten in Warszawa im Jahre 2008 entstanden ist.

„Konsensus z Beutelsbach (1976)”²⁴

1. Zakaz indoktrynowania

Niedopuszczalne jest wykorzystywanie w jakikolwiek sposób przewagi nad uczniami w celu forsowania poglądów, odpowiadających życzeniom nauczyciela i utrudnianie uczniom formowania niezależnego stanowiska. Dokładnie tutaj przebiega granica między edukacją polityczną i indoktrynacją. Indoktrynowania nie da się pogodzić z wypełnianiem roli nauczyciela w demokratycznym społeczeństwie, ani z osiągnięciem akceptowanego powszechnie celu, jakim jest zdolność samodzielnego dochodzenia do własnego poglądu.

2. Co w nauce i polityce jest przedmiotem kontrowersji, musi być przedstawione na lekcji jako kontrowersyjne

Zagadnienia kontrowersyjne intelektualnie i politycznie muszą być przedstawione podczas nauczania jako kontrowersyjne. To wymaganie jest ściśle związane z poprzednim punktem, gdyż pole dla indoktrynacji otwiera się wówczas, gdy różne punkty widzenia umykają uwadze, opcje są ukrywane, zaś alternatywy nie są poddawane pod dyskusję. Trzeba pytać, czy nauczyciele mają zadanie korygowania, to jest, czy powinni, czy może nie powinni, przedstawiać punkty widzenia nieznane

²⁴ Na podstawie: www.lpb-bw.de

uczniom (i innym uczestnikom edukacji politycznej). Po przejęciu tej drugiej zasady, staje się jasne, dlaczego w zasadzie nie mają znaczenia intelektualne i teoretyczne przekonania ani opinie polityczne nauczyciela. Jego rozumienie demokracji nie stanowi problemu, ponieważ nawet obce mu opinie są brane pod uwagę.

3. Uczniowie muszą mieć możliwość uwzględniania własnych interesów podczas analizowania sytuacji politycznej

Uczniowie muszą mieć możliwość analizowania sytuacji politycznej, określając jak ona wpływa na ich obecne interesy, oraz możliwość szukania środków i sposobów wpływu na sytuację polityczną, zgodnie ze swoimi interesami. Takie zadanie mocno akcentuje nabywanie koniecznych operacyjnych umiejętności i jest logiczną konsekwencją obu wcześniejszych zasad. W rezultacie tego związku pojawia się niekiedy zarzut „nawrotu do formalizmu”, to znaczy że nauczyciele nie muszą korygować treści własnych przekonań. Zarzut jest nietrafny, ponieważ to, z czym mamy tutaj do czynienia, nie jest próbą osiągnięcia maksymalnego konsensusu, ale poszukiwaniem minimalnego konsensusu.“

Quelle: Krystyna Ewa Siellawa-Kobowska (Hg.) Agnieszka Łada, Jarosław Ćwiek-Karpowicz, Edukacja obywatelska w Niemczech i w Polsce. Raport z badań, Instytut Spraw Publicznych, Warszawa 2008, S. 105-106.

Kurzfassung/Resümee (ohne die polnische Übersetzung des Beutelsbacher Konsens): www.isp.org.pl/files/1061822190896523001227603871.pdf²⁵

²⁵ Das Resümee des Berichts liegt auch in deutscher Sprache vor, dort fehlt allerdings die (deutsche) Textfassung des Beutelsbacher Konsens von 1976:

Dr. Krystyna Ewa Siellawa-Kolbowska: Politische Bildung in Deutschland und Polen Resümee eines Forschungsberichts. Bonn: Konrad-Adenauer-Stiftung 2008
 (= Krystyna Ewa Siellawa-Kolbowska (Hg.), Agnieszka Łada, Jarosław Ćwiek-Karpowicz, Politische Bildung in Deutschland und Polen, Institut für Öffentliche Angelegenheiten, Warschau 2008)
www.isp.org.pl/files/16591128070516130001227604007.pdf

2. Bürgerbildung in der Schule²⁶

Violetta Kopińska

1. Bürgerbildung im Rahmen des Unterrichts

Die Gestalt der Schulbildung in Polen wird in hohem Maße durch den Staat bestimmt. Mittels allgemein geltender Rechtsakte legt er die Struktur und Organisation der Schulbildung sowie die Kompetenzen der Schüler_innen fest, die sie im Laufe der Schulbildung erwerben sollen. Entscheidend sind dabei:

- **Rahmenlehrpläne** für Allgemeinbildung, formuliert durch das Bildungsministerium für alle Schultypen²⁷
- **Stundentafeln** für die einzelnen Fächer
- **Allgemeine Rahmenlehrpläne** – sie bestimmen die Aufteilung in die einzelnen Unterrichtsfächer (oder auch – in der ersten Bildungsstufe – Bildungsbereiche) sowie die Anzahl der Unterrichtsstunden für die Realisierung der einzelnen Fächer in der gegebenen Bildungsstufe²⁸

Die Umsetzung dieser Dokumente wird von den pädagogischen Aufsichtsorganen²⁹ einer öffentlichen Kontrolle unterzogen. Von Bedeutung sind auch die Durchschnittsergebnisse der externen Prüfungen - in Polen sind das die Gymnasialprüfung und die Abiturprüfung -, die die Schüler_innen in der jeweiligen Schule erreichen. Die Informationen darüber sind öffentlich, was zu einem Wettbewerb zwischen den einzelnen Schulen führt. Ein besserer Ruf der jeweiligen Schule schlägt sich in einer höheren Schülerquote nieder, und diese ist für die Schulverwaltung besonders wichtig.

²⁶ Übersetzung: Edyta Grotek; Redaktion: Margit Eberharter-Aksu.

²⁷ Siehe Kapitel 2.1.

²⁸ Verordnung des Bildungsministers über allgemeine Rahmenlehrpläne für öffentliche Schulen vom 7. Februar 2012, Amtsblatt der Republik Polen aus dem Jahre 2012, Pos. 204 m. spät. Änd.

²⁹ Das Hauptorgan der pädagogischen Aufsicht bilden in Polen die Leiter der Schulaufsichtsbehörden, welche für die einzelnen Woiwodschaften berufen werden. Jeder Leiter übt die Aufsicht über die Schulen der gegebenen Woiwodschaft aus.

Zusammenfassend kann man daraus schlussfolgern, dass die Umsetzung der Rahmenlehrpläne nicht nur eine rechtliche Pflicht ist, sondern auch im Interesse der Schulen liegt.

Die Tatsache, dass die Schulen auch nach den Leistungen der Schüler_innen in externen Prüfungen bewertet werden, zieht zwei negative Folgen nach sich:

- den Unterrichtsfächern, die Gegenstand externer Prüfungen sind, wird eine höhere Bedeutung zugemessen. WOS ist Gegenstand externer Prüfungen;
- es zählen vor allem die Unterrichtsinhalte, die im Rahmen der Prüfungen abgefragt werden können, was eine Wissenskonzentration und ein Lernen „nach dem vorgegebenen Schlüssel“ bewirken kann.

Die polnischen Lehrer_innen nutzen jedoch die Rahmenlehrpläne nicht direkt, sondern stützen sich auf Lehrpläne und Lehrbücher. **Lehrpläne** beschreiben die Vorgehensweise bei der Umsetzung der Bildungsziele und Lerninhalte, die im Rahmenlehrplan für Allgemeinbildung für die gegebene Bildungsstufe festgesetzt wurden. Sie können auch Inhalte umfassen, die über die Grenzen des Rahmenlehrplans hinausgehen, müssen aber innerhalb der dort bestimmten Anzahl an Unterrichtsstunden realisierbar sein. Um den gegebenen Lehrplan nutzen zu können, müssen ihn die einzelnen Lehrer_innen oder ihre Teams dem Direktor der Einrichtung vorlegen. Nach der Einholung der Stellungnahme des Lehrerkollegiums³⁰ lässt der Direktor den gegebenen Lehrplan für seine Schule zu. Auf diesem Weg zugelassene Lehrpläne bilden das schulische Lehrplanset. Der Direktor ist dafür zuständig, dass dieses Set den ganzen Rahmenlehrplan für Allgemeinbildung abdeckt. Die Lehrpläne können von den einzelnen Lehrer_innen oder Lehrerteams formuliert werden. Auf dem Verlagsmarkt sind auch „fertige Lehrpläne“ erhältlich, die oft zusammen mit den Lehrbüchern einen „Satz“ darstellen, und gerade sie werden auch am häufigsten in das schulische Set der Lehrpläne einbezogen.

Was die **Lehrbücher** angeht, so dürfen die Lehrer_innen entscheiden, ob sie den Lehrplan mithilfe eines Lehrbuchs, anderer Unterrichtsmaterialien oder auch ohne solche Hilfen umsetzen wollen. Diese Entscheidung treffen aber nicht die einzelnen

³⁰ Es wird von allen pädagogischen Mitarbeitern der gegebenen Schule gebildet.

Fachlehrkräfte, sondern das ganze Team; sollte es zu keiner Einigung kommen, so entscheidet der Schuldirektor. Als Folge soll für jedes Unterrichtsfach in der gegebenen Schule nur ein Lehrbuch ausgewählt werden. Es sei denn, die Lehrer_innen eines Unterrichtsfachs entscheiden sich, den Lehrplan ohne Lehrbuch zu realisieren.³¹ Auf diesem Wege entsteht das **schulische Lehrbuchset**, das drei Jahre lang gilt.³²

Die Lehrer_innen dürfen für das schulische Lehrbuchset nur solche Lehrbücher auswählen, die vom Bildungsministerium für den Einsatz in Schulen zugelassen wurden. Die Lehrbücher müssen mit dem Rahmenlehrplan übereinstimmen und diesem inhaltlich, sprachlich, didaktisch und erzieherisch entsprechen. Die Liste der aktuell für die Schulen zugelassenen Lehrbücher wird auf der Webseite des Bildungsministeriums veröffentlicht³³. Zusätzlich enthält jedes Lehrbuch eine entsprechende Information über seine Zulassung.

In Polen sind derzeit (Stand: 2016) die folgenden sieben Lehrwerke für das Fach Gesellschaftskunde im grundlegenden Umfang³⁴ auf der 4. Bildungsstufe zugelassen:

1. Maciej Batorski, Ciekawi świata. Wiedza o społeczeństwie. Zakres podstawowy, szkoła ponadgimnazjalna [An Welt interessiert. Gesellschaftskunde. Grundlegender Umfang, postgymnasiale Schule, Gdynia: Wydawnictwo Pedagogiczne Operon, 2012, 224 Seiten.

2. Katarzyna Fic, Maciej Fic, Lech Krzyżanowski, Wiedza o społeczeństwie. Podręcznik dla szkół ponadgimnazjalnych. Zakres podstawowy [Gesellschaftskunde. Ein Lehrbuch für postgymnasiale Schulen. Grundlegender Umfang], Toruń: SOP Oświatowiec, 2012, 176 Seiten.

³¹ Eine größere Anzahl von Lehrbüchern kann nur in bestimmten Situationen zugelassen werden – z. B. unterschiedliche Niveaus im Fremdsprachenunterricht, Grundlehrprogramm oder erweitertes Lehrprogramm für das gegebene Fach in postgymnasialen Schulen.

³² Gesetz über das Bildungssystem vom 7. September 1991, Amtsblatt der Republik Polen aus dem Jahre 2015, Pos. 2156 m. spät. Änd.

³³ <http://www.men.gov.pl/podreczniki/>, letzter Zugriff: 2016-06-17

³⁴ Zu dem Begriff *grundlegender Umfang* siehe Kapitel - Beispiel aus der Praxis: Rahmenlehrplan für Allgemeinbildung an postgymnasialen Schulen- wiedza o społeczeństwie (WOS) grundlegender Umfang.

3. Marek Grondas, Janusz Żmijski, Po prostu WOS. Wiedza o społeczeństwie. Zakres podstawowy. Podręcznik dla szkół ponadgimnazjalnych [Einfach Gesellschaftskunde. Grundlegender Umfang. Ein Lehrbuch für postgymnasiale Schulen], Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 2012, 240 Seiten
4. Arkadiusz Janicki, W centrum uwagi, Podręcznik do wiedzy o społeczeństwie dla szkół ponadgimnazjalnych, Zakres podstawowy [Im Zentrum der Aufmerksamkeit. Lehrbuch für WOS an postgymnasialen Schulen. Grundlegender Umfang], Warszawa: Wydawnictwo Nowa Era, 2012, 256 Seiten
5. Piotr Krzesicki, Małgorzata Poręba, Wiedza o społeczeństwie. Podręcznik, Szkoły ponadgimnazjalne. Zakres podstawowy [Gesellschaftskunde. Lehrbuch, postgymnasiale Schulen. Grundlegender Umfang], Warszawa: Wydawnictwo Szkolne PWN, 2012, 208 Seiten
6. Zbigniew Smutek, Jan Maleska, Wiedza o społeczeństwie. Podręcznik dla szkół ponadgimnazjalnych. Zakres Podstawowy [Gesellschaftskunde. Lehrbuch für postgymnasiale Schulen. Grundlegender Umfang], Gdynia: Wydawnictwo Pedagogiczne Operon, 2013, 175 Seiten.
7. Iwona Walendziak, Mikołaj Walczyk, Wiedza o społeczeństwie dla szkół ponadgimnazjalnych, Podręcznik z ćwiczeniami [Gesellschaftskunde für postgymnasiale Schulen, Lehrbuch mit Übungen], Zakres podstawowy Warszawa: Wydawnictwo Edukacyjne Zofii Dobkowskiej „Żak”, 2012, 208 Seiten.

1.1. Rahmenlehrpläne

Bürgerbildung wird in Polen ab der ersten Bildungsstufe realisiert. Anfangs werden ihre Inhalte im Rahmen unterschiedlicher Unterrichtsfächer vermittelt. Später – beginnend mit der gymnasialen Stufe – im Rahmen eines gesonderten Fachs: Gesellschaftskunde.

In der ersten Bildungsstufe (1. bis 3. Grundschulklasse) gibt es keine Aufteilung in Unterrichtsfächer. Im Rahmenlehrplan unterscheidet man aber für diese Stufe mehrere Bildungsbereiche, z. B. Sport, mathematische, muttersprachliche, soziale und gesundheitliche Bildung. Anforderungen, die den Schüler_innen in Bezug auf die Bürgerbildung gestellt werden, beziehen sich auf dieser Bildungsstufe insbesondere auf den Bereich Sozialbildung und auf polonistische Bildung.

Auf der zweiten Bildungsstufe (4.-6. Grundschulklasse) greift das Unterrichtsfach Geschichte und Gesellschaft die meisten Inhalte auf, die Bürgerbildung betreffen.

Auf der dritten Bildungsstufe (poln.: Gymnasium) beginnt das Fach Gesellschaftskunde, das dann zusammen mit dem Fach Geschichte die meisten Themen aus dem Bereich Bürgerbildung behandelt³⁵. Der allgemeine Rahmenlehrplan sieht vor, dass WOS im Gymnasium innerhalb von 90 Unterrichtsstunden realisiert wird³⁶. Der Rahmenlehrplan für dieses Unterrichtsfach umfasst folgende Bereiche:

- ausgewählte Fragen über das Sozialleben und die Gesellschaft (Regeln und Normen des Lebens in einer Gruppe, soziale Rollen, Gemeinschaften, Gruppen, Schichten, gegenwärtige Probleme);
- Bürgerschaft (formell-rechtlicher Status, Teilnahme am öffentlichen Leben);
- Massenmedien (Funktionen, Bedeutung, Merkmale, Distribution);
- Nation, Patriotismus, nationale Minderheiten;
- Staat und Gewalt (Staatsfunktionen, Demokratie, Rechtsform der Republik Polen, Wahlsystem, Wahlen, gesetzgebende, vollziehende und rechtssprechende Gewalt in Polen, territoriale Selbstverwaltung);
- Polen auf der internationalen Bühne (Außenpolitik, Verteidigungspolitik, Auslandsbeziehungen, Polen in der EU, europäische Integration);
- Internationale Zusammenarbeit und Konflikte, Probleme der gegenwärtigen Welt;
- Arbeit, Wirtschaft, Unternehmertum, Ökonomie.

³⁵ Weitere Informationen zu sozialen und bürgerlichen Kompetenzen in den Rahmenlehrplänen für Allgemeinbildung enthält Kapitel 3.

³⁶ Innerhalb von drei Schuljahren.

Auf der postgymnasialen Bildungsstufe wird das Unterrichtsfach Gesellschaftskunde auf dem Grundniveau und einem erweiterten Niveau realisiert. Das Grundniveau umfasst 30 Unterrichtsstunden und wird von allen Schüler_innen in der ersten Klasse der postgymnasialen Schule absolviert. Das erweiterte Programm im Rahmenlehrplan für das Fach WOS gibt es für polnische allgemeinbildende Lyzeen und Techniken, jedoch nur für bestimmte Klassenprofile, z. B. sozial-geisteswissenschaftliches Profil und rechtliches Profil. Schüler_innen, die Klassen mit anderen Profilen besuchen (z. B. biologisch-chemisches, linguistisches, mathematisches Profil wie auch IT-Profil), beenden ihre Bildung im Rahmen der WOS auf dem Grundniveau. Eine gewisse Ergänzung stellt für sie das Unterrichtsfach Geschichte und Gesellschaft (Historia i Społeczeństwo) dar, das neben historischen Inhalten einige Bezugspunkte zur aktuellen Lage anbietet. Das Grundprogramm für das Unterrichtsfach WOS in der postgymnasialen Bildungsstufe wurde im Kapitel 2.1. dargestellt. Das erweiterte Programm (180 Stunden) umfasst dagegen:

- Elemente der Soziologie (Gemeinschaften, soziale Gruppen, Regeln des Kollektivlebens, soziale Struktur, Sozialisation und soziale Veränderungen),
- Kultur, weltanschauliche Konflikte,
- Nation, Heimat, Patriotismus, nationale Minderheiten,
- Bürgerschaft und Zivilgesellschaft,
- öffentliche Meinung³⁷ und Massenmedien,
- Demokratie, Politik, politische Systeme, Staat (gesetzgebende, vollziehende und rechtssprechende Gewalt, die wichtigsten Staatsorgane, territoriale Selbstverwaltung und Verfassung),
- Recht (ausgewählte Themen der Rechtstheorie sowie des Zivil-, Straf- und Verwaltungsrechts), Menschenrechte und Schutz der Menschenrechte,
- Außenpolitik und internationale Beziehungen, Sicherheitssysteme und Systeme der Zusammenarbeit, EU und Globalisierung.

Die Analyse der Rahmenlehrpläne und der allgemeinen Rahmenlehrpläne lässt nicht schlussfolgern, dass WOS eine grundlegende Bedeutung unter den Unterrichtsfächern besäße. Nichtsdestotrotz wird ihr Rang im Rahmen der

³⁷ Die Thematik des Unterrichts in WOS, dessen Transkription im Kapitel 2.2 angeführt wurde, liegt im Rahmen dieses Themenbereiches

postgymnasialen Bildungsstufe durch die Tatsache erhöht, dass dieses Unterrichtsfach auf einem erweiterten Niveau realisiert und von den Schüler_innen als ein zusätzliches Fach bei der Abiturprüfung abgelegt werden kann.

1.2. Lehrbücher

Lehrbücher gewähren Einsicht in die Bildung. Zwar müssen sie mit den Rahmenlehrplänen für die einzelnen Unterrichtsfächer übereinstimmen (wovon bereits die Rede war), was zweifelsohne ihren Inhalt beeinflusst, aber gleichzeitig stellen sie auch eine gewisse Interpretation dieser Pläne dar. Bei den Rahmenlehrplänen arbeitet man mit Lernergebnissen, die die Schüler_innen nach dem Abschluss der gegebenen Bildungsstufe erreichen sollten. Das Lehrbuch beinhaltet einen offiziellen Diskurs, der zur Umsetzung dieser Lerneffekte führen soll. Die Lehrbücher stellen keine individuelle Interpretation der Rahmenlehrpläne (des Autors/der Autorin) dar, obwohl dies auch vorkommt, sondern sind vor allem Ausdruck dessen, welches Wissen sozial konstruiert (Berger, Luckmann, 1983, S. 23) und als rechtskräftig anerkannt wird (Bourdieu, Passeron, 2006). Die Rolle des Lehrbuchs ist beträchtlich, da es den Benutzern aufgrund ihres Status ein Sicherheitsgefühl (Czerepaniak-Walczak, 2016, S. 93) und eine Illusion der Neutralität (Bourdieu, Passeron, 2006) vermittelt. Gleichzeitig zeigt die Bildungspraxis, dass Lehrbücher oft nicht nur eine didaktische Hilfe für die Lehrer_innen sind, sondern auch eine Basis für die Gestaltung des Bildungsprozesses.

2013-2015 wurde eines der größten polnischen Untersuchungsprojekte durchgeführt – „Gender in den Lehrbüchern“. Es umfasste 25% aller für den Einsatz in Schulen zugelassenen Lehrbücher (227 Lehrbücher für 28 Unterrichtsfächer auf allen Bildungsstufen und in allen Schultypen). Die Ergebnisse dieser Untersuchung sind in Hinsicht auf die hier aufgegriffene Thematik von Bedeutung, da sie veranschaulichen, dass Lehrbücher nicht nur Träger geschlechtsspezifischer Diskriminierung und Vorurteile sind, sondern auch Diskriminierung aufgrund von Hautfarbe, Behinderung, Religion/ Glauben, Alter, sozio-ökonomischem Status und sexueller Ausrichtung ausüben (Chmura-Rutkowska, Duda, Mazurek, Sołtysiak – Łuczak, 2016). Die Bekämpfung der Vorurteile und der Diskriminierung bleibt eine

reine Deklaration und die versteckten Inhalte bringen schlechthin andere Mitteilungen mit sich (Kopińska, Cuprjak, 2016, S. 72). Derartige Schlussfolgerungen lassen sich aus der Analyse aller Lehrbücher ziehen, darunter auch Lehrbücher für das Fach WOS. Die Analyse hat beispielsweise gezeigt, dass visuelle Darstellungen von Personen mit weißer Hautfarbe in den Lehrbüchern für das Fach WOS nicht nur eindeutig überwiegen, sondern auch deutlich häufiger berühmte oder bedeutende Persönlichkeiten (wegen ihrer Leistungen) mit einer bestimmten Identität (Vor- und Nachname) und einer beruflichen Rolle von größerem sozialem Prestige betreffen. Visuelle Darstellungen von Personen mit einer anderen Hautfarbe werden dagegen vor allem im Kontext einer niedrigeren sozialen Stellung, Menschenrechtsverletzungen und des Kampfes um eigene Rechte präsentiert (Cuprjak, Kopińska, 2015; Kopińska 2014, Kopińska, Cuprjak, 2016). Es ist aber zu unterstreichen, dass diese Personen in den Lehrbuchtexten nicht negativ beurteilt werden. Es ist jedoch anzumerken, dass, wenn derartige Darstellungen die einzigen sind oder eindeutig überwiegen, sich der Diskurs im Endeffekt eines stereotypen Bildes bedient, in dem Personen mit einer anderen als „weißen“ Hautfarbe Emigranten sind, illegal arbeiten, begrenzte Rechte haben, um Essen kämpfen sowie hungrig, verwaist und schmutzig seien (Cuprjak, Kopińska 2015, S. 45). Diese Schlussfolgerungen offenbaren die Inkohärenz der Diskurse in der schulischen Bürgerbildung. Einerseits wird die Notwendigkeit deklariert, Menschenrechte und Vielfalt zu achten sowie jegliche Anzeichen für Diskriminierung zu bekämpfen, andererseits aber ist der Diskurs auf einer versteckten Ebene nicht frei von Vorurteilen (Kopińska, 2014).

Die Schlussfolgerungen der Analyse anderer polnischer Lehrbücher sind auch beunruhigend. Laut Eva Zamojska wird die bürgerliche Identität nicht auf der Grundlage einer zivil-bürgerlichen Gemeinschaft aufgebaut, sondern vor allem auf Basis einer Nation mit ihren konstitutiven Eigenschaften wie „Sprache, katholische Religion und ‚Blut‘, das im Kampf gegen externe Feinde um die Aufrechterhaltung oder Wiedererlangung der Freiheit ‚vergossen wurde‘ (Märtyrertum)“ (Zamojska, 2016, S. 261). Zamojska vertritt die Ansicht, dass eine derartige Darstellung der Gemeinschaft im Endeffekt zu ihrer „Exklusivität“ führt, also zur Abgrenzung gegenüber anderen, die derartige Eigenschaften nicht aufweisen – da sie diese auch per definitionem nicht aufweisen können“ (Zamojska, 2016, S. 261).

2. Bürgerbildung außerhalb des Fachunterrichts

Wenn Demokratie nicht eng gefasst wird und nicht lediglich als politisch-rechtliches System verstanden wird, so soll die Bürgerbildung auch nicht nur auf den Fachunterricht begrenzt werden. Unabhängig davon, ob die Schulbildung als Vorbereitung auf das Bürgersein verstanden wird, oder auch als Bildung in Demokratie³⁸, ist die Rolle des Umfelds und der Kultur der Schule von wesentlicher Bedeutung. Bildung in Demokratie erfordert die demokratische Struktur des Schulumfelds und die Teilnahme aller Bildungssubjekte am Entscheidungsprozess in Fragen, die dieses Umfeld auch betreffen. Die Vorbereitung auf die Erfüllung der Rolle eines Bürgers/einer Bürgerin erfordert dagegen Training, wodurch wichtige soziale und bürgerliche Kompetenzen entwickelt werden können. Dies ist wiederum auch mit der Schaffung entsprechender Bedingungen für eine derartige Entwicklung verbunden. Das enge Konzept der Bürgerbildung sieht die Schaffung der Möglichkeit vor, Kompetenzen zu trainieren, die im „erwachsenen“ Leben genutzt werden. Die Bildung in Demokratie versteht Demokratie dagegen als „Lebensprinzip“. Es geht hier also grundsätzlich nicht darum, ein Training zu arrangieren - obwohl dies natürlich nicht ausgeschlossen ist. Demokratie im schulischen Umfeld ist ein Prinzip, da die Schüler_innen, Eltern und Lehrer_innen ein Teil einer demokratischen Gesellschaft sind, wobei jene Demokratie nicht als eine ein für allemal gegebene Errungenschaft angesehen wird, sondern als etwas, was eine ständige Arbeit erfordert und deshalb nicht als lediglich formales Verfahren „simplifiziert“ werden darf.

Einer der Indikatoren, anhand deren das Konzept der schulischen Bürgerbildung rekonstruiert werden kann, ist die Funktionsweise demokratischer Organe. Die nachfolgenden Teile dieses Kapitels ist daher den sozialen Organen in der polnischen Schule gewidmet, die von Schüler_innen gebildet werden (können). Dies sind zwei Organe: das Schülerparlament und der Schulrat.

Die Analyse der schulischen Bürgerbildung kann nicht ohne Bezug auf Lehrer_innen erfolgen. Diese Problematik wird in dem letzten Teil des vorliegenden Kapitels

³⁸ Bürgerbildung, verstanden als eine *Vorbereitung darauf, Bürger_in zu sein*, knüpft an klassische, liberale Demokratiekonzepte an, die Bildung in Demokratie dagegen an pluralistische, deliberative und radikale Theorien der Demokratie– siehe de Groot, Veugelers, 2015, S. 29.

angesprochen, welcher wesentliche Fragen der beruflichen Vorbereitung und Weiterbildung der polnischen Lehrkräfte thematisiert (auch derjenigen, die das Fach WOS unterrichten, aber nicht nur).

2.1. Schülerparlament und Schulrat – Rechtsgrundlagen und Funktionsweise

Das Schülerparlament wird von allen Schüler_innen der jeweiligen Schule gebildet. Die Organe des Schülerparlaments bestehen dagegen aus gewählten Schüler_innen. Die Wahlen verlaufen nach einer Regelung, die von allen Schüler_innen in einer gleichen, geheimen und allgemeinen Abstimmung beschlossen werden soll. Die Organe des Schülerparlaments sind in jeder Schule tätig, seine Kompetenzen sind aber nicht signifikant. Gesetzliche Regelungen sichern dem Schülerparlament keine wesentlichen Entscheidungskompetenzen. Dieses Organ stellt in erster Linie Anträge und nimmt Stellung zu unterschiedlichen Fragen. Das Schülerparlament ist berechtigt, Schulrat, Lehrerkollegium und Direktor seine Anträge zu präsentieren und Stellungnahmen vorzulegen. Diese können sich auf alle Bereiche, die die Schule betreffen, beziehen, insbesondere auf die Umsetzung der Grundrechte der Schüler³⁹.

Es sind aber keine harten Kompetenzen im juristischen Sinne. Es muss zwar, wenn in einer gewissen Sache ein Antrag gestellt wird, zu diesem Antrag auch Stellung genommen werden, aber abgesehen davon müssen keine spezifischen Maßnahmen ergriffen werden, es sei denn, das Gesetz bestimmt etwas anderes. Die Pflicht zur Konsultation bedeutet nicht, dass die Entscheidung gemäß dem Inhalt der Stellungnahme getroffen werden muss, es sei denn, das Gesetz sieht eine derartige Pflicht vor. Die Kompetenzen des Schülerparlaments im Bereich der Antragstellung und Begutachtung können daher dann eine Bedeutung haben, wenn die Kultur in der Schule einen demokratischen Charakter hat. Die Kultur der Macht, die in der Schule herrscht, kann aber eine Scheinfunktion des Schülerparlaments bewirken (Kosiński, 2013, S. 168-184). Auf der Grundlage der Untersuchungen (Kosiński, 2009, Putkiewicz, Wiłkomirska, 2004, S. 77) lässt sich feststellen, dass Schülerparlamente in polnischen Schulen vor allem im Bereich Kultur und Unterhaltung tätig sind. Unter diesem Gesichtspunkt werden sie auch bewertet. Es ist schwer einzuschätzen, ob

³⁹ Gesetz über das Bildungssystem vom 7. September 1991, Amtsblatt der Republik Polen aus dem Jahre 2015, Pos. 2156 m. spät. Änd.

dies ein Ergebnis der Politik ist, dass die Erwachsenen „bestimmte“ Schülertätigkeiten unterstützen und billigen, wie auch ein in Folge dieser Politik gebildetes und später reproduziertes, festes Schema der Funktionsweise von Schülerparlamenten (Melosik, 2004, 74). Erwähnenswert ist dabei, dass anhand der Meinungen der Schüler_innen wesentliche Probleme bei der Funktionsweise der Schülerparlamente identifiziert werden können, wie z. B. mangelndes Gefühl einer demokratischen Partizipation in Bezug auf die Organe des Schülerparlaments, mangelndes Gefühl der Vertretung der Interessen der Schüler_innen durch die Organe des Schülerparlaments und mangelndes Vertrauen in diese Organe (Kopińska 2009, S. 312-313). Derartige Probleme zeugen bereits von mangelnder Demokratie auf schulischer Ebene.

Der Schulrat besteht aus Lehrer_innen, die von allen Lehrer_innen gewählt werden, aus Eltern, die von allen Eltern gewählt werden, und aus Schüler_innen, die von der ganzen Schülergemeinschaft gewählt werden. Diese Gruppen haben jeweils gleich viele Vertreter. Dabei ist zu beachten, dass der Schulrat mindestens aus sechs Personen bestehen muss⁴⁰. Nimmt man das Kriterium der Besetzung des Schulrates, so ist dies potenziell das demokratischste Organ in der Schule. Es ist noch zu erwähnen, dass dieses Organ relativ große rechtliche Kompetenzen hat. Zum einen kann es die Schulsatzung / Änderungen an der Schulsatzung beschließen. Es hat also einen Einfluss auf den wichtigsten internen Rechtsakt, der die Funktionsweise der Schule regelt. Zum anderen kann es bei der für die Schule zuständigen pädagogischen Aufsichtsbehörde Anträge darauf stellen, die Aktivität der Schule / des Direktors / der in der Schule angestellten Lehrer_innen zu beurteilen. Wichtig ist dabei, dass derartige Anträge für die pädagogische Aufsichtsbehörde bindend sind. Darüber hinaus nimmt der Schulrat Stellung zum Entwurf des Finanzplans der Schule und zum Schularbeitsplan, ferner präsentiert er bzw. kann er eigene Schlussfolgerungen präsentieren. Nichtsdestotrotz gibt es dabei einige Vorbehalte, die die Bewertung dieses Organs senken. Erstens dürfen Schüler_innen aus der Grundschule gemäß den Rechtsvorschriften nicht Mitglied des Schulrates werden. Auf der gymnasialen Stufe ist die Beteiligung der

⁴⁰ Gesetz über das Bildungssystem vom 7. September 1991, Amtsblatt der Republik Polen aus dem Jahre 2015, Pos. 2156 m. spät. Änd.

Schüler_innen an diesem Organ keine Pflicht⁴¹. Diese „demokratische Besetzung“ ist in Wirklichkeit erst in der postgymnasialen Schule die Regel. Zweitens besteht die rechtliche Möglichkeit, Schüler_innen bei bestimmten Angelegenheiten auszuschließen, wobei die Vorschriften nicht definieren, um welche Fragen es sich dabei handelt⁴². Dies führt zu einer gewissen Freiheit bei der Auslegung und kann im Endeffekt die Schülerbeteiligung deutlich begrenzen. Schließlich sollte hinzugefügt werden, dass dieses relativ starke (in Hinsicht auf seine Berechtigungen) und potenziell demokratische Organ fakultativ, also nicht obligatorisch, ist⁴³. Dies führt wiederum dazu, dass es in den Schulen praktisch nicht tätig ist. Anhand der 2013 durchgeführten Untersuchungen stellt Bogusław Śliwerski fest, dass die Schulräte nur in etwa 4% aller untersuchten Schulen (N=561) aktiv sind. Dies zeigt die tatsächliche Bedeutung dieses Organs. Die Form der schulischen Bürgerbildung beeinflusst die Kultur der Schule, die als eine „Ansammlung von Tradition, von Werten, Verhaltensmustern, Normen, und für die jeweilige Einrichtung charakteristischen Schulritualen“ verstanden wird (Polak, 2007, S. 18). Die Funktionsweise demokratischer Schulorgane ist nur eines von mehreren Elementen, mit denen das Konzept der schulischen Bürgerbildung außerhalb des Fachunterrichts rekonstruiert werden kann. Erwähnenswert ist dabei noch, dass die Veranstaltung von Feierlichkeiten anlässlich unterschiedlicher staatlicher Feiertage in polnischen Schulen zur Tradition geworden ist. Kinder und Jugendliche nehmen auch an unterschiedlichen Wettbewerben statt, die mit Fachwissen verbunden sind sowie bestimmte soziale Kompetenzen entwickeln, z. B. das Turnier Oxford-Debatten (siehe Kapitel 4.2.). Die Schüler_innen realisieren auch unterschiedliche Bildungsprojekte⁴⁴. Ihre Thematik und Ziele können sich in den Bereich der Bürgerbildung einfügen und die Projekte selbst soziale und bürgerliche Kompetenzen fördern.

2.2. Lehrkräfte

⁴¹ Gesetz über das Bildungssystem vom 7. September 1991, Amtsblatt der Republik Polen aus dem Jahre 2015, Pos. 2156 m. spät. Änd.

⁴² Gesetz über das Bildungssystem vom 7. September 1991, Amtsblatt der Republik Polen aus dem Jahre 2015, Pos. 2156 m. spät. Änd.

⁴³ Wird in der gegebenen Schule kein Schulrat berufen, so übt das Lehrerkollegium, das lediglich aus pädagogischen Mitarbeitern der Schule besteht, seine Kompetenzen aus.

⁴⁴ Siehe Kapitel 2.1. – Empfehlungen und Umsetzung

Die schulische Bürgerbildung wird durch die Lehrkräfte mitgestaltet. Von Bedeutung sind hier vor allem die Kultur der Schule, in der sie arbeiten (darunter Organisationskultur), ihre persönlichen Kompetenzen, sowie ihre berufliche Vorbereitung und Weiterbildung.

In der Lehrerausbildung in Polen wird im Unterschied zu Deutschland in der Regel ein Hauptfach (Fachwissenschaft) studiert; ein Beifach kommt später dazu. In der Regel wird WOS daher durch ausgebildete Fachlehrkräfte für Geschichte unterrichtet, was oft den Charakter der Bürgerbildung determiniert. In diesem Rahmen wird Zeitgeschichte nach 1945 unterrichtet. Geschätzt sind 90% der Lehrkräfte für WOS ausgebildete Geschichtslehrer. Sie haben die Lehrbefähigung für WOS in einem postgradualen Studium an der Historischen Fakultät erworben. Solche Studiengänge werden gegenwärtig (2016) angeboten zum Beispiel an der Pädagogischen Hochschule in Krakau

www.politologia.up.krakow.pl/1,216,dla_kandydata,studia_podyplomowe,edukacja_prawna_i_obywatelska.html ⁴⁵

Auf ihre Tätigkeit werden die polnischen Lehrer_innen an öffentlichen und nicht öffentlichen Hochschulen der 1. und der 2. Stufe, aber nicht in einem getrennten Lehramtsstudium vorbereitet. Während des Studiums werden Schwerpunkte gewählt, einer davon kann „Lehramt“ sein. Er umfasst 270 Unterrichtsstunden in Pädagogik, Psychologie, Didaktik und Fachmethodik sowie 150 Stunden Praktikum an einer Schule. Lehrerqualifikationen können auch durch ein Postgraduiertenstudium oder durch Qualifikationskurse ergänzt werden. In Polen gibt es weder spezielle Staatsexamina noch Zertifikate, die zum Lehrerberuf zulassen.

Sowohl die Anzahl der Unterrichtsstunden als auch die Organisation der Lehrerausbildung, d. i. die fehlende Sorge um entsprechende Ausgeglichenheit

⁴⁵ „Im Vergleich zu Deutschland ist in Polen die Vorbereitung der zukünftigen Lehrkräfte auf die Vermittlung politischer Bildung wenig effektiv. Das in Polen derzeit bestehende System des Lehramtspraktikums lässt zahlreiche Wünsche offen. Denn die an den Schulen abgelegten Praktika sind nur von kurzer Dauer (einige Monate), werden grundsätzlich nicht vergütet und statt dessen eher wie das „fünfte Rad am Wagen“ behandelt, und zwar sowohl seitens der Hochschulen und Direktoren wie auch seitens der Lehramtsstudenten (Praktikanten) selbst. In der heutigen Praxis erhält der angehende Lehrer keine Chance, das spezifische Umfeld einer Schule mit ihrer eigentümlichen Kultur und Atmosphäre sowie mit den Problemen der dortigen Schüler kennen zu lernen. Stattdessen wird lediglich das im Studium erworbene didaktische Wissen über das zukünftige Unterrichtsfach „überprüft“. Außerdem fehlt es an fachlichen Mindeststandards für Berufspraktika. Die stattdessen angewandten formalen Prüfkriterien lösen das Problem nicht.“ (Siellawa-Kolbowska 2008, S. 5)

zwischen Theorie und Praxis sowie keine Auswahl der Kandidaten zu diesem Beruf schon am Anfang des Bildungsweges und dann bei dem Einstieg in den Arbeitsmarkt verursachen, dass die Kompetenzen der Lehrer allgemein bemängelt werden. Laut „Raport o stanie edukacji 2013. Liczą się nauczyciele“ [Bericht zum Stand der Bildung 2013. Die Lehrer sind wichtig.] sind 92% der Lehrkräfte mit der Qualität ihrer Arbeit an der Schule zufrieden. Mehr noch, die meisten geben zu, sie mögen ihre Arbeit und würden die Schule, an der sie arbeiten, als einen guten Arbeitsort empfehlen (2013, S. 12). Aber „(...) wenn wir uns auf Probleme konzentrieren, dann erfahren wir, dass schlechte Arbeitsbedingungen nur für 30% der Lehrkräfte kein Problem darstellen“ (Raport o stanie edukacji 2013, S. 14). Angesichts des bereits Geschilderten hängt in der Arbeit des Lehrers viel von persönlichen Kompetenzen ab – darunter kritisches Urteilsvermögen, eigene Erfahrungen, Engagement im Beruf, eigene Zukunftsvorstellungen der Arbeit an einer Schule.

Aus dem zitierten Bericht ergibt sich, dass „über 90% polnischer Lehrkräfte Maßnahmen ergreifen, die mit der beruflichen Fortbildung verbunden sind. Es dominieren Maßnahmen, die das Fachwissen, methodische Fertigkeiten sowie den Aufbau der Lehrprogramme betreffen, sowie diese, die mit Benotung und Individualisierung des Lehrprozesses verbunden sind“ (Raport o stanie edukacji 2013, S. 15). Informelle berufliche Weiterbildung der Lehrkräfte wird bei Beratungseinrichtungen realisiert, die Methodiker einzelner Fächer anstellen. Diese sog. Fachberater [doradcy] betreuen wiederum Schulen und Lehrkräfte, die sich bei ihnen anmelden. Fachberater organisieren Konferenzen, Kurse, offene Veranstaltungen, leisten individuelle Betreuungsdienste. Institutionalisierte Formen der beruflichen Weiterbildung nehmen durchschnittlich 1/3 der Lehrkräfte in Anspruch. Die Lehrkräfte beschwerten sich über die Nichtanpassung der Formen und Inhalte der Weiterbildung sowohl an ihre Bedürfnisse als auch an die Probleme der Schule. „Ein wesentlicher, die Lehrkräfte zu der Erhöhung der Kompetenzen motivierender Faktor soll das System des beruflichen Aufstiegs sein, die Analyse der in Polen bestehenden Lösungen zeigt, dass auf diesem Beförderungssystem mehrere Fehler und Mängel lasten.“ (Raport o stanie edukacji 2013, S. 15)

Vereinzelte Untersuchungen, denen die Lehrer_innen der WOS unterzogen werden, zeigen, dass sie sich, wie auch ihre Kolleg_innen in anderen Fächern, auf die

Realisierung der Programmgrundlage und auf die Vorbereitung der Schüler_innen auf externe Abschlussprüfungen konzentrieren (u.a. Jurgiel-Aleksander, 2007).

Literatur

Berger, P., L., Luckmann T. (1983). Społeczne tworzenie rzeczywistości [The Social Construction of Reality⁴⁶], Übersetzung: J. Niżnik, Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy

Bourdieu, P., Passeron, J.-C. (2006). Reprodukacja. Elementy teorii system nauczania [La reproduction. Eléments pour une Théorie du System d'Enseignement]. Übersetzung: E. Neyman, Warszawa: Wydawnictwo naukowe PWN

Chmura-Rutkowska I., Duda M., Mazurek M., Sołtysiak-Łuczak A. (Hg.) (2016): Gender w podręcznikach. Projekt badawczy [Gender in den Lehrbüchern. Ein Forschungsprojekt], Bd. 1, 2, 3, Warszawa: Fundacja Feminoteka

Cuprjak M., Kopińska V. (2015): Discrimination in the discourse of Polish textbooks dedicated to civic education courses, The New Educational Review, 2, S. 119-128

Czerepaniak-Walczak M. (2016): Stereotypy w podręcznikach w świetle teorii pedagogiki krytycznej i emancypacyjnej [Stereotypen in den Lehrbüchern im Lichte der kritischen und emanzipatorischen Pädagogik] In: Chmura-Rutkowska I., Duda M., Mazurek M., Sołtysiak-Łuczak A. (Hg.) (2016): Gender w podręcznikach. Projekt badawczy [Gender in den Lehrbüchern. Ein Forschungsprojekt], Bd. 1, Warszawa: Fundacja Feminoteka, S. 93-105

De Groot I., Veugelers W. (2015): Why We Need to Question the Democratic Engagement of Adolescents in Europe. In: Journal of Social Science Education, 4, S. 27-39

Jurgiel A. (2007). Nauczyciele dorosłych w społeczeństwie obywatelskim [Dozenten für Erwachsene in der Bürgergesellschaft], Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego

⁴⁶ Der Titel der deutschen Übersetzung des amerikanischen Originals „The Social Construction of Reality“ (1966) lautet: „Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit“ (zuerst 1969, 25. Auflage 2013). Die polnische Übersetzung des Titels setzt einen anderen Akzent!

Kopińska V. (2009): Współczesne problemy samorządności uczniowskiej [Aktuelle Probleme der Schülerselbstverwaltung] In: D. Apanel (Hg.): Opieka i wychowanie – tradycja i problemy współczesne [Betreuung und Erziehung - Tradition und aktuelle Probleme], Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, S. 303-314

Kopińska V. (2013): Pozór regulacji prawnych dotyczących organów społecznych w szkole [Anschein der gesetzlichen Vorschriften für gesellschaftliche Gremien in der Schule] In: M. Dudzikowa, K. Knasiecka-Falbierska (Hg.) Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej [Die Täter und / oder Opfer von scheinbaren Handlungen in der Schulbildung], Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, S. 165-184

Kopińska V. (2014): Wizualna dyskryminacja ze względu na kolor skóry w podręcznikach do wiedzy o społeczeństwie [Visuelle Diskriminierung aufgrund der Hautfarbe in den Lehrbüchern für WOS] In: Przegląd Badań Edukacyjnych, 2, S. 25-41

Kopińska V., Cuprjak M. (2016): Wiedza o społeczeństwie. Raport przedmiotowy [WOS. Schulfachbericht] In: Chmura-Rutkowska I., Duda M., Mazurek M., Sołtysiak-Łuczak A. (Hg.): Gender w podręcznikach. Projekt badawczy [Gender in den Lehrbüchern. Ein Forschungsprojekt], Bd. 3, Warszawa: Fundacja Feminoteka, S. 41-77

Melosik Z. (2004). Kultura popularna jako czynnik socjalizacji [Die populäre Kultur als Faktor der Vergesellschaftung] In: Kwieciński Z., Śliwerski B. (Hg.): Pedagogika [Pädagogik], Bd. 2, Warszawa: Wydawnictwo naukowe PWN, S. 68-91

Polak K. (2007): Kultura szkoły. Od relacji społecznych do języka uczniowskiego [Schulkultur. Von der sozialen Beziehungen zur Schülersprache], Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego

Putkiewicz E., Wiłkomirska A. (2004): Szkoły publiczne i niepubliczne. Porównanie środowisk edukacyjnych [Öffentliche und nicht öffentliche Schulen. Vergleich von Bildungsumgebungen], Warszawa: ISP

Raport o stanie edukacji. Liczą się nauczyciele [Bericht über den Stand der Bildung 2013. Lehrer sind wichtig.] (2014), Hg. von Federowicz M., Choińska-Mika J., Walczak D., Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 lutego 2012 r. w sprawie ramowych planów nauczania w szkołach publicznych, Dz. U. 2012, poz. 204 ze zm. [Verordnung des Ministers für Nationale Bildung vom 7. Februar 2012 zu den allgemeinen Rahmenplänen in den öffentlichen Schulen, Gesetzblatt der Republik Polen 2012, Pos. 204 mit Veränderungen]

Śliwerski B. (2013a): Diagnoza uspołecznienia publicznego szkolnictwa w III RP w gorsecie centralizmu [Diagnose der Sozialisierung von öffentlicher Bildung in der Dritten Republik Polen im Korsett des Zentralismus], Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”

Ustawa z dnia 7 września 1991 o systemie oświaty, Dz. U. z 2015 r., poz. 2156 ze zm. [Gesetz vom 7. September 1991 über das Bildungssystem, Amtsblatt der Republik Polen aus dem Jahr 2015, Pos. 2156 m. spät. Änd.]

Zamojska E. (2016): Konstrukcja Innego/Innej w podręcznikach szkolnych [Konstruktion des Anderen/ der Anderer in den Schulbüchern In: I. Chmura-Rutkowska, M. Duda, M. Mazurek, A. Sołtysiak-Łuczak (Hg.): Gender w podręcznikach. Projekt badawczy [Gender in den Lehrbüchern. Ein Forschungsprojekt], Bd. 1, Warszawa: Fundacja Feminoteka, S. 258-268

Dokumentation

Programmgrundlagen für Allgemeinbildung an postgymnasialen Schulen wiedza o społeczeństwie (WOS) - Wissen über die Gesellschaft⁴⁷

IV. Stufe der Bildung - Grundlegender Umfang⁴⁸

Diese Programmgrundlage wurde im Jahr 2012 vom polnischen Bildungsministerium veröffentlicht. Sie wurde ausgewählt, um zu zeigen, auf welchem Dokument die Autoren der Lehrwerke sowie die Lehrkräfte bei der Realisierung des Faches Gesellschaftskunde (WOS) arbeiten. Sie löst die Programmgrundlage aus dem Jahr 2009 ab. Die derzeit amtierende polnische Bildungsministerin Anna Zalewska kündigte an, im Jahre 2016 würden wegen der strukturellen Reform des Bildungssystems neue Programmgrundlagen erarbeitet. Bemerkenswert aus der Sicht deutscher Leserinnen und Leser ist die Strukturierung über das Thema und die Leitdisziplin „Recht“.

Die Realisierung der Programmgrundlage durch Schulen wird in Polen durch das Bildungskuratorium kontrolliert. Es werden auch wissenschaftliche Untersuchungen durchgeführt, die sowohl die Programmgrundlagen⁴⁹, als auch ihre Umsetzung⁵⁰ betreffen.

⁴⁷ Wiedza o społeczeństwie (WOS), wörtlich „Wissen über Gesellschaft“ wird als Gesellschaftskunde übersetzt oder als Akronym (WOS) stehen gelassen.

⁴⁸ Übersetzung: Katarzyna Mazurewicz/ Edyta Grotek.

Anhang Nr. 4 zur Verordnung des Bildungsministeriums über den Rahmenlehrplan für Vorschulbildung und Allgemeinbildung in den einzelnen Schultypen vom 27. August 2012, Amtsblatt der Republik Polen aus dem Jahr 2012 Position 977 mit späteren Änderungen.

⁴⁹ Beispiele von Untersuchungen, die auch Programmgrundlagen umfassen: Chmura-Rutkowska I., Duda M., Mazurek M., Sołtysiak-Łuczak A. (Hg.) (2016), Gender w podręcznikach. Projekt badawczy. [Gender in den Lehrbüchern. Forschungsprojekt], Bd. I, Warszawa: Fundacja Feminoteka, Zugriff: <http://feminoteka.pl/raport-gender-w-podrecznikach-tom-1-3-publicacja-do-pobrania/>; Edukacja globalna w podręcznikach do geografii i wiedzy o społeczeństwie. Raport z analizy wybranych podręczników szkolnych pod kątem założeń edukacji globalnej [Globale Bildung in den Lehrbüchern für Erdkunde und Gesellschaftskunde. Bericht von der Analyse gewählter Schulbücher in Hinsicht auf Voraussetzungen der globalen Bildung], Grupa Zagranica 2016, abrufbar unter: <http://zagranica.org.pl/publikacje/edukacja-globalna/raport-edukacja-globalna-w-podrecznikach-do-geografii-i-wiedzy-o>

⁵⁰ Choińska-Mika J., Sitek M. (Hg.) (2015). Realizacja podstawy programowej kształcenia ogólnego. Wnioski z badań przeprowadzonych przez Zespół Dydaktyk Szczegółowych IBE [Realisierung der Programmgrundlage für Allgemeinbildung. Schlussfolgerungen aus Untersuchungen, durchgeführt durch die IBE-Gruppe für Fachdidaktik], Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych, abrufbar unter: <http://eduentuzjasci.pl/publikacje-ee-lista.html>

Der polnische Originaltext wird im Anschluss dokumentiert und ist auch online verfügbar unter <https://men.gov.pl/zycie-szkoly/ksztalcenie-ogolne/podstawa-programowa/rozporzadzenie-o-podstawie-programowej-w-calosci.html>

Stundenzahl – 30⁵¹

Lernziele – allgemeine Anforderungen

I. Informationen nutzen und schaffen

Der Schüler⁵² findet und nutzt Informationen darüber, wie das Recht das Leben der Bürger regelt. Er äußert und begründet seine Meinung zu ausgewählten Fragen in unterschiedlichen öffentlichen Foren. Er ist offen für abweichende Meinungen, sammelt und nutzt Informationen, die für die Planung seines weiteren Bildungswegs und beruflichen Werdegangs erforderlich sind.

II. Probleme erkennen und lösen

Der Schüler erkennt rechtliche Aspekte alltäglicher Lebensprobleme und sucht nach deren Lösungen.

III. Bei öffentlichen Fragen zusammenwirken

Der Schüler arbeitet mit anderen zusammen – er plant, teilt Aufgaben auf und erfüllt sie. Er handelt angemessen (*sprawnie*) nach gesetzten Verfahrensmustern und nutzt die Möglichkeiten, die öffentliche Institutionen den Bürgern bieten. Er kennt Prinzipien der Selbstorganisation und Selbsthilfe und wendet diese an.

IV. Prinzipien und Prozeduren der Demokratie kennen

Die Schüler erklären die Bedeutung des Rechtes für die Funktionsweise eines demokratischen Staates und erkennen Rechtsverletzungen.

V. Grundlagen der Staatsform der Republik Polen kennen

⁵¹ Verordnung des Bildungsministers über die Rahmenlehrpläne für öffentliche Schulen vom 07. Februar 2012, Amtsblatt der Republik Polen aus dem Jahr 2012, Position 204 mit späteren Änderungen.

⁵² Die Sprache der Programmgrundlage ist nicht gegendert, was in der deutschen Übersetzung beibehalten wird.

Die Schüler beschreiben die Art und Weise sowie den Tätigkeitsbereich von Organen/Behörden der Judikative und der Strafverfolgung in der Republik Polen.

VI. Menschenrechte und Methoden ihres Schutzes kennen

Die Schüler erklären die Bedeutung der grundlegenden Menschenrechte, erkennen Menschenrechtsverletzungen und wissen, wie man Menschenrechte schützen kann.

Lerninhalte — detaillierte Anforderungen

1. Junge Bürger auf dem Amt

Der Schüler

- 1) erklärt, wie die polnische Staatsbürgerschaft und die EU-Staatsbürgerschaft erworben werden können
- 2) ermittelt, in welchem Amt und auf welchem Wege Personalausweise, Pässe und Führerscheine beantragt werden können, und wie Motorräder und Autos registriert werden
- 3) nennt formale Bedingungen, welche Bürger erfüllen müssen, um an den Wahlen teilzunehmen
- 4) holt öffentlich zugängliche Informationen zu einem gegebenen Thema im entsprechenden Amt ein
- 5) erklärt, welche Möglichkeiten Bürger haben, wenn sie mit einem amtlichen Beschluss nicht einverstanden sind
- 6) erstellt amtliche Anträge, Klagen und Eingaben (Berufungsschreiben gegen einen Bescheid oder ein Urteil).

2. Recht und Gerichtswesen

Der Schüler

- 1) erklärt die Bedeutung des Rechts sowie die Unterschiede zwischen Rechtsnormen und religiösen, moralischen und gesellschaftlichen Normen
- 2) nennt grundlegende Rechtsgrundsätze (Rückwirkungsverbot, Unschuldsvermutung, keine Strafe ohne Gesetz, fehlende Rechtskenntnisse schaden) und erklärt Konsequenzen ihrer Verletzung

- 3) nennt Rechtsquellen, findet gegebene rechtliche Entscheidungen und interpretiert einfache Rechtsvorschriften
- 4) erklärt Unterschiede zwischen dem Zivil-, Straf- und Verwaltungsrecht; nennen Gesetzbücher, in denen die einen bestimmten Fall betreffenden Vorschriften zu finden sind
- 5) begründet, warum die Unabhängigkeit der Richter notwendig ist
- 6) nennt Teilnehmer eines Gerichtsverfahrens und erläutert den Verlauf von Zivilprozess und Strafprozess; erklären die Bedeutung der Schlichtung
- 7) nennt wesentliche Rechte der Opfer, Täter und Zeugen einer Straftat
- 8) schreibt Klageschriften in einer vorgegebenen Zivilsache und Strafanzeigen (nach einem Muster).

3. Sicherheit

Der Schüler

- 1) beschreibt die wichtigsten Aufgaben der Staatsanwaltschaft und der Polizei
- 2) nennt die Befugnisse der Polizisten und anderer Ordnungskräfte, erkennt Anzeichen ihrer Überschreitung
- 3) nimmt (persönlichen, telefonischen, E-Mail-) Kontakt mit Polizeibeamten auf (z. B. Bezirkspolizisten); erstellt anhand von gesammelten Informationen Notizen oder Schaubilder über die Kriminalität in ihrer Umgebung
- 4) nennt Straftaten, denen Jugendliche am häufigsten zum Opfer fallen; weiß, wie man versuchen kann, diese zu vermeiden und beachtet Sicherheitsmaßnahmen in Gefahrensituationen
- 5) erklärt, nach welchen Regeln Minderjährige Straftaten verantworten (erzieherische Maßnahmen)
- 6) nennt Rechtsvorschriften über den Verkauf und Konsum von Alkohol, Zigaretten und Drogen sowie Konsequenzen, die Verstöße gegen diese Vorschriften mit sich bringen.

4. Bildung und Arbeit in Polen und in der Europäischen Union

Der Schüler

- 1) nennt Rechte und Pflichten der Schülers; sucht Vorschriften des Bildungsrechtes

heraus, welche diese garantieren (z.B. im Gesetz, in der Schulsatzung), sowie Vorschriften anderer Rechtsakte (z.B. in der Verfassung der Republik Polen)

- 2) erkennt Fälle von Verstößen gegen Schülerrechte und ergreift, falls notwendig, entsprechende Maßnahmen, um diese zu schützen
- 3) erklärt an ausgewählten Beispielen Aufnahmebedingungen für Hochschulen
- 4) nennt Bedingungen, unter denen Jugendliche aus Polen in der Europäischen Union Bildungsgänge aufnehmen können, und recherchiert Informationen zu den jeweiligen Mitgliedstaaten
- 5) erklärt Auswirkungen des Eintritts Polens in den Schengen-Raum, kennt Grundsätze sicheren Reisens durch Europa und die Welt (Vermeiden von Gefahren, Vorgehensweise bei Diebstählen oder Unfällen, mögliche Hilfe, darunter Gesundheitsfürsorge)
- 6) erklärt, welche Möglichkeiten junge Menschen haben, um Geld zu verdienen, welche Verträge sie abschließen können und nach welchen Regeln ihr Einkommen versteuert wird
- 7) erklärt (anhand von Informationen aus dem Internet) allgemeine Grundsätze, nach denen in der Europäischen Union Arbeit aufgenommen werden kann und Unternehmen gegründet werden können; erstellt ihre Europass-Lebensläufe.

5. Menschenrechte

Der Schüler

- 1) schildert kurz die Geschichte der Menschenrechte und ihre Entwicklung, nennt die wichtigsten damit verbundenen Dokumente
- 2) nennt Grundrechte und Grundfreiheiten und erklären, was es bedeutet, dass diese allgemein, angeboren und unveräußerlich sind.
- 3) nennt die wichtigsten Grundsätze der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte, der Europäischen Menschenrechtskonvention und der UN-Kinderrechtskonvention
- 4) findet in den Massenmedien (darunter im Internet) Informationen über Verstöße gegen Menschenrechte in der Welt
- 5) nimmt an Klassen-, Schul- und Internetdebatten über Meinungsfreiheit oder andere Rechte und Freiheiten teil
- 6) erklärt die Bedeutung des Rechtes auf Privatsphäre, darunter das Recht auf

Schutz personenbezogener Daten und Bürgerrechte im Kontakt zu Medien.

6. Schutz der Rechte und Freiheiten

Der Schüler

- 1) nennt wichtige Maßnahmen zum Schutz der Rechte und Freiheiten in Polen
- 2) beschreibt, wie der Bürgerbeauftragte und der Kinderbeauftragte handeln; schreibt eine einfache Beschwerde an einen dieser Beauftragten (nach einem Muster)
- 3) begründet die Bedeutung des Europäischen Gerichtshofs für Menschenrechte in Straßburg
- 4) schildert an Beispielen Aktivitäten von Menschen und Nichtregierungsorganisationen, die sich für Menschenrechte einsetzen, und beteiligt sich je nach Möglichkeit an ausgewählten Aktionen (z. B. einen Appell unterschreiben, Sammlungen durchführen)
- 5) erkennt Anzeichen für Rassismus, Chauvinismus, Antisemitismus und Fremdenfeindlichkeit, begründet die Notwendigkeit, sich diesen zu widersetzen, und schildert Möglichkeiten, wie man sich für die jeweiligen Tätigkeiten zugunsten von Gleichheit und Toleranz einsetzen kann
- 6) findet Informationen über Verstöße gegen Menschenrechte im gegebenen Bereich (z. B. Frauenrechte, Rechte des Kindes, Religionsfreiheit, Recht auf Bildung, humanitäres Recht) und entwirft Maßnahmen, die dem entgegenwirken können.

Empfehlungen und Durchführung⁵³

WOS

Der Unterricht in WOS prägt bei den Schülern folgende Haltungen:

- 1) Engagement für bürgerliche Aktivitäten — der Schüler beteiligt sich an sozialen und bürgerlichen Aktivitäten
- 2) Soziale Sensibilität - der Schüler erkennt Anzeichen für Ungerechtigkeit und reagiert auf sie

⁵³ Die Empfehlungen wurden gemeinsam für die 3. und 4. Ausbildungsstufe konzipiert.

- 3) Verantwortung - der Schüler ergreift entsprechende Maßnahmen in seiner Gemeinschaft und handelt in Konfliktsituationen konstruktiv
- 4) Verbundenheit - der Schüler fühlt sich mit seiner lokalen, nationalen, europäischen und globalen Gemeinschaft verbunden und versteht die Bedeutung eines offenen staatsbürgerlichen Patriotismus
- 5) Toleranz - der Schüler achtet das Recht anderer auf eine abweichende Meinung, Verhaltensweisen, Sitten und Überzeugungen, sofern diese keine Bedrohung für andere Menschen darstellen, und widersetzen sich den Ausdrücken der Diskriminierung.

Um dies zu ermöglichen, sollte die Schule entsprechende Bedingungen sicherstellen, damit die Schüler

- 1) Zugang zu unterschiedlichen Informationsquellen und Standpunkten haben
- 2) das erworbene Wissen und die erworbenen bürgerlichen Fähigkeiten im Alltag einsetzen
- 3) lernen, Schüler-Bildungsprojekte zu planen
- 4) an Diskussionen und Debatten in der Klasse, Schule und auf anderen sozialen Ebenen teilnehmen
- 5) an den Lösungen ausgewählter Probleme ihres Umfelds und der verschiedenen sozialen Rollen und Gemeinschaften, in denen sie leben, arbeiten
- 6) einen realen Einfluss auf ausgewählte Bereiche des Schullebens haben, u.a. im Rahmen der Selbstverwaltung der Schüler
- 7) am Leben der lokalen Gemeinschaft teilnehmen
- 8) Kontakt und Zusammenarbeit mit sozialen Organisationen und öffentlichen Institutionen aufnehmen
- 9) an bürgerlichen Kampagnen und Tätigkeiten teilnehmen und unterschiedliche Kommunikationsformen in öffentlichen Fragen in Anspruch nehmen
- 10) ihr Selbstwertgefühl und Mitwirkungsgefühl im sozialen Leben aufbauen sowie Vertrauen zu anderen entwickeln

Entsprechend der Ziele des Faches WOS sollen in der 3. Bildungsstufe etwa 20% der im Rahmenlernplan dieses Fachs bestimmten Lerninhalte in Form eines Schüler-

Bildungsprojektes realisiert werden und in der 4. Bildungsetappe nicht weniger als 10%. Das Schüler-Bildungsprojekt soll im Team durchgeführt werden, wobei einzelne Aufgaben individuell bearbeitet werden können. Es ist angebracht, dass sich jeder Schüler mindestens an einem Projekt in jedem Lehrjahr dieses Faches beteiligt. Bei der Realisierung des Projektes haben die Schüler

- 1) Wissen und Fertigkeiten zum Gegenstand des Projekts zu erwerben
- 2) das Problem oder die Aktivität entsprechend ihren Interessen und den gesetzten Projektzielen auszuwählen
- 3) nach Methoden der Untersuchung und der Lösung des Problems wie auch nach Methoden einer erfolgreichen Durchführung der im Projekt vorgenommenen Aktivität zu suchen
- 4) die eigene Arbeit zu organisieren und mit anderen Projektmitgliedern zusammenzuarbeiten
- 5) die Realisierung des gesetzten Ziels zielbewusst und durchdacht anzustreben
- 6) eine öffentliche Präsentation der Projektergebnisse vorzubereiten und durchzuführen (z. B. in der Klasse, Schule, Gemeinde)

Phasen der Durchführung eines Schüler-Bildungsprojektes und Aufgaben der Lehrkraft:

- 1) Einführung: der Lehrer vermittelt Wissensgrundlagen zur gegebenen Frage und hilft den Schülern, die für die Durchführung des Projektes notwendigen Kenntnisse zu erwerben
- 2) Auswahl des Problems und der Arbeitsweise: der Lehrer präsentiert mögliche Themen der Projekte oder hilft den Schülern, ihre eigenen Themen vorzuschlagen
- 3) Planen der Arbeit am Projekt und der Abschlusspräsentation: der Lehrer hilft bei der Erstellung eines Handlungsplans, bei der Aufteilung der Aufgaben und bei der Auswahl der Form der Ergebnispräsentation; der Lehrer nennt Bewertungskriterien
- 4) Realisierung der geplanten Tätigkeiten: der Lehrer bespricht und akzeptiert die Durchführung der einzelnen Arbeitsphasen

5) Präsentation der Ergebnisse in der Öffentlichkeit: der Lehrer schafft Möglichkeiten, die Ergebnisse des Projektes in der Öffentlichkeit zu präsentieren, und bewertet sie.

Curriculum des Faches WOS an postgymnasialen Schulen.

Grundlegender Umfang

Violetta Kopińska

**Mariusz Menz, „W centrum uwagi“ [Im Zentrum der Aufmerksamkeit],
Warszawa: Nowa Era 2012, 24 Seiten.**

Die Programmgrundlagen für das allgemeinbildende Schulwesen (vgl. Kapitel 2.1.) werden von den polnischen Lehrerinnen und Lehrern nicht direkt genutzt, sondern sie stützen sich auf Lehrpläne, die aufgrund dieser Grundlage erstellt werden und die mit den Programmgrundlagen übereinstimmen müssen. Es ist dabei eine häufige Praxis, „fertige Lehrpläne“ zu übernehmen, die auf dem Verlagsmarkt angeboten werden.

Der im folgenden vorgestellte Lehrplan ist ein Beispiel für ein solches Curriculum, welches mit einem Lehrbuch (Janicki, 2012 – vgl. Kapitel 2.3.) einen Verbund bildet. Daher ist dies ein gutes Beispiel für fachdidaktische Materialien, die eine Basis für die Organisation der bürgerlichen Bildung an den Schulen im Rahmen des Faches WOS (Wissen über Gesellschaft) bieten.

Der Lehrplan „W centrum uwagi“ besteht aus den folgenden sechs Kapiteln:

Allgemeines zum Programm

Lehrprogramm des Faches WOS

Allgemeine Ziele des Programms

Detaillierte Ziele der Bildung und Erziehung

Programminhalte und Wege zur Erreichung der Ziele von Bildung und Erziehung

Vorschläge für Evaluationskriterien und Methoden zur Überprüfung der Schülerleistungen.

Das Programm wurde, wie der Autor sagt „um die Idee des bewussten (reflektierten) Bürgerseins“ [świadomy obywatel, świadome obywatelstwo] konstruiert. Ein bewusster Bürger ist jemand, „der seine Rechte und Freiheiten kennt, sie in

Anspruch nehmen und verteidigen kann. Er nimmt aktiv am sozialen und politischen Leben teil, ihm ist nicht gleichgültig, wer über ihn regiert, und auf welche Art und Weise er das macht. Nur eine aus aktiven Individuen bestehende Gemeinschaft [społeczeństwo składające się z aktywnych jednostek] kann den Namen *Bürgergesellschaft* verdienen, diese zeichnet sich durch die Sorge um das Gemeinwohl [dobro wspólne] aus. Wollen wir also eine Bürgergesellschaft bilden, müssen wir uns an deren Gestaltung beteiligen. Wollen wir Demokratie bewahren, sollen wir die Werte dieser Staatsordnung schon in der Schule fördern und ihr Wesen und die für sie charakteristischen Verfahren praktisch zeigen.“ (Menz, 2012, S. 3).

Der Lehrplan unterscheidet sich von der Programmgrundlage vor allem in den beiden letzten Kapiteln:

Das Kapitel *Programminhalte und Wege zur Erreichung der Ziele von Bildung und Erziehung* umfasst:

a) Vorschläge der Verteilung des Lehrprogramms und der Realisierungsphasen – hier werden Themen der einzelnen Unterrichtsstunden angegeben, das entsprechende Unterrichtsmaterial, die Anzahl der notwendigen Stunden, sowie ein Verweis auf den entsprechenden Abschnitt in der Programmgrundlage;

b) Methodische Vorschläge – es werden Lehrmethoden vorgeschlagen, die im Rahmen der Umsetzung angewendet werden können. Die Methoden werden unterschieden in traditionelle Methoden (Vortrag, geleitetes Gespräch) und die Arbeit des Schülers aktivierende Methoden (Simulation, Brainstorming, SWOT-Analyse⁵⁴, Oxford-Debatte, Mind-Map, Bildungsprojekt). Jede dieser Methoden wird beschrieben, dann werden Beispiele für ihre Verwendung im Gesellschaftskundeunterricht angegeben, mit Bezug auf die thematischen Unterrichtseinheiten, die sich aus dem Lehrprogramm ergeben. Hier einige illustrierende Beispiele:

Beispiel für die Anwendung der Simulationsmethode:

⁵⁴ Die SWOT-Analyse ist ein Akronym für Strengths (Stärken), Weaknesses (Schwächen), Opportunities (Chancen) und Threats (Bedrohungen) und ist ein Instrument der strategischen Planung.

Titel der Simulation	Kurze Beschreibung	Thematische Einheit
„Mediator ab sofort gesucht.“ oder „Wir lösen einen zivilrechtlichen Streit“	Simulation, während der die Schüler die Bedeutung des Mechanismus Mediation bei der Lösung von zivilrechtlichen Streitfällen kennenlernen. Für die Realisierung dieser Szene wird eine Person gebraucht, die die Rolle des Mediators spielt sowie Schüler, welche die Rollen der zerstrittenen Parteien kreieren.	Gerichtsverfahren

Quelle: Menz, 2012, S. 18.

Ein beispielhaftes Problem, geeignet für die Analyse nach Brainstorming-Methode:

Problem	Thematische Einheit
Wie sind die Haltungen der Bürger gegenüber dem Recht?	Recht und seine Funktionen

Quelle: Menz, 2012, S. 19.

Beispielhaftes Thema, geeignet zur Besprechung nach der Mind-Map-Methode:

Thematische Einheit	Stichwort
Was sind Menschenrechte?	Menschenrechte

Quelle: Menz, 2012, S. 21.

Beispiel von Projektarbeiten:

Projekttitel	Vorausgesetzte Schülerleistungen
„Wir gründen einen Verein, der die Bürger zur Wahlteilnahme ermutigen sollte“	Erarbeitung – nach vorgegebenem Muster – der Vereinssatzung (Name, Sitz, Mitglieder, Behörden, Vermögen, Grundsätze der Satzungsänderung und

	der Vereinsauflösung).
--	------------------------

Quelle: Menz, 2012, S. 22.

Vorschläge für Evaluationskriterien und Methoden zur Überprüfung der Schülerleistungen:

- a) Beschreibung der formativen und der summativen Evaluation;
- b) Benotungskriterien;
- c) Hinweis auf die Notwendigkeit einer entsprechenden Wahl der für didaktische Evaluation geeigneten Instrumente und auf die Notwendigkeit der Einsetzung von unterschiedlichen Formen der Leistungsüberprüfung der Lernenden.

Bewertung des Programms

Der Lehrplan ist ein Fachprogramm (Baranowicz, 1995), dessen Struktur streng mit der Programmgrundlage verbunden ist. Es ist eher unwahrscheinlich, dass er eine Autoreninterpretation dieser Grundlage bildet. Er soll eher als Präzisierung und Erläuterung für Lehrkräfte angesehen werden, wie das didaktische Material und die anzuwendenden Methoden eingesetzt werden können. Praktisch kann es schwer sein, die Empfehlung des Autors zu realisieren:

Der Unterricht im Fach WOS kann unterschiedliche Organisationsformen annehmen, von einem traditionellen Klassen-Unterrichtssystem, über Schulprojekte, bis hin zu Veranstaltungen, die außerhalb des Schulgebäudes stattfinden (z. B. Teilnahme an einer Stadtratsitzung, Besuch beim Gericht, Treffen mit einem Abgeordneten im Sejm, usw.) (Menz, 2012, S. 15).

Es handelt sich um einen Lehrplan für ein Fach, und nicht um ein Programm der schulischen Bürgerbildung insgesamt, das sich fächerübergreifend versteht und auch außerhalb des Unterrichts realisiert wird. Die hier zu findenden Vorschläge sollten also grundsätzlich in die Anzahl der dafür bestimmten Unterrichtsstunden hineinpassen. Die Vorschläge zur Materialverteilung sind ziemlich überfrachtet und es ist schwer vorstellbar, wann die Lehrkräfte, die den Programmvorschlag in Anspruch nehmen wollen, diese vielfältigen Organisationsformen realisieren sollten.

Dieses Programm zeigt mit seiner Input-Output Orientierung eine behavioristische Einstellung gegenüber Bildungsprozessen (Ornstein, Hunkins, 1999, S. 21-23; Gołębniak, 2004, S. 124-125; Komorowska, 1999). Es bestätigt auch eine traditionelle Organisation des Bildungsprozesses an polnischen Schulen, was die Anwendung der aktivierenden Methoden durchaus nicht ausschließt. Zweifelsohne ist das Vorführen von Beispielen für die Anwendung dieser Methoden ein Vorteil dieses Programms, dieser Teil könnte aber sicher noch präzisiert werden, indem Szenarien von Veranstaltungen unter Einsetzung der genannten Methoden angeführt werden. Auf der anderen Seite könnte argumentiert werden, eine derartige Konstruktion des Lehrplans sei keine Anweisung für die Lehrenden. Es geht nicht um ein Kopieren und Abbilden, sondern zwingt die Lehrkräfte dazu, die einzelnen Unterrichtseinheiten selbständig und reflektiert zu konstruieren.

Literatur

Gołębniak B. D. (2004): Program szkolny [Schulprogramm] In: Śliwerski B., Kwieciński K. (Hg.): Pädagogik, Bd. II, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, S. S. 123-157

Janicki A. (2012): „W centrum uwagi”. Podręcznik do wiedzy o społeczeństwie dla szkół ponadgimnazjalnych. Zakres podstawowy [„Im Zentrum der Aufmerksamkeit“. Lehrbuch für WOS an postgymnasialen Schulen. Grundlegender Umfang], Warszawa: Nowa Era

Komorowska H. (1995): O programach prawie wszystko [Fast alles über Schulprogramme], Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne

Menz M. (2012): Program nauczania przedmiotu wiedza o społeczeństwie w szkole ponadgimnazjalnej. Zakres podstawowy – „W centrum uwagi” [Lehrprogramm des Schulfaches WOS für postgymnasiale Schulen – „Im Zentrum der Aufmerksamkeit“], Warszawa: Nowa Era

Ornstein A.C., Hunkins F. P. (1999): Program szkolny. Założenia, zasady, problematyka [Schulprogramm. Annahmen, Grundsätze, Problematik], Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne

Ustawa z dnia 7 września 1991 o systemie oświaty, [Das Gesetz vom 7. September 1991 über das Bildungssystem], bereinigte Fassung Dz. U. von 2015 Pos. 2156 mit Änderungen.

Lehrbuch für WOS (Wissen über Gesellschaft)⁵⁵

Violetta Kopińska



Abb. 1: Lehrbuch „W centrum uwagi” (Umschlag)

Quelle: www.nowaera.pl/oferta-edukacyjna/przed-reforma-2017/szkoly-ponadgimnazjalne/wiedza-o-spoleczenstwie/w-centrum-uwagi

⁵⁵ Übersetzung: Katarzyna Ochocińska, Edyta Grotek.

Das Lehrbuch „W centrum uwagi“ („Im Zentrum der Aufmerksamkeit“) von Arkadiusz Janicki, erschienen im polnischen Schulbuchverlag Nowa Era (www.nowaera.pl/), wurde aus zwei Gründen für eine exemplarische Dokumentation ausgewählt:

- Das Lehrbuch wurde auf der Basis des Lehrplans von Mariusz Menz erarbeitet (vgl. Kapitel 2.2.), und bildet mit diesem eine Einheit;
- das Lehrbuch unterscheidet sich signifikant von den anderen Angeboten, worauf wir im Folgenden noch zu sprechen kommen.⁵⁶

Aufbau des Lehrbuchs

Das Lehrbuch wurde in Kapitel untergliedert. Jedes Kapitel enthält mehrere Themen. Jedes Thema beginnt mit einer entsprechenden Vorschrift (oder Ausschnitt) aus der Verfassung der Republik Polen, die sich auf die Thematik bezieht. Die Inhalte werden durch Texte überliefert, darunter befinden sich Autorentexte und Quellen. Zusätzlich gibt es Abbildungen, Fotos, Karikaturen, Schemata, Tabellen und Infographiken.

Die Seiten sind regelmäßig in folgende Rubriken gegliedert:

- **„Zapamiętaj”** [*Merk dir das!*] – betont werden hier wichtige Informationen;
- **„Przykład”** [*Beispiel*] – es werden Dokumente und Ereignisse angegeben, die sich direkt auf die in dem gegebenen Ausschnitt präsentierten Inhalte beziehen oder daran anknüpfen (Abb. 3);
- **„Czy wiesz, że...”** [*Weißt du, dass...*] - in dieser Sparte werden interessante Informationen dargestellt, die mit dem besprochenen Thema in Verbindung stehen;
- **„Więcej informacji”** [*Mehr Infos*] – angegeben werden weiterführende Literatur oder Adressen von Webseiten zu dem gegebenen Thema (Kapitel 3).

Jedes Thema wird mit **Übungsaufgaben** abgeschlossen⁵⁷.

⁵⁶ Bei der Auswertung des Lehrbuches stütze ich mich auf Ergebnissen meiner eigenen Untersuchungen (Kopińska, 2016b), wo die Methoden der Inhaltsanalyse und der Kritischen Diskursanalyse angewendet wurden.

⁵⁷ Nicht jedes Lehrbuch für WOS enthält Übungsaufgaben. In manchen Fällen werden getrennte Übungsbücher zu den Lehrbüchern herausgegeben.

In jedem Kapitel erscheint als ein fester Bestandteil des Lehrbuchs die Rubrik „**O tym się mówi**“ [*Darüber wird gesprochen*]⁵⁸ (vgl. Abb. 2 in diesem Abschnitt). In diesem Abschnitt (max. 2 Seiten) werden Fragen angesprochen, die thematisch mit dem Kapitel verbunden sind und zu denen es kontroverse Meinungen gibt. Die Struktur dieses Abschnitts ist wie folgt: Titel, Einführung mit wenigen Sätzen, Präsentation von 2-3 verschiedenen Stellungnahmen zu der gegebenen Frage (z. B. Ausschnitte aus Presseartikeln, Aussagen von verschiedenen namentlich und mit Funktion genannten Personen, Quelle) und zum Schluss Fragen/Aufgaben an die Schüler, die zum Nachdenken über diese Frage anregen sollen.

⁵⁸ Die Sparte „Darüber wird gesprochen“ kommt mehrmals in jedem Kapitel vor.

O tym się mówi!

Odpowiedzialność urzędników

Jeżeli decyzja urzędnika doprowadziła do powstania szkody, obywatel ma prawo oddać sprawę do sądu i zażądać odszkodowania. W wypadku stwierdzenia winy urzędnika administracji rządowej wypłaca je Skarb Państwa, a pracownika administracji samorządowej – odpowiednio gmina, powiat lub województwo.



Dnia 17 maja 2011 r. weszła w życie „Ustawa o odpowiedzialności majątkowej funkcjonariuszy za rażące naruszenie prawa”.

Głównym celem ustawy jest zahamowanie i odwrócenie niekorzystnych trendów w działaniu aparatu administracyjnego, ponieważ zbyt często działa on z naruszeniem prawa. Naruszenie to wiąże się zwykle z istotnymi szkodami dla obywateli. W najbardziej drastycznych przypadkach dochodzi do spektakularnych bankructw i likwidacji setek miejsc pracy.

[...] Ustawa wprowadza sankcje finansowe za błędne decyzje urzędników państwowych i samorządowych. Wprowadzenie takiego rozwiązania należy ocenić jak najbardziej pozytywnie, ponieważ mając na uwadze grożącą im osobistą odpowiedzialność finansową, być może urzędnicy będą podejmowali swoje czynności i decyzje w bardziej przemyślany i uzasadniony sposób, nie naruszając przy tym w sposób rażący prawa. Zaś obywatele, którzy ponieśli szkodę z powodu błędnej decyzji, będą mieli świadomość, że funkcjonariusz może ponieść za to osobistą odpowiedzialność, choć jak wynika z opisanej procedury w tym zakresie, droga do tego jest nadal daleka.

<http://www.prawo.egospodarka.pl/65744,Administracja-publiczna-sankcje-za-bledne-decyzje-urzednikow,1,83,1.html>

1

W polskim systemie prawnym jest wiele ścieżek prowadzących donikąd. Wielokrotnie podejmuje się tematy, które nie mają realnego wpływu na rzeczywistość.

Teoretycznie – wspomniana regulacja [Ustawa o odpowiedzialności majątkowej funkcjonariuszy za rażące naruszenie prawa – przyp. red.] ma coś zmieniać w życiu obywateli, np. podatników. Używam słowa „teoretycznie”, bo nikt nie jest w stanie wyjaśnić – co konkretnie się zmieni. Założmy, że wystąpią jakiegokolwiek przypadki, gdy po żmudnym postępowaniu uda się zastosować osobistą odpowiedzialność urzędnika...

Wszakże nie ulegną „uproszczeniu” skomplikowane normy i procedury urzędowe. W tym – „skomplikowane” podatki. Przecież straszak w postaci odpowiedzialności materialnej nie wywoła wzmrożonej fali podnoszenia kwalifikacji zawodowych osób odpowiedzialnych za treść państwowych decyzji, inwestycji w infrastrukturę funkcjonowania urzędów itd. Gorzej – wprowadzenie tej ustawy może posłużyć jako jedna z wielu wymówek przeciwko prowadzeniu prac nad racjonalizacją przepisów, usprawnieniem procedur, ucywilizowaniem państwa. By było „przyjazne” [...].

<http://fiskalizm.salon24.pl/261768,odpowiedzialnosc-urzednika-razaco-sprzecznaz-logika>

2

Wyjaśnij, czy uregulowania prawne mogą doprowadzić do większej przejrzystości postępowań administracyjnych.

Abb. 2. „Darüber wird gesprochen” – ein regelmäßiger Bestandteil des Lehrbuchs, in dem verschiedene Stellungnahmen zum konkreten Thema präsentiert werden (Janicki, 2012, S. 43)

Jedes Kapitel wird mit „**Podsumowanie**“ [Zusammenfassung] und mit der Rubrik „**Sprawdź się**“ [Teste dich selbst] abgeschlossen.

Ein Supplement zu dem Lehrbuch bildet die Verfassung der Republik Polen mit dem Kommentar von dem Lehrbuchautor und seinen Mitarbeitern. Das Lehrbuch bietet ein „**Słownik wybranych pojęć**“ [Glossar gewählter Begriffe] sowie ein „**Indeks rzeczowy**“ [Sachregister].

Inhalte des Lehrbuchs

Das Lehrbuch gliedert sich in vier Hauptkapitel:

- Bürger,
- Recht,
- Menschenrechte,
- Ausbildung und Arbeit.

Kapitel I – Bürger (Obywatel)

Dieses Kapitel besteht aus fünf Themen: polnische und europäische Bürgerschaft; der Ablauf einer Wahl; Öffentliches Leben; Wie werden amtliche Angelegenheiten bearbeitet?; Öffentliche Information und E-Amt.

Beispiel der Problematik, die im Rahmen des Unterkapitels „Darüber wird gesprochen“ behandelt wird: Die Haftung von Beamten (Abb. 2). Die hier präsentierten Meinungen betreffen das Problem: Welche Folgen kann die Einführung von Rechtsvorschriften über die Vermögenshaftung der Beamten für falsche Entscheidungen nach sich ziehen?

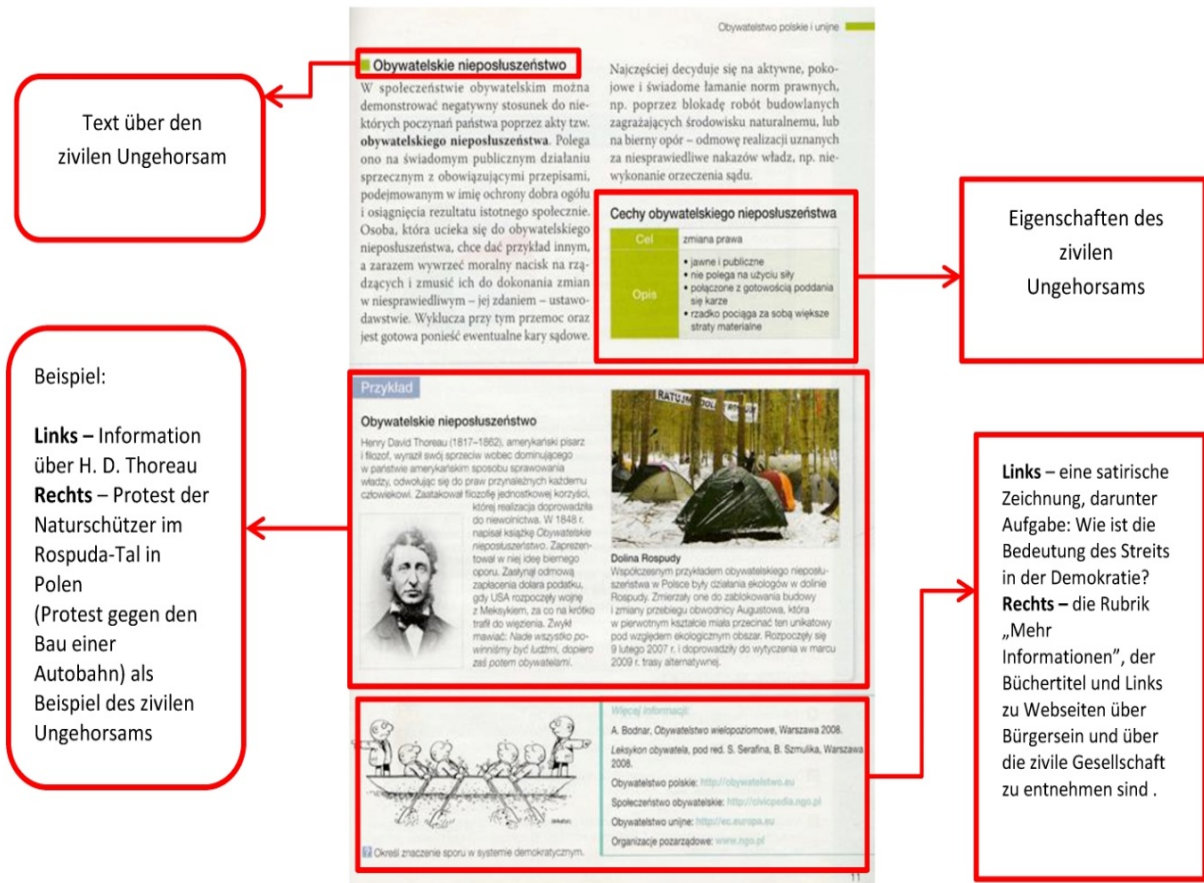


Abb. 3. Eine beispielhafte Seite des Lehrbuchs, Kapitel „Obywatel“ [Bürger], Unterkapitel „Obywatelstwo polskie i unijne“ [Polnische und europäische Bürgerschaft] (Janicki, 2012, S. 11)

Kapitel II – Recht (Prawo)

Dieses Kapitel besteht aus sieben Themen: Das Recht und seine Funktionen, Rechtsquellen und Rechtsbereiche, Zweige des inländischen Rechts; Judikative in Polen; Gerichtsverfahren; Strafverfolgungsbehörden; Minderjährige und Strafmündigkeit.

Beispiel der Problematik, die im Rahmen des Unterkapitels „Darüber wird gesprochen“ behandelt wird: Rechtssetzung in Polen. Der Gegenstand der hier präsentierten Meinungen ist die wachsende Zahl der rechtlichen Regelungen. Die Aufgabe für die Schüler_innen lautet: „Beantworte die Frage: Welche Gefahr kann die Verabschiedung zu vieler Gesetze durch das Parlament für die Demokratie nach sich ziehen?“

Kapitel III – Menschenrechte (Prawa człowieka)

Dieses Kapitel besteht aus vier Themen: Was sind Menschenrechte?; Internationales System zum Schutz der Menschenrechte; Schutz der Rechte und Freiheiten in Polen; Verletzung von Menschenrechten.

Beispiel der Problematik, die im Rahmen des Unterkapitels „Darüber wird gesprochen“ behandelt wird: Stand der Menschenrechte in der Welt. Es werden hier Äußerungen präsentiert von Salil Shetty (Generalsekretär von Amnesty International), Kardinal Renato Martino (Präsident des Päpstlichen Rates Iustitia et Pax) sowie Prof. Ewa Łętowska (Richterin des Verfassungsgerichtshofes in Polen, 2002-2011). Alle Stellungnahmen beziehen sich auf Verletzungen der Menschenrechte (Bereiche, potentielle Ursachen). Die Aufgabe für die Schüler_innen lautet: „Erkläre, warum es so schwer ist, ein wirksames Mittel zur Durchsetzung der Menschenrechte zu finden.“

Kapitel IV – Bildung und Arbeit (Edukacja i praca)

Das vorliegende Kapitel besteht aus fünf Themen: das polnische Bildungssystem; das polnische Hochschulwesen; Ausbildung im Ausland; Reisen durch Europa und die Welt; Arbeiten in Polen und im Ausland.

Beispiel der Problematik, die im Rahmen des Unterkapitels „Darüber wird gesprochen“ behandelt wird: Braindrain. Das Problem wird charakterisiert und es werden Meinungen zur Migration von jungen und gut ausgebildeten Polinnen und Polen präsentiert. Die Aufgabe für die Schüler_innen lautet: Beantworte die Frage: Welche Folgen kann für Polen der massive Exodus von ausgebildeten Bürgern ins Ausland haben?

Bewertung

Die Analyse der Lehrbücher für WOS (Kopińska 2016a) zeigt, dass sich die Reichweite der Lehrbuchinhalte genau nach den in den Programmgrundlagen

enthaltenen detaillierten Anforderungen richtet⁵⁹. Das wiederum, was in den allgemeinen Zielen der Programmgrundlagen sowie in den Realisierungsempfehlungen vorgeschlagen wird, widerspiegelt sich nicht mehr so adäquat in den Inhalten des Lehrbuchs. Zum Beispiel ist es schwer, in diesen Lehrbüchern Inhalte vorzufinden, welche zu der Prägung der sozial sensiblen Haltung bei den Schülern beitragen könnten. Wenn ein Inhalt in den detaillierten Anforderungen der Programmgrundlage nicht zu finden ist, ist dies auch in den Lehrbüchern eher nicht zu erwarten. (vgl. Kapitel 2.1)

Dies bestätigt die Bedeutung der Programmgrundlagen im polnischen Bildungssystem. Dies hat zur Folge, dass die Lehrbücher einander sehr ähneln. Da sie aber miteinander auf dem Verlagsmarkt irgendwie konkurrieren müssen, konzentrieren sich die Unterschiede grundsätzlich auf zweitrangige Elemente des Lehrbuchs und im Endeffekt sind die Differenzen eher formal und äußerlich (Kopciwicz, 2016, S. 87).

Die Lehrwerke unterscheiden sich im Aufbau, Layout, Beilagen (z. B. Rechtsakte, Vordrucke von Dokumenten in Papier- oder CD-Form⁶⁰). Das hier besprochene Lehrbuch hebt sich in dieser Hinsicht von den anderen signifikant ab. Es bietet Fotos von guter Qualität, übersichtliche Tabellen sowie Infographiken. Dies beeinflusst sicherlich seine visuelle Attraktivität, ist aber auch für den didaktischen Prozess von Bedeutung. Die wesentlichen Unterschiede im Vergleich zu den anderen Lehrwerken auf dieser Ausbildungsstufe betreffen aber nicht die visuelle Ebene, sondern den Diskurs⁶¹ dieses Lehrbuchs.

Erstens enthält „Im Zentrum der Aufmerksamkeit“ auch kritische Elemente, die in verschiedenen Abschnitten des Lehrbuchs vorzufinden sind, insbesondere in der

⁵⁹ Z. B. die detaillierte Anforderung, entnommen der Programmgrundlage: „findet Informationen über Verstöße gegen Menschenrechte im gegebenen Bereich (z. B. Frauenrechte, Rechte des Kindes, Religionsfreiheit, Recht auf Bildung, humanitäres Recht) [...]“ (vergl. Kapitel 2.1) bedeutet, dass unter den Inhalten der Lehrbücher Anmerkungen über Verstöße gegen Menschenrechte nur in diesen Bereichen zu finden sind, welche in Klammern als Beispiel angegeben wurden. (Kopińska 2016a).

⁶⁰ Dem hier analysierten Lehrbuch wurde außer der vorgenannten Verfassung der Republik Polen mit Kommentar, welche ein Supplement zu dem Lehrwerk bildet, auch eine CD mit Rechtsakten, amtlichen Vordrucken und Leitfaden sowie Ratgebern beigelegt, welche das Bewältigen von amtlichen Angelegenheiten erleichtern.

⁶¹ Diskurs wird hier als gegenseitig verbundene gleichzeitige und sequentielle Sprach- und andere semiotische Handlungen verstanden, welche die soziale Realität konstituieren und durch diese konstituiert werden (Reisigl, 2010, S. 36).

Rubrik „Darüber wird gesprochen“. Deshalb wurden Beispiele der dort behandelten Themen exemplarisch angeführt. Selbst wenn die dort publizierten Texte nicht gerade die beste Exemplifizierung der zu diesem Thema verbreiteten Meinungen sind, oder – trotz des Anscheins der Kontroversität – doch auf die Gestaltung einer bestimmten Einstellung bei den Lernenden zielen, so kann die Thematik einen Ausgangspunkt für wertvolle Diskussionen und für die Entwicklung des kritischen Urteilsvermögens bilden. Normalerweise sind solche kritischen Elemente kein fester Bestandteil des offiziellen in den Lehrbüchern anwesenden pädagogischen Diskurses. Sie kommen zwar vor, aber in sehr geringem Umfang. In „Im Zentrum der Aufmerksamkeit“ sind sie deutlich sichtbar und charakteristisch für dieses Lehrbuch.

Zweitens ist „Im Zentrum der Aufmerksamkeit“ gegenwärtig eines von zwei Lehrbüchern auf dieser Bildungsstufe, in denen gesonderte Unterkapitel über zivile Aktivitäten und politische Partizipation vorhanden sind, die über die formale Teilnahme an Wahlen hinausgehen. Es werden die Themen Bürgerinitiative, Petitionen, offene Briefe, Manifestationen, Demonstrationen, Streikposten und Streiks angesprochen. Diese Themen werden in den anderen Lehrwerken – wenn überhaupt - nur am Rande erwähnt, was die Bedeutung der politischen Partizipation mindert. Generell wird das Thema Wahlen - insbesondere Parlamentswahlen, geringfügiger – Selbstverwaltungswahlen - in den polnischen Lehrbüchern stark hervorgehoben, wie auch in dem Lehrbuch „W centrum uwagi“ [*Im Zentrum der Aufmerksamkeit*]. (Kopińska, 2017).

Literatur

Janicki A. (2012): „W centrum uwagi“. Podręcznik do wiedzy o społeczeństwie dla szkół ponadgimnazjalnych. Zakres podstawowy [*Im Zentrum der Aufmerksamkeit*]. Lehrbuch für WOS an postgymnasialen Schulen. Grundlegender Umfang], Warszawa: Nowa Era

Kopciewicz L. (2016): Podręczniki szkolne jako narzędzie przemocy symbolicznej [Lehrbücher als Instrument der symbolischen Gewalt] In: Chmura-Rutkowska I., Duda M., Mazurek M., Sołtysiak-Łuczak A. (Hg.) (2016): Gender w podręcznikach. Projekt

badawczy [Gender in den Lehrbüchern. Ein Forschungsprojekt], Bd. I, Warszawa: Fundacja Feminoteka, S. 81-92

Kopińska V. (2016a): Na tropach... czyli o prawnych podstawach równości płci i zakazu dyskryminacji ze względu na płeć w edukacji szkolnej. Perspektywa polskiego prawa oświatowego [Auf den Spuren ... rechtliche Grundlage für die Gleichstellung der Geschlechter und der Nichtdiskriminierung aufgrund des Geschlechts in der Schulbildung. Aus der Perspektive des polnischen Bildungsgesetzes In: Chmura – Rutkowska I., Duda M., Mazurek M., Sołtysiak – Łuczak A. (Hg.): Gender w podręcznikach. Projekt badawczy. Projekt badawczy [Gender in den Lehrbüchern. Ein Forschungsprojekt], Bd. I, Warszawa: Fundacja Feminoteka, S. 168-185

Kopińska V. (2017): Edukacja obywatelska w szkole. Krytyczna analiza dyskursu podręczników szkolnych [Staatsbürgerlichen Bildung in der Schule. Kritische Diskursanalyse von Schulbüchern], Toruń: Wydawnictwo Naukowe UMK

Reisigl M. (2010): Dyskryminacja w dyskursach [Diskriminierung in Diskursen], Übersetzung: D. Przepiórkowska. In: Tekst i Dyskurs [text und diskurs], 3, S. 27-61 http://tekst-dyskurs.eu/images/pdf/zeszyt_3/Reisigl.pdf, letzter Zugriff: 19.12.2016

Flüchtlinge im polnischen Pressediskurs⁶²

Politische Bildung hat zu tun mit der Konstruktion von In-Group und Out-Group, mit der Wahrnehmung des Anderen und der friedlichen Organisation des Zusammenlebens in der einen Welt. Ein aktueller Brennpunkt in Polen und Europa sind Flüchtlinge aus Syrien. Es hat sich erwiesen, dass die Öffentlichkeit in Polen, wie die politische Szene, in zwei Lager geteilt ist, von denen jedes eine andere Argumentationsweise, Sprache verwendet. Wir beschlossen, dies mit der Kritischen Diskursanalyse aufgrund von zwei viel gelesenen Wochenzeitschriften „Polityka“ und „Wprost“ zu untersuchen.

Durch den seit 2011 in Syrien andauernden Krieg wurden bislang 3 Millionen Personen zu Flucht und Umsiedlung gezwungen (UNHCR, 20.06.2016). Dies verursachte wiederum, dass die Thematik der Flüchtlinge immer häufiger von den Medien aufgegriffen wird. Mit der Methode der Kritischen Diskursanalyse (CDA)⁶³ wurde untersucht, welches Bild der Flüchtlinge in Polen durch zwei polnische meinungsbildende sozial-politische Wochenzeitungen mit überregionaler Reichweite vermittelt wird: „Polityka“ [*Politik*] und „Wprost“ [*Direkt*]. Diese Nachrichtenmagazine wählte ich wegen ihrer ähnlichen Auflage – 100 Tsd. Exemplare wöchentlich, ihrer Zugänglichkeit im Internet: (www.polityka.pl; www.wprost.pl) sowie ihrer unterschiedlichen politischen Profile: Die politische Ausrichtung von „Polityka“ gilt als sozial-liberal (wikipedia) bzw. links-liberal (www.eurotopics.de), von „Wprost“ dagegen als konservativ bzw. liberal-konservativ (www.eurotopics.de).⁶⁴

⁶² Es handelt sich um einen Auszug aus der Bachelor-Arbeit von Justyna Bieńkowska mit dem Titel „Obraz uchodźcy w polskim dyskursie prasowym“ [*Das Flüchtlingsbild im polnischen Pressediskurs*], erstellt unter der Betreuung von Dr. habil. Hanna Solarczyk-Szwec, verteidigt am 12.07.2016 an der Fakultät für Erziehungswissenschaften der Nikolaus-Kopernikus-Universität in Toruń.

Übersetzung: Edyta Grotek; Korrektur: Margit Eberharter-Aksu.

⁶³ Die Analyse wurde vorbereitet und durchgeführt anhand von: K. Rubacha, *Metodologia badań nad edukacją*, Warszawa 2008, J. Dobrowicz, *Obraz edukacji w polskim dyskursie prasowym*, Kraków 2013, H. Kędzierska, *Nauczyciel w dyskursie prasowym* (unpubliziert).

⁶⁴ Für eine Charakteristik der beiden Nachrichtenmagazine vgl. auch die jeweiligen zuverlässigen deutschsprachigen Wikipedia-Einträge. Ausgewählte Artikel aus der jeweils aktuellen *Polityka* Ausgabe wurden zwischen 2008 und 2012 auf der Webseite der Stiftung für deutsch-polnische Zusammenarbeit zur Verfügung gestellt. Das Nachrichtenmagazin *Wprost* brachte im Januar 2016 auf dem Titelbild in ein Foto, das Adolf Hitler im Kreis von Wehrmachtsgenerälen zeigt, die Köpfe von Angela Merkel, Jean-Claude Juncker, Martin Schulz, Günther Oettinger und Guy Verhofstadt unter dem Text *Sie wollen Polen wieder kontrollieren*.

Einen Einblick in die vielfältige polnische Presselandschaft ermöglicht das europäische Nachrichtenportal *eurotopics*, das von der Bundeszentrale für politische Bildung betrieben wird:

www.eurotopics.net/de/142186/medien

Es werden dort regelmäßig 19 polnische Tages- und Wochenzeitungen werden ausgewertet.

Das zu untersuchende Material bildeten insgesamt 30 Artikel, die in den beiden Nachrichtenmagazinen zwischen Oktober 2015 und Januar 2016 erschienen sind. In den Tabellen werden die identifizierten Topoi präsentiert, zunächst wird von jeder Zeitschrift je ein Topos gewählt und mit Ausschnitten aus den analysierten Artikeln illustriert, um ihn entsprechend zu belegen.⁶⁵

Tabelle 1. Thematische Analyse des Flüchtlingsdiskurses in der Zeitschrift „Polityka”.

Topos	Europa will keine Flüchtlinge	Kampf ums Überleben	Arme Flüchtlinge
Diskursive Praxis	Schlüsselwörter		
	Offene Grenzen in Europa, Migrant_innen, Flüchtlinge aus Syrien, Immigrant_innen, Ankömmlinge, anders, Araber – Terrorist – Islamist, Neger, Flüchtling, Kanake ⁶⁶	Vertriebene Flüchtlinge, Immigrant_innen, einige Jungs, Flüchtling	Flüchtlinge, Migrant_innen, Konzentrationslager, kaserniert, unsichtbar, unschuldige Menschen
	Rhetorik		
	Enttäuscht, fünfte Kolonne des Terrorismus, Strafe für Bialystok, bringen Krieg mit	sie stehen ruhig in Grüppchen, er fuhr aus, er floh, sie werden neu versuchen, lernen eine neue Sprache, wärmten sich am Feuer auf, stehlen, schätzen ihre Nachbarn	sie kampieren, sind krank, haben keine Rechte, nehmen die Staatsangehörigkeit nicht an, klammern sich an Hoffnung fest, [die Frauen] mussten die Hölle durchmachen, sie wurde tierisch wild
Soziale Praxis	Typus des Images		
	neutral	positiv	positiv

⁶⁵ Die Begriffsdefinition von Topos nach: H. Kędzierska, Nauczyciel w dyskursie prasowym [Lehrer im Pressediskurs], zitiert nach: Krzyżanowska 2013, S. 63 und S. 72.

⁶⁶ Pln.: „ciapaty” (kann ungefähr als „gesprenkelt”, aber auch „tollpatschig” gedeutet werden), ursprünglich nur unter polnischen Migrant_innen in Großbritannien für Inder, heute allgemein abwertend für Flüchtlinge [Anm. der Übersetzerin].

--	--	--	--

Quelle: eigene Zusammenstellung aufgrund des in: H. Kędzierska, Nauczyciel w dyskursie prasowym (nicht publiziert) vorgeschlagenen Musters.

Topos: Arme Flüchtlinge (Wochenzeitschrift „Polityka”)

Die Artikel, die sich in diesen Topos einschreiben, bezwecken die Darstellung des Flüchtlings als eine bedürftige und Hilfe erwartende Person. Flüchtlinge werden mit Bezeichnungen beschrieben, die zum Ziel haben, sie als *unschuldige Menschen, welche die Hölle durchmachen mussten und sich verzweifelt an die Hoffnung festklammern*⁶⁷ zu zeigen (Wróblewski 2015).

*Die Menschen haben verrenkte Beine und Wunden von dem langen Marsch. Viele leiden an chronischen Krankheiten. Sie haben Krebs und erhielten seit Wochen keine schmerzstillenden Mittel, sie leiden an Diabetes und sie haben kein Insulin, an Epilepsie, Hypertonie, Lungenentzündung. Frauen sind schwanger, oft kommt es unterwegs zu Fehlgeburten. [...] Viele dieser Kinder kommen zu früh zur Welt, sind unreif. Sie sind unterernährt, ehe sie zur Welt gekommen sind.*⁶⁸

(Gierak-Onyszko 2015)

Der angeführte Ausschnitt stellt als Flüchtlinge Mütter oder Kinder dar, die viel erdulden mussten und deren Gesundheit in einem bedauernswerten Zustand ist. Die Anmerkung, dass Frauen Fehlgeburten erleiden, erweckt bei dem Leser Mitleid, verbunden mit der Tatsache, dass für die Frau der Verlust des Kindes das größte Leid ist. Dies wird dadurch umrahmt, dass diese Ereignisse *mitten in einer europäischen Metropole*⁶⁹ stattfinden (Gierak-Onyszko 2015), wo sich keiner für ihr Schicksal interessiere. Die Flüchtlinge würden *außerhalb des Zentrums, nicht vor den Augen der Stadt kaserniert, oder kampieren beim Bahnhof* (Gierak-Onyszko 2015).⁷⁰ Die Bedingungen an den Orten, wo die Flüchtlinge wohnen müssen, seien

⁶⁷ Pln.: „(...) niewinn[i]ludzi[e], którzy przeszli piekło i rozpaczliwie czepiają się Nadziei.“

⁶⁸ Pln.: „Ludzie mają skrzycone nogi i rany po długim marszu. Wielu cierpi na choroby przewlekłe. Chorują na raka, a od tygodni nie dostawali środków uśmierzających ból. Na cukrzycę, a nie mają insuliny. Na epilepsję, nadciśnienie, zapalenie płuc. Kobiety są w ciąży i często te ciąży po drodze ronią. [...] Wiele z tych dzieci urodzi się przedwcześnie, będą niedojrzałe. One są niedożywione, jeszcze zanim się urodzą.“

⁶⁹ Pln.: „W środku europejskiej metropolii“.

⁷⁰ Pln.: „[są] skoszarowani poza centrum, nie na oczach miasta, lub koczują pod dworcem.“

skandalös: „Würde ich die Bezeichnung »Konzentrationslager« gebrauchen, wäre ich der Wahrheit nah“ (Maćkowiak 2015).⁷¹ Es ist ein sehr aussagekräftiger und bildhafter Vergleich, der dem Leser die schlechte Existenzsituation von *unschuldigen Menschen* veranschaulicht. Die Flüchtlinge, die nicht aus dem Nahen Osten kommen, hätten Probleme mit der Bürokratie, gegenüber den Rechtsvorschriften würden sie ratlos dastehen, denn *seit dem Ausbruch des Krieges in Syrien haben Syrer und Flüchtlinge aus dem Nahen Osten Vorrang* (Domosławski 2015).⁷²

*Die Polizei, behaupten sie, ist bezüglich der Maßnahmen nicht gerade wählerisch. [...] Im Krankenhaus liege ein Syrer, sagen sie, er habe versucht, per Zug illegal nach England zu gelangen, ist aber so unglücklich gestürzt, dass er sich einen Arm gebrochen hat. Die Polizei habe ihm nicht nur nicht geholfen, sondern diesen Arm noch grün und blau getreten. Die Polizisten wollten keinen Rettungswagen rufen, sie sagten, sie rufen ihn, wenn er stirbt.*⁷³

(Szczerek 2015)

Die Flüchtlinge würden von den Ordnungsdiensten schlecht behandelt, diese würden ihre Hauptaufgabe nicht erfüllen, nämlich Hilfe zu leisten und das Recht zu wahren. Die Polizisten würden bereits verletzte Menschen schlagen und quälen, auf deren Tod warten. Dies verursache, dass die Migrant_innen keinesfalls an das Recht glauben: *ich weiß nicht, was Rechte sind. In Syrien hatte ich keine Rechte, hier habe ich auch keine. So'n Scheiß, nichts mehr* (Szczerek).⁷⁴ Ihre Lage erscheine ihnen als hoffnungslos, sie wüssten, dass auf keinen Menschen Verlass sei. Ihr Glaube an Recht, Ordnung und Gerechtigkeit sei verschwunden. Sie werden als Opfer von Gewalt durch die Behörden präsentiert. Die Tragik ihres Images wird dadurch verstärkt, dass es für sie trotz so vieler Widrigkeiten des Schicksals auch noch andere Probleme gebe, u. a. Mangel an Nahrung und Bekleidung.

⁷¹ Pln.: „Jeśli użyłbym określenia »obóz koncentracyjny« to był bym blisko prawdy“

⁷² Pln.: „(...) od wybuchu wojny syryjskiej pierwszeństwo mają Syryjczycy i uchodźcy z Bliskiego Wschodu“.

⁷³ Pln.: „Policja, twierdzą, w środkach nie przebiera.[...] W szpitalu leży pewien Syryjczyk, mówią, próbował nielegalnie dostać się do Anglii pociągiem, ale upadł tak nieszczęśliwie, że złamał rękę. Policja nie tylko mu nie pomogła, ale go po tej ręce jeszcze skopała. Policjanci nie chcieli wezwać karetki, mówiąc, że wezwą jak umrze.“

⁷⁴ Pln.: „Ja nie wiem, co to są prawa. W Syrii nie miałem praw, tutaj też nie mam praw. Pieprzenie takie, nic więcej“

Das in der Wochenschrift „Polityka“ in dem Topos „Arme Flüchtlinge“ präsentierte Flüchtlingsbild ist positiv, weil Flüchtlinge als Kriegsoffer beschrieben werden, die in ihrem Leben viel erdulden müssten, denen Hilfe gebühre, die ihnen aber keiner leisten wolle. Dies seien meistens Frauen mit Kindern oder Kranke, die in ihrem Leben viel erlitten und trotzdem nicht auf Hilfe von Anderen rechnen könnten und gezwungen seien, gegen die Schwierigkeiten des Alltags anzukämpfen. Sie würden unter skandalös schlechten Bedingungen wohnen, hätten ihren Glauben an das Recht und die in der Gesellschaft herrschenden Regeln verloren.

Topos: Gefahr (Wochenzeitschrift „Wprost“)

Tabelle 2. Thematische Analyse des Flüchtlingsdiskurses in der Zeitschrift „Wprost“

Topos	Gefahr	Wege der Grenzüberschreitung	Die Anzahl der Flüchtlinge wächst an	undankbar für Hilfe
Diskursive Praxis	Schlüsselwörter			
	Asylanten, Immigrant_innen, Banden von zügellosten Immigranten, Flüchtlinge, junge Männer, junge starke Männer, Ankömmlinge, eine bisher unbekannte Gefahr, Täter eines Angriffs, nicht identifizierte Immigrant_innen aus Syrien, Hunderte von betrunkenen Arabern, Asylanten, welche das Recht brechen, Halbanalphabeten	Migrant_innen, illegale Immigrant_innen, Pseudo- Studierende, Ausländer, Flüchtlinge, Migrant_innen aus Subsahara-Afrika	Nicht registriert, Bevölkerungsmassen, Hunderttausende, Krise, Flüchtlingswelle, Menschenmasse, nicht kontrollierte Immigrant_innen, neue Völkerwanderung, Tsunami von Flüchtlingen, Flut von Flüchtlingen	Verdammte Donezker Aussiedler, diese aus dem Osten, Flüchtlinge aus dem Nahen Osten, Minderheitenghettos, Ankömmlinge
	Rhetorik			

	Vegetieren, Flüchtlingslager, Brutstätte für Radikalismus, Möglichkeit für das Schmuggeln von Terroristen, Menschen, die keine sexuellen Freiheiten kennen, Frauenpogrom, aggressiv, frech, jagen Frauen, belästigen Frauen, Hunderte von betrunkenen Arabern befummelten, schlugen und beraubten jede Frau, die ihnen begegnete	Unternehmerisch, ihre Frustration wird immer stärker, fliehende Immigrant_innen, unsichtbar für das System, „studentische Immigration“ von versteckten Immigrant_innen, sie lassen sich erniedrigen, nehmen jede Beschäftigung an	Zehntausende Menschen, Riesige Anzahl von Immigrant_innen, bereiten sich auf „Frühlings-“ Eroberung vor, „Überfall“ der Länder	Vegetieren dank Beihilfe, wollen sich bei uns nicht niederlassen, sie werden wegziehen; haben Anspruchshaltung, sind frustriert, Änderung der Verhaltensweisen der Ankömmlinge, haben Anspruchshaltung, anspruchsvoll, undankbar
Soziale Praxis	Typus des Images			
	negativ	positiv	negativ	Negativ

Quelle: eigene Zusammenstellung aufgrund des in: H. Kędzińska, Nauczyciel w dyskursie prasowym (nicht publiziert) vorgeschlagenen Musters.

Dieser Topos lenkt die Aufmerksamkeit des Lesers auf die Gefahr, welche durch die Flüchtlinge entstehen soll: für den Zusammenhalt der Europäischen Union, für Frauen als sexuelle Gewalt und/ oder verbunden mit Terrorismus.

Für die Autoren der Texte sind die Flüchtlinge eine ernsthafte Gefahr für die Kohäsion der Europäischen Union. Mit der Bezeichnung *eine bisher unbekannte Gefahr* verweisen sie auf die Tatsache, dass Europa zuvor nie vor einem ähnlichen Problem gestanden habe. Sie sehen auch voraus, dass die *Migrationskrise* zum Zerfall der europäischen Gemeinschaft beitragen könne. In ihren Aussagen betonen

sie, dass Flüchtlinge ein Problem für viele europäische Länder darstellen würden, vor allem für Politiker, die Lösungen dafür finden müssten.

*Die plötzliche Immigrationswelle hat innerhalb weniger Monate die europäische Politik auf den Kopf gestellt und die Europäer entzweit. [...] – die Warnungen hören sich ernsthaft an, es erscheinen Brüche, gerade dort, wo die Europäer die letzten zwei Jahrzehnte lang versuchten, Gräben zu überwinden.*⁷⁵

(Giziński, Niemieckie przebudzenie [Deutsche Erweckung] 2015)

Der obige Ausschnitt baut im Leser Unruhe auf, hervorgerufen durch die Feststellung, dass einzelne Staaten, genauer deren Regierungen, mit der *Migrationskrise* nicht zurechtkommen könnten. Es wird betont, dass sie erst einige Monate andauere und die Politik der Europäischen Union bereits bedeutend beeinflusst und ihr weiteres Bestehen bedroht habe.

*Der Hauch der Unruhe lässt sich schon vor allem vom Süden Europas spüren, wo mehrere Monate lang andauernde Flüchtlingswellen zu ernsthaften Spannungen zwischen Ländern geführt haben, die nicht im Stande sind, einer früher unbekannten Gefahr selbstständig ihre Stirn zu bieten, und zusammenarbeiten können sie nicht.*⁷⁶

(Giziński, Pękająca Europa [Europa im Aufbruch] 2015)

*Die Immigrantenkrise erwies sich nur als Vorwand für die Belebung einer alten Feindseligkeit. [...] Die durch die Flut von Flüchtlingen hervorgerufene Verwirrung fiel mit einem alten nachbarschaftlichen Konflikt zusammen.*⁷⁷

(Giziński, Pękająca Europa [Europa im Aufbruch] 2015)

Flüchtlinge werden als Ursache für zwischenstaatliche Konflikte dargestellt. Es wird aber nicht gesagt, um welchen Konflikt es sich genau handelt. Betont wird, dass das

⁷⁵ Pln.: „Nagła fala imigracji w ciągu zaledwie kilku miesięcy wyróciła do góry nogami europejską politykę i skłóciła Europejczyków.[...] – Ostrzeżenia brzmią poważnie, pojawiają się pęknięcia, i to właśnie tam, gdzie przez ostatnie dwie dekady Europejczycy usiłowali zasypywać podziały.“

⁷⁶ Pln.: „Powiew niepokoju czuć już przede wszystkim od południa Europy, gdzie wielomiesięczne fale uchodźców doprowadziły do poważnych zadrażnień między państwami, które samodzielnie nie potrafią stawić czoła niespotykanemu wcześniej zagrożeniu, a współpracować nie potrafią.“

⁷⁷ Pln.: „Kryzys imigrancki okazał się tylko pretekstem do ożywienia starej wrogości. [...] zamieszanie wywołane napływem uchodźców nałożył się zadawniony konflikt sąsiedzki.“

Flüchtlingsproblem nicht nur ein Problem von einzelnen, sondern von vielen europäischen Staaten sei.

Ein weiterer Aspekt des Topos „Gefahr“ ist die Gefährdung, welcher Frauen durch die Flüchtlinge ausgesetzt seien. Die Silvester-Angriffe verursachten ein verstärktes Interesse für diesen Aspekt der Migrantenkrise: [...] *Die Statistiken der Polizei weisen nach, dass die Täter der Angriffe fast ausschließlich junge Muslime sind, die innerhalb der letzten Monate nach Deutschland kamen [...]* (Deptuła).⁷⁸ Man weist darauf hin, dass die Täter Immigranten aus arabischen Ländern gewesen seien, die mit Flüchtlingen gekommen seien und es sei sehr wahrscheinlich, dass sie sich ebenso um Asyl bewerben würden. Durch die Anwendung solcher Adjektive wie *stark, betrunken und jung* wird ihre Körperlichkeit betont.

*„Ich bin hier auf Einladung der Kanzlerin Merkel“ – soll einer der während des Unglücks in der Silvesternacht festgenommenen syrischen Immigranten gesagt haben, die auf dem Hauptplatz in Köln zur sexuellen Unterhaltung Frauen angegriffen haben. Seine betrunkenen Kollegen zerrissen vor den Augen der Polizisten Dokumente, die ihnen vor kurzem befristet durch die gastfreundlichen Behörden Deutschlands ausgestellt worden waren. Die Funktionäre (Polizeibeamten) wurden bei dem Versuch der Intervention zur Verteidigung der von Immigrantenbanden belästigten Deutschen mit Flaschen und Böllern beworfen.“*⁷⁹
(Mielnik, Strategia na długość ramienia [Die Strategie auf Armlänge] 2015)

Die Übergriffe der aus dem Nahen Osten gekommenen Männer auf Frauen seien nur eine Art und Weise gewesen, Silvester zu feiern. Die Flüchtlinge werden als Personen dargestellt, die dermaßen gefährlich seien und sich straflos fühlen würden, dass sie das beschriebene Delikt sogar an einem Ort und zu einer Zeit begangen hätten, wo es aufgrund der großen Anzahl an Polizisten hätte sicher sein sollen. Es wird auch behauptet, dass dies eine geplante und organisierte Aktion gewesen sei,

⁷⁸ Pln.: „[...] policyjne statystyki, dowodzące, że sprawcami napaści są niemal wyłącznie młodzi muzułmanie, przybyli do Niemiec w ciągu ostatnich kilku miesięcy [...]“

⁷⁹ Pln.: „Jestem tu na zaproszenie kanclerz Merkel“ – miał powiedzieć jeden z zatrzymanych podczas feralnej sylwestrowej nocy syryjskich imigrantów, którzy w ramach seksualnej rozrywki atakowali kobiety na głównym placu w Kolonii. Jego pijani koledzy darli na oczach policjantów tymczasowe dokumenty, wydanie im niedawno przez gościnne władze Niemiec. Funkcjonariusze, próbując interweniować w obronie molestowanych przez bandy imigrantów Niemek, byli obrzucani butelkami i petardami.“

denn es kam an mehreren Orten gleichzeitig zu solchen Vorfällen [...] *massenhafte Fälle von Belästigung von Frauen* (Deptuła).⁸⁰ In dem Artikel wird das Wort *Hunderte* gebraucht, wodurch auf eine sehr hohe Zahl von Tätern hingewiesen wird und die Flüchtlinge als Verbrecherbande dargestellt werden.

*Für Hunderttausende junge Männer aus dem Nahen Osten sind europäische Sittenfreiheiten ein Kulturschock. Die Skandinavier wollen ihnen beibringen, dass ein Minirock keine Einladung für eine Vergewaltigung ist. [...] Bereits in Norwegen wurde nach einer Serie von Angriffen auf Frauen, getätigt durch Immigranten, der erste fünfstündige Kurs in Sexualerziehung für Ankömmlinge aus muslimischen Ländern eingeführt. [...] Wir bringen ihnen bei, dass, wenn Frauen an öffentlichen Orten Alkohol trinken oder sich spärlich anziehen, sie das nicht als Einladung zu Sex meinen. [...] Iraker staunten, dass unsere Kolleginnen sich nicht mit ihnen verabreden wollen, weil sie überzeugt waren, in Europa sei es so einfach, dass man spontan Sex in Parks und auf den Straßen haben könne.*⁸¹

(Mielnik, Europa w obliczu seksualnego terroru [Europa im Angesicht der sexuellen Terror] 2015)

Die Angriffe erklären die Autoren damit, dass die Täter Personen seien, denen freizügige Sitten unbekannt seien. Das Problem mit dem Verhalten der Flüchtlinge sei so ernst, dass es die bürgerlichen Freiheiten der Einwohner Deutschlands gefährde. In einem der Texte, welcher den Angriff eines Immigranten auf ein sechzehnjähriges Mädchen beschreibt, wird empfohlen, dass [...] *die Eltern ihre Kinder nach der Dämmerung nicht alleine frei laufen lassen* (Mielnik, Strategia...).⁸² Dies schafft zusätzlich ein negatives Bild von Flüchtlingen, die eine Gefährdung für unschuldige Kinder darstellen sollen.

⁸⁰ Pln.: „[...] masowe przypadki molestowania kobiet [...]“

⁸¹ Pln.: „Dla setek tysięcy młodych mężczyzn z Bliskiego Wschodu europejskie swobody obyczajowe to szok kulturowy. Skandynawowie chcą ich uczyć, że minispódniczka wcale nie jest zaproszeniem do gwałtu.[...] To właśnie w Norwegii po serii napaści na kobiety, dokonanych przez imigrantów, wprowadzono pierwszy pięciogodzinny kurs edukacji seksualnej dla przybyszów z krajów muzułmańskich.[...] Uczymy ich, że jeśli kobiety piją alkohol w miejscach publicznych albo zakładają skąpe ubrania, to wcale nie jest to zaproszeniem do seksu [...] Irakijczycy dziwili się, że nasze koleżanki nie chcą się z nimi umawiać, bo byli przekonani, że w Europie to jest takie łatwe, że seks uprawia się na poczekaniu w parkach i na ulicach.“

⁸² Pln.: „[zaleca się] rodzicom, żeby nie wypuszczali dzieci po zmroku“

Eine weitere Themengruppe, die oft im Rahmen des Gefahr-Topos erscheint, sind Artikel über die Angst vor Flüchtlingen als Terroristen.

*Syrische Islamisten verkünden, mit der Migrationswelle sei es ihnen gelungen, 4 Tsd. Soldaten nach Europa zu schmuggeln. Darunter befand sich auch Abaaoud (Attentäter aus Paris). [...] Dieses Jahr im Herbst gelangte er mit den Flüchtlingsmassen nach Europa, die aus Syrien in Europa einmarschierten.*⁸³

(Mielnik, Taniec na gruzach Europy [Tanz auf den Ruinen von Europa] 2015)

Die Migration der Flüchtlinge wird als eine gute Methode für die Infiltration von Terroristen dargestellt. Unter den Tausenden nach Europa geflohenen Menschen gab es auch einige Attentäter. Es sei für sie möglich gewesen, sich unter den nicht identifizierten *Immigrant_innen aus Syrien* zu verstecken, sich als Flüchtling auszugeben und sich sicher zu fühlen. Sie seien mit der Masse verschmolzen und für die Behörden habe es keine Möglichkeit gegeben, ihre Identität zu überprüfen. Obwohl sich diese Ausschnitte nicht direkt auf das Verhalten der Flüchtlinge beziehen, beeinflussen sie ihr Image wesentlich.

*Zu einer weiteren Brutstätte des Radikalismus werden langsam die Flüchtlingslager. Die Menschen vegetieren dort jahrelang ohne jegliche Beschäftigung, ziellos und ohne Chancen auf ein normales Leben. Die Kinder wachsen zu Halbanalphabeten heran, anfällig für die Indoktrination der Islamisten.*⁸⁴

(Hausman 2015)

Die Autoren der Artikel behaupten, dass die Kinder der Flüchtlinge schlecht ausgebildet würden, halbe Analphabeten und anfällig für Indoktrination seien. Ihre Zukunft bestehe darin, ein radikaler Muslim zu werden, welcher, gegen die Ungläubigen kämpfend, den Tod nicht fürchtet/bringt. In dem Text wird das Wort *Ghetto* gebraucht, um den Ort zu bezeichnen, an dem die Flüchtlinge leben. Das Ghetto wird mit einem von der Außenwelt abgetrennten Ort assoziiert, keiner von

⁸³ Pln.: „Syryjscy islamisci ogłaszają, że z falą imigrantów udało się im przemyścić do Europy 4 tys. żołnierzy. Był wśród nich także Abaaoud. (zamachowiec z Paryża). [...]te j jesieni bez przeszkód przedostał się on wraz z masami uchodźców maszerujących z Syrii do Europy.“

⁸⁴ Pln.: „Kolejną wylęgarnią radykalizmu stają się z wolna obozy dla uchodźców. Ludzie wegetują tam latami bez zajęcia, bez celu i bez szans na normalne życie. Dzieci wychowują się na półanalfabetów podatnych na indoktrynację islamistów.“

außen wisse, was mitten im Ghetto passiert. Ein weiteres Mal wird das Gefühl der Angst vor Flüchtlingen erweckt.

Das in der Zeitschrift „Wprost“ in dem Gefahr-Topos präsentierte Flüchtlingsbild wird negativ gewertet. Nach diesem Topos sei ein Flüchtling ein junger starker Mann, mit hoher Wahrscheinlichkeit ein Vergewaltiger oder Terrorist. Er bilde eine Gefahr für die Kohäsion der Europäischen Union und für die Einwohner des alten Kontinents. Die Behörden seien in Bezug auf sein Verhalten ratlos, sie könnten mit dem anwachsenden Problem der Migration nicht zurechtkommen. Der in diesem Medium präsentierte Flüchtling missachte Rechtsvorschriften, gute Manieren, kenne die Sitten und Bräuche des Landes nicht, in dem er ankommt. Er erwecke Angst, selbst bei den Polizisten, weil er sich aufgrund des ihm durch das Genfer Abkommen garantierten Schutzes straflos fühle.

Dank ihrer hohen Auflagen und der Internetpräsenz prägen die Nachrichtenmagazine „Polityka“ und „Wprost“ die öffentliche Meinung in Polen in erheblichem Maße. Die in ihnen kreierten Flüchtlingsimages unterscheiden sich wesentlich voneinander. Die Autoren in „Polityka“ versuchen, objektiv zu bleiben, indem sie Zahlen und Daten vorführen, sich auf konkrete Beispiele stützen und sich auf Expertenmeinungen berufen. „Wprost“ appelliert dagegen an die Emotionen der Leser und erweckt in ihnen eine Abneigung gegenüber den Flüchtlingen sowie ein diffuses Gefühl der Bedrohung.

Quellen

Deptuła T., Zbyt ciasny kaganiec intelektu [Zu enger Maulkorb für den Intellekt], Wprost, 25.-31.1.2015

Domosławski A., Robinson patrzy na Piętaszka [Robinson schaut auf Piętaszek], Polityka, 2.-8.12.2015

Gierak-Onoszko J., Serce po berlińsku [Herz a la Berlin], Polityka, 9.-17.11.2015

Giziński J., Niemieckie przebudzenie [Deutsche Erweckung], Wprost, 5.-11.10.2015.

Giziński J., Pękająca Europa [Europa im Aufbruch], Wprost, 5.-11.10.2015

Hausman M., Sanatorium dla weteranów dżihadu [Sanatorium für Veteranen des Jihad], Wprost, 30.11.-6.12.2015

Maćkowiak T., Parszywa czwórka [Schmutzige Vier], Polityka, 7.-13.10.2015

Mielnik J., Europa w obliczu seksualnego terroru [Europa im Angesicht eines sexuellen Terrors], Wprost, 09.11-15.11.2015.

Mielnik J., Strategia na długość ramienia [Die Strategie auf Tuchfühlung], Wprost, 11.-17.01.2016

Mielnik J., Taniec na gruzach Europy [Tanz auf den Ruinen von Europa], Wprost, 23.-29.11.2015

Szczerek Z., Dżungla w listopadzie [Dschungel im November], Polityka, 25.11-1.12.2015

Wróblewski J., Co czuje uchodźca? [Was fühlt ein Flüchtling?], Polityka, 4.-8.11.2015

www.unhcr-centraleurope.org/pl/wiadomosci/2016/653-mln-os%C3%B3b-przymusowo-przesiedlonych-kolejny-rekord-w-statystykach.html

[letzter Zugriff: 06.10.2016]

Literatur

Dobrołowicz J. (2013): Obraz edukacji w polskim dyskursie prasowym [Das Bild der Bildung im polnischen Pressediskurs], Kraków: Oficyna Wydawnicza "Impuls"

Krzyżanowska N. (2013): (Krytyczna) analiza dyskursu a (krytyczna) analiza gender: zarys synergii teoretycznej i metodologicznej [(Kritische) Diskursanalyse und (kritische) Genderanalyse: ein Überblick über die theoretische und methodische Synergie] in: Przegląd Socjologii Jakościowej, 1, S. 62-86
www.przegladsocjologiijakosciowej.org (letzter Zugriff am 4.12.2013)

Rubacha K. (2008): Metodologia badań nad edukacją [Methodologie der Bildungsforschung], Warszawa: Oficyna Wydawnicza Łośgraf

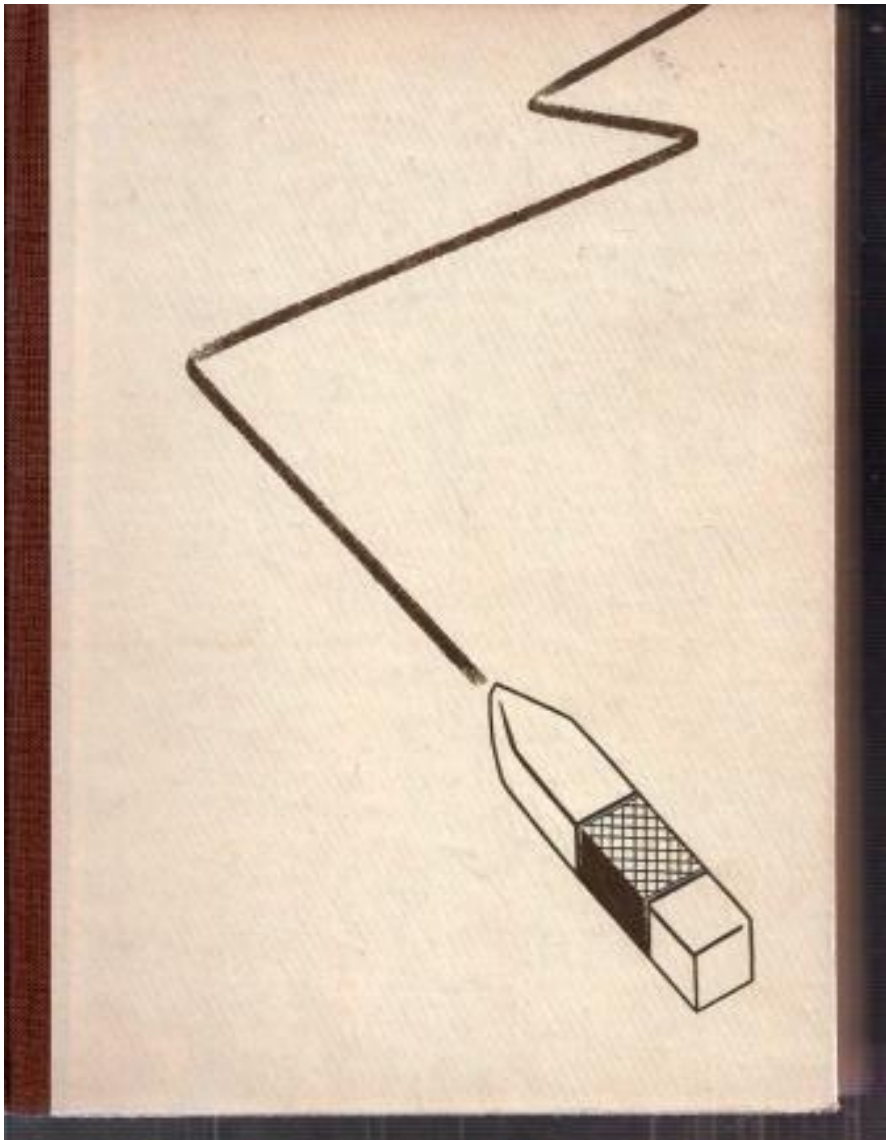
Wortprotokoll: Unterricht im Fach WOS (Wissen über Gesellschaft)⁸⁵

Abbildung: Titelblatt aus der deutschen Übersetzung von
Okoń, Wincenty: Der Unterrichtsprozeß. Berlin/DDR: Volk und Wissen 1957

⁸⁵ Das Wortprotokoll wurde von Marta Balkiewicz unter Mitarbeit von Justyna Bieńkowska und Jacek Tymiński (Lehrer) vorbereitet.

Tradition der Fachunterrichtsforschung in Polen

Mehr als 700 000 Unterrichtsstunden im Fach WOS werden pro Jahr bei zurückhaltender Schätzung in polnischen Schulen unterrichtet.⁸⁶ Es verwundert angesichts dieser Quantität, dass bislang nach unserem Kenntnisstand nicht eine einzige dieser Stunden für weiterführende fachdidaktische Forschungen aufgezeichnet und mit qualitativen Forschungsmethoden analysiert worden ist. Stellen wir uns einen Automobilproduzenten vor, der ein neues Modell auf dem Markt bringt und jährlich mehr als 700 000 Fahrzeuge weltweit ausliefert – ohne einen einzigen dokumentierten Erfahrungsbericht, wie das Fahrverhalten dieses Autos wirklich ist. Weil auch in der Didaktik in Polen bislang noch keine Fachstunde in WOS mit einem Wortprotokoll dokumentiert wurde, wird im Anschluss an die deutsche Übersetzung auch der polnische Originaltext wiedergegeben. Für künftige Forschung ermöglicht dies auch die Kontrolle von Übersetzungseffekten.

Dennoch gibt es in der polnischen (Allgemeinen) Didaktik eine gewisse Tradition der Protokollierung von Fachunterricht.⁸⁷ Sie ist in Übersetzungen sogar im deutschen

⁸⁶ Bei der groben Schätzung wird von folgenden Annahmen ausgegangen: WOS wird im allgemeinbildenden Schulwesen, wenn überhaupt, nur in wenigen Jahrgängen mit einer Wochenstunde als selbstständiges Fach oder im Rahmen von Geschichte unterrichtet. Jährlich lernen WOS insgesamt ca. 738 Tausend Jugendliche (Gymnasium 372 Tausend, Lyzeum 243 Tausend, Technikum 122 Tausend). Unter der Annahme von 30 Schülern als durchschnittlicher Klassengröße ergibt dies bei ca. 30 Unterrichtsstunden im Schuljahr (1 Wochenstunde) etwa 738 Tausend WOS-Fachstunden.

⁸⁷ Inwieweit Beziehungen zur Unterrichtsforschung in der DDR-Didaktik bestehen, muss weiteren Untersuchungen vorbehalten bleiben: Die "erziehungswissenschaftliche Unterrichtsaufnahme in der Schule" (Pädagogische Tatsachenforschung) wurde von Peter Petersen und seine Frau Else Müller-Petersen ab den 1920er Jahren an der Jenaer Universitätsschule entwickelt, um Beobachtungen im Unterricht festzuhalten. Mit anderen Wissenschaftlern, besonders Friedrich Winnefeld, versucht man, auch nach der Verdrängung der Reformpädagogik durch die sowjetische Pädagogik nach 1948/49, aus der Beobachtung von Lernprozessen eine wirklichkeitsnahe Theorie des Unterrichts zu entwickeln. Die Staatsexamensarbeiten und Dissertationen aus der Jenaer Petersen-Schule beziehen sich allerdings nicht auf gesellschaftlich-politische Gegenstände. Winnefelds Arbeiten wurden auch in der BRD rezipiert, vgl. Friedrich Winnefeld: Pädagogischer Kontakt und pädagogisches Feld. Beiträge zur pädagogischen Psychologie. München u.a.: Reinhardt 1971.

Vgl. Peter Petersen/Else Petersen: Die Analyse des Frontunterrichts mit Hilfe von erziehungswissenschaftlicher Aufnahme und Tatsachenliste. In: Wissenschaftliche Zeitschrift der Friedrich-Schiller-Universität Jena, III. Jg. 1953/54, S. 510; K. Schrader/W. Radzisch: Die Unterrichtsaufnahme und das Unterrichtsprotokoll als Teil des Verfahrens der Unterrichtsforschung. In: Pädagogik (DDR) 1955, 188ff.; aus westlicher Beobachtung Leo Roth: Die kontrollierte Unterrichtsbeobachtung in der Unterrichtsforschung der DDR. In: Beiträge zur empirischen Unterrichtsforschung, Hannover 1969, S. 31ff. Zur DDR-Unterrichtsforschung zur Staatsbürgerkunde vgl. Tilman Grammes/Henning Schluss/Hans-Joachim Vogler: Staatsbürgerkunde in der DDR. Ein Dokumentenband. Wiesbaden: VS Verlag 2006, besonders Kapitel 2 und Kapitel 5.

Ebenso weiterer Forschung vorbehalten bleiben muss, ob es wissenschaftliche Kontakte bereits vor dem Zweiten Weltkrieg gegeben hat. An der Universität in Königsberg hat Otto Schultze mit Unterrichtsprotokollen gearbeitet. Vgl. Friedrich Spiritala: Die Pädagogik F.E. Otto Schultzes. Ein

Sprachraum bekannt geworden, und zwar durch die Übersetzungen von Wincenty Okoń innerhalb der sozialistischen Pädagogik der DDR (Okoń 1957; polnisch zuerst 1956; das Grundlagenwerk erlebte in Polen sechs Auflagen, und wurde auch ins Russische und ins Japanische übersetzt). Okoń schreibt darin zu Protokollierungen von Unterricht:

„Dieser Gedanke ist nicht ganz neu. Professor Antoni Bolesław Dobrowolski ging mit viel Eifer daran, Stundenprotokolle zu sammeln. Als Leiter der Lehrplanabteilung im Ministerium für Volksbildung gründete er ‚Unterrichtsarchive‘ unter dem Titel *Stundenprotokolle*. Es wurden ganzjährige Serien von Biologiestunden von Wanda Haberkantówna und Zofia Bohuszewiczówna veröffentlicht. Diese Stunden wurden von den Lehrern selbst protokolliert, die eigenen Ausführungen und die Schülerantworten wurden genau festgehalten. Die auf diese Weise gesammelten Stundenserien sollten eine Grundlage für Untersuchungen und theoretische Arbeiten bilden und auch die Lehrer über das betreffende Fach orientieren.“ (Okoń 1957, S. 13⁸⁸)

Okoń nennt als Mangel, dass diese frühen Protokolle aufgrund fehlender technischer Möglichkeiten von den Lehrkräften erst nach dem Unterricht angefertigt werden konnten. „Aus diesem Grunde spiegelt das Protokoll die Wirklichkeit in der Unterrichtsstunde nicht getreu wider, sondern gibt statt der tatsächlichen Aussagen des Lehrers und der Schüler die Absichten des Protokollierenden wieder.“ (ebd.) Seit Beginn der 1950er Jahre wird eine wissenschaftlich exaktere Beschreibung des Unterrichtsprozesses am Institut für Pädagogische Psychologie der Universität Krakau von Prof. Stefan Szuman (1889-1972) vorangetrieben. Okoń berichtet, dass er ebenfalls 1959 im Auftrag der Pädagogischen Fakultät der Universität Warschau begonnen habe, Protokolle (Stenogramme) aus unterschiedlichen polnischen Städten zu sammeln (Okoń 1957, S. 15; ein vollständiges Protokoll eines Unterrichts im Fach Physik ist dort abgedruckt S. 236-251). Darunter sind auch themengleiche Stunden, um Vergleichsmöglichkeiten zu gewinnen. Dabei werden erstmalig auch Bemerkungen der Lehrerinnen und Lehrer vor und nach dem Unterricht erhoben.

Beitrag zur Genesis der pädagogischen Tatsachenforschung. Diss Aachen 1978. Dort vollständige Bibliografien, Archivverweise, Kontexte etc. Bei F.E. Otto Schultze angefertigt wurde die Dissertation von Friedrich Wilhelm Lüdtkke: Über das staatsbürgerliche Wissen und Denken von Volksschulkindern. Untersuchung auf Grund von Erhebungen, angestellt an allen Abschlussklassen der Volksschulen einer deutschen Mittelstadt. Borna-Leipzig: Robert Noske 1930.

⁸⁸ Es handelt sich dabei um die folgenden Arbeiten:

Wanda Haberkantówna: *Protokoły lekcji przyrodoznawstwa*. [Protokolle der Unterrichtsstunden in den naturwissenschaftlichen Fächern] Ks. Polska, Lwów 1922.

Z. Bohuszewiczówna: *Lekcje botaniki* [Botanikstunden] PZWS Warszawa 1948.

Ein Beispiel für ein, nach eigenem Urteil missglücktes vom Lehrer unvorbereitet geführtes Unterrichtsgespräch, bei dem die Schüler zu Stichwortgebern werden, stammt aus dem Gegenwartskundeunterricht einer 7. Klasse (ohne weitere Angabe zu Zeit und Ort). Es geht um verbale Methoden, einen neuen Stoff darzubieten:

Hier eine Kostprobe für ein solches Unterrichtsgespräch im Gegenwartskundeunterricht der 7. Klasse (Nr. 21):

L.: „Hat man bei uns in Polen diese Reformen sofort eingeführt?“

Sch. 1: „Allmählich.“

Sch. 2: „Sofort.“

L.: „Langsam, allmählich, bis wir den ...“

Sch. 3: „Sozialismus haben werden.“

L.: „Bis wir den Sozialismus haben werden. Ist es leicht, diese Reform durchzuführen?“

Sch. 4: „Nein.“

L.: „Wollten die Arbeiter diese Veränderungen schon vor dem Krieg haben?“

Sch. 5: „Ja.“

L.: „Konnten sie sie durchführen?“

Sch. 6: „Nein.“

L.: „Und warum konnten sie das nicht?“

Sch. 7: „Weil damals die Kapitalisten herrschten.“

Aus: Okoń, Wincenty: Der Unterrichtsprozeß. Berlin/DDR: Volk und Wissen 1957, S. 98-99.

Dieses Unterrichtsgespräch wird von Okoń als „ziemlich wertlos“ qualifiziert, es verleite die Schüler zur „Denkfaulheit“: „Erstens braucht der Lehrer, wenn er den neuen Stoff mit Hilfe des Unterrichtsgesprächs einführt, nicht unbedingt auf den Unterricht vorbereitet zu sein. Wenn er, statt ein Unterrichtsgespräch durchzuführen, einen neuen Stoff erzählen oder aus dem Buch vorlesen müßte und dazu nicht vorbereitet ist, würde das vor den Schülern peinlich sein. Wenn er aber ein Unterrichtsgespräch führt, erinnert er sich an dieses und jenes, den Rest ‚holt er aus den Schülern heraus‘, und die Stunde ist fertig.“ (Okoń 1957, S. 98; eine weitere kleine Szene zum Thema „Volksregierung“ vgl. ebd., S. 121).⁸⁹

⁸⁹ Eine weiterführende Suche könnte sich auf fiktionale Darstellungen von Gegenwartskunde- und Gesellschaftskundeunterricht in Literatur und Film richten. Literarische Szenen aus dem Staatsbürgerkundeunterricht in der DDR sind in Polen über die Novelle „Eine Anzeige in der Zeitung“ von Günter Görlich bekannt geworden, die u.a. ins Polnische übersetzt wurde (Notatka w gazecie, übersetzt von Barbara Tarnas, Warszawa: Czytelnik 1982).

Kontext: Die 5. Allgemeinbildende Oberschule in Toruń

(im folgenden: V LO)

Um das Wortprotokoll in einen Kontext einordnen zu können, geben wir zunächst Informationen zur Schule, zum Lehrer und zu dem Projekt „Ich erzähle dir vom freien Polen“.

Die Auswahl der Schule, in der der Unterricht im Fach „WOS“ beobachtet und dann transkribiert wurde, erfolgte bewusst. Das Liceum Ogólnokształcące im. Jana Pawła II (die 5. Allgemeinbildende Oberschule) in Toruń gilt als eine der führenden Schulen in der Woiwodschaft Kujawien-Pommern. Der den Unterricht leitende Pädagoge – Jacek Tymiński – ist ein ausgezeichnete Gesellschaftskundelehrer (WOS). Den Unterricht sehen wir als *Best Practice* der schulischen Bürgerbildung. Die beobachtete Einstellung zur analysierten Problematik und die im Unterricht eingesetzte Lehrmethode werden zwar in der polnischen Didaktikliteratur als erwünscht postuliert, in der Praxis jedoch noch selten eingesetzt. Der alltägliche Unterricht basiert oft auf Lehrervorträgen und Wissensvermittlung mit wenig Praxisbezug.

Der Unterricht fand im Liceum Ogólnokształcące im. Jana Pawła II, der 5. Allgemeinbildenden Oberschule in Toruń statt (www.vlo.torun.pl; Zugriffsdatum: 21.07.2016). Das ist eine öffentliche 3-jährige allgemeinbildende Oberschule, die zum Abitur führt. Dieser Schultyp ist unter polnischen Schülern besonders beliebt. Das V LO wurde 1958 gegründet. 2007 wurde die Schule nach dem aus Polen stammenden Papst Johannes Paul II. benannt.

Die Schüler werden in Klassen mit den folgenden Profilen aufgenommen:

- geisteswissenschaftlich-juristisch
- geistes- und medienwissenschaftlich
- Mathematik/Physik/IT
- biologisch-medizinisch

Für das Schuljahr 2015/2016 wurden Jugendliche in 6 Klassen (35 Schüler pro Klasse) eingeschrieben. Derzeit besuchen die Schule insgesamt mehr als 600 Schüler.

In der Rangliste der besten allgemeinbildenden Schulen in Kujawien-Pommern erlangte das V LO im Jahre 2015 den 9. Platz (unter 50 Oberschulen) und den 3. Platz unter den allgemeinbildenden Schulen in Toruń.

Die Schule arbeitet mit diversen Kultureinrichtungen und mit der Nikolaus-Kopernikus-Universität eng zusammen. Eine besondere Stärke der Schule sind die internationale Zusammenarbeit und Austausch sowie die Durchführung internationaler Projekte, z. B. Together...we make the way! (www.makingtheway.eu; Zugriffsdatum: 21.07.2016).

Der transkribierte Unterricht wurde in der Klasse mit geisteswissenschaftlich-juristischen Profil durchgeführt, in der u. a. das Schulfach WOS als Schwerpunkt mit 1 Unterrichtsstunde in der 1. Klasse wöchentlich und 3 Unterrichtsstunden in der 2. und 3. Klasse wöchentlich unterrichtet wird. Weitere Informationen zu Programmunterschieden zwischen diesem und den anderen Bildungsprofilen sind der folgenden Tabelle zu entnehmen.

Klasse	Schwerpunkte	1. Fremdsprache	2. Fremdsprache	Ergänzende Schulfächer ab der 2. Klasse
Klasse A geisteswissenschaftlich-juristisch	Polnisch, Geschichte, WOS	Englisch	Französisch oder Deutsch	juristisches Englisch, juristisches Latein, Naturwissenschaft

Weitere Informationen zu der Klasse im geisteswissenschaftlich-juristischen Profil finden sich unter www.vlo.torun.pl/page/?q=node/784 [Zugriff: 21.07.2016]

Im Rahmen sowohl der obligatorischen wie auch der fakultativen Fächer wird in der Klasse vom geisteswissenschaftlich-juristischen Profil viel unternommen. Hier drei Beispiele:

1) Am 2. Juni 2016 war im Geschichtsunterricht ein Abgeordneter der Republik Polen – Arkadiusz Myrcha, ein Absolvent der Schule, zu Gast. Der Besuch unter dem Motto UNSERE VERFASSUNG war organisiert in Zusammenarbeit mit der Prof.-Zbigniew-Hołda-Gesellschaft unter der Schirmherrschaft von Frau Prof. Ewa Łętowska, der ersten Bürgerrechtsbeauftragten in der Geschichte Polens und Verfassungsrichterin von 2002-2011. In ganz Polen meldeten sich 250 Juristen und 172 Schulen zur Durchführung von Unterrichtseinheiten, die die Regeln der Verfassungsanwendung kommentieren und die Bedeutung des Verfassungsgerichtshofs für das Funktionieren des polnischen Staates erklären sollten.

[www.vlo.torun.pl/page/?q=node/784; Zugriffsdatum: 21.07.2016]

2) Unsere Abgeordneten in der 22. Sitzung des Kinder- und Jugendparlaments: Marek Mikołajczyk und Michał Ochociński aus der Klasse vom geisteswissenschaftlich-juristischen Profil (Ia) erlangten Abgeordnetenmandate für die diesjährige 22. Sitzung des Kinder- und Jugendparlaments: https://sdim.sejm.gov.pl/sdim_2016.nsf/details.xsp?documentId=6134170C45B09A8EC1257F960067342C. Sie werden sie auf den Bänken des Sejm der Republik Polen Platz nehmen und Jugendliche im Parlament vertreten. Das Team wurde in einem Wettbewerb aufgestellt, der von der Kanzlei des Sejm organisiert wurde. Der Gegenstand des Wettbewerbs war die Erforschung und Präsentation einer ausgewählten Gedenkstätte als materielles Zeugnis der Ereignisse, die für die lokale und nationale Identität wichtig sind. Die Schüler wählten die Burgruinen in Złotoryja aus. Im Rahmen dieser Aufgabe machten sie sich mit entsprechenden Dokumenten vertraut, werteten Ergebnisse einer unter 100 Passanten in Toruń und Umgebung durchgeführten Umfrage aus und organisierten auf dem altstädtischen Markt in Toruń eine Fotoausstellung zu der gewählten Gedenkstätte.

[<http://www.vlo.torun.pl/page/?q=node/784>; Zugriffsdatum: 21.07.2016]

3) Am 19. Oktober 2015 besuchten Schüler der Klassen IIIc und IIa gemeinsam mit den Lehrern Jacek Tymiński und Andrzej Woyda eine Gerichtsverhandlung, die im Bezirksgericht in Toruń stattfand. Verhandlungsgegenstand waren Designerdrogen und sonstige Rauschmittel. Wir hörten der Anklage und den Zeugenaussagen zu. Der Richter setzte Termine nächster Verhandlungen, die unsere Schüler sicherlich

auch besuchen werden, um zu sehen, wie Recht gesprochen wird. Dies ist ein weiteres interessantes und praxisbezogenes Vorhaben im Fach WOS.

[www.vlo.torun.pl/page/?q=node/784; Zugriffsdatum: 21.07.2016]

Der Lehrer (Jacek Tymiński)

Jacek Tymiński absolvierte ein Lehramtsstudium im Fach Geschichte an der Nikolaus-Kopernikus-Universität in Toruń. Im Bildungswesen arbeitet er seit 1998 als Geschichts- und WOSlehrer. Er ist auch Vorsitzender des Prüfungsausschusses für Geschichte im Rahmen der Abiturprüfung in Toruń und Mentor für andere Lehrer_innen in dem Programm „Ich erzähle dir vom freien Polen“: www.ceo.org.pl/pl/opowiem [Zugriffsdatum: 21.07.2016] - mehr zu diesem Thema siehe unten. Der Lehrer nahm zusammen mit seinen Schülern an dem in Toruń organisierten Wettbewerb „Sie machten unsere Geschichte“ teil. Jacek Tymiński ist Gründer und Mitglied des Debattierclubs *Nowa Szewska Pasja*: www.facebook.com/Nowa-Szewska-Pasja-Klub-dyskusyjny-565201540310563/; Zugriffsdatum: 21.07.2016, in dem über politische Themen diskutiert wird.

Im Gespräch bezeichnet Jacek Tymiński die interessante Gestaltung des Unterrichts als seine wichtigste Aufgabe. Zu diesem Zweck lädt er zum Unterricht verschiedene Personen ein, die sich mit den Problemen beschäftigen, die im Unterricht besprochen werden. Er fährt mit seinen Schülern zum Sejm und zum Gericht. Er ermuntert seine Schüler auch zur Teilnahme an offenen Vorlesungen an der Universität und an Diskussionen im Debattierclub *Nowa Szewska Pasja*. Unter seiner Betreuung nehmen Schüler an verschiedenen Wettbewerben teil, bei denen sie oft Preise gewinnen. Für seine Arbeit als Lehrer wurde Jacek Tymiński mit vielen Preisen ausgezeichnet, u.a. Medaille der Kommission der Nationalen Bildung (Medal Komisji Edukacji Narodowej); Auszeichnung des Bürgermeisters von Toruń. In seiner Freizeit interessiert er sich für Malerei und ist Autor eines Reimbuches für Kinder.

Das Projekt „Ich erzähle dir vom freien Polen“

Unter Jacek Tymiąńskis Leitung wird im V LO seit 2007 ein landesweites Projekt „Ich erzähle dir vom freien Polen“ realisiert. Es wird vom Museum des Warschauer Aufstandes, Institut für Nationales Gedenken und Zentrum für bürgerliche Bildung organisiert. Sein Ziel ist es, jungen Menschen politische Ereignisse der neuesten Zeitgeschichte Polens näher zu bringen. Am wichtigsten an diesem Projekt ist es, Zeitzeugen [świadek historii] zu finden, und auf diese Weise erlangte Informationen anschliessend in der lokalen Umgebung zu verbreiten.

Zeitzeugen waren bisher z. B. Vertreiber der illegalen Zeitung „Grześ” (1984-1985 und eine Sonderausgabe in 1990) aus Toruń, die sie in Oberschulen in Toruń austeilten, was für sie schwerwiegende Folgen hatte. Es wurden auch Interviews mit ehemaligen Schülern und der Lehrerin des V LO gemacht, die in den 1980er Jahren u. a. ca. 7 000 illegale Flugblätter druckten und verteilten, oder die Mauer mit handgemachten Stempeln „Freiheit für politische Gefangene“ beschrifteten oder gegen das kommunistische System gerichtete Plakate verbreiteten. In der nächsten Runde des Projekts waren Beschäftigte eines Toruńer Betriebs als Zeitzeugen eingeladen – aktive Teilnehmer der Streiks im August 1980. Daraufhin wurden Interviews mit Taxifahrern aus Toruń durchgeführt, welche die Taxifahrgewerkschaft „Solidarność” gründeten, und danach die Opposition aktiv unterstützten. Das Interesse der Schüler des V LO weckte auch die Soziale Bibliothek in Toruń (1978-1981). Ihre Sammlung bestand überwiegend aus unzensurierten Büchern und Zeitschriften, die von Einzelpersonen und Untergrundverlagen geschenkt und dann an Stadtbewohner ausgeliehen wurden.

Eine weitere Aufgabe der Schüler war die Verbreitung des erworbenen Wissens. Zu diesem Zweck organisierten die Schüler Treffen mit den Zeitzeugen für ihre Mitschüler, nahmen an einer Sendung des lokalen Rundfunks teil und gaben das Buch „Opowiem Ci o wolnej Polsce – działalność opozycyjna w V LO w Toruniu w latach 80-tych” [*Ich erzähle dir vom freien Polen – oppositionelle Tätigkeit im V LO in Toruń in den 80er Jahren*] heraus. Über die Aktivitäten der Schüler wurden in den lokalen Tageszeitungen: „Nowości”, „Gazeta Pomorska” und „Gazeta Wyborcza” berichtet.

Unterrichtsbeobachtung

Am 8. April 2016 nahmen Marta Balkiewicz und Justyna Bieńkowska an der Beobachtung des Unterrichts WOS in der 5. Allgemeinbildenden Oberschule (V LO) in Toruń teil. Die Schule unterscheidet sich weder durch ihr Aussehen noch durch die Ausstattung von anderen polnischen Schulen dieser Art. An Wänden der Pausenhalle, bei den Klassenzimmern, hingen zahlreiche Plakate über die von Schülern durchgeführten Aktionen, die dann im Unterricht präsentiert wurden. Der Unterricht fand im Fachraum für Geschichte und WOS statt. Darauf deutete die Einrichtung hin: Plakate, Fotos, Extraausgaben der Schulzeitung. Das Klassenzimmer war geräumig und gut beleuchtet. Die Bänke standen in Reihen hintereinander_hintereinander, was typisch für polnische Schulen ist. In der Schule und im Klassenraum herrschte vor Beginn des Unterrichts eine entspannte, freundliche Atmosphäre. Während der Pause unterhielten sich die Schüler miteinander in kleinen Gruppen.



Foto 1: Schulkorridor (Marta Balkiewicz, April 2016)

Der Unterricht wurde in der 2. Klasse der vierten Ausbildungsstufe (Lyzeum, das entspricht der 11. Klasse in Deutschland) durchgeführt. Es handelt sich um zwei 45-Minuten-Unterrichtseinheiten mit einer kleinen Pause. Thema ist Sozialmarketing und die Ergebnisse eines vor ein paar Monaten dazu begonnenen Projekts. Die Schüler wurden in Gruppen eingeteilt und sollten eine Kampagne zu einem beliebigen sozialen Problem durchführen und Ergebnisse ihrer Forschungen auswerten. Jede Gruppe stellte sich dann in die Mitte des Klassenraums, mit dem Gesicht zu den anderen Mitschülern, präsentierte ihre Ergebnisse und legte die ausgeführte Arbeit sehr gründlich dar. Während eine Gruppe ihre Ergebnisse vorführte, saßen die anderen in den Bänken (vgl. Foto 2). Im Klassenraum gab es auch einen Computer und einen Tageslichtprojektor, mit denen die Schüler ihre multimedialen Präsentationen, Filme und Fotos vorführen konnten. Die Themen der Präsentationen waren unterschiedlich: Magersucht, Sucht nach elektronischen Geräten und Computerspielen, herrenlose Tiere, Gleichgültigkeit der Gesellschaft, Verhütung. Plakate zu diesen Themen ließen sich gleich nach dem Betreten der Schule bemerken. Sie hingen in der Pausenhalle, um die Mitschüler auf diese Probleme aufmerksam zu machen, z. B. zeigte das Plakat zum Thema „Magersucht“ die menschliche Evolution, wo am Ende ein magerer Mensch, und weiter nur ein Skelett steht. Zusätzlich wurde das Plakat mit der Aufschrift: „VERSCHWINDE NICHT! BITTE ...“ versehen. Zum Schluss fasste der Lehrer die Projekte der Schüler zusammen und benotete sie. Am Beispiel dieses Unterrichts hatten wir die Möglichkeit zu sehen, wie WOS auf der vierten Ausbildungsstufe gestaltet wird. Es hat sich herausgestellt, dass außer „typischem“ Unterricht, wo der Schwerpunkt auf Kenntnissen liegt, es auch handlungsorientierte Unterrichtsstunden gibt, wo die Schüler das fachliche Wissen durch aktive Teilnahme am Unterricht erwerben können. Die Beziehungen zwischen dem Lehrer und den Schülern waren voller Respekt, die Atmosphäre freundlich und unterstützend. Das Interesse aller Lernenden am Unterricht war spürbar, sie nahmen daran nicht aus Zwang und Pflicht teil, sondern weil er spannend war.

**Transkription eines Unterrichts im Fach WOS
in der 2. Klasse an der 5. Allgemeinbildenden Oberschule in Toruń⁹⁰**

L: Lehrer, Sch_in: Schülerin, Sch: Schüler, M: Mann, F: Frau, J: Justyna Bieńkowska;
M: Marta Balkiewicz

Schüler sitzen zu zweit in den Bänken. Die Bänke stehen in drei Reihen. Vortragende Personen kommen nach vorne und der Lehrer setzt sich in eine Bank hinten im Raum.



Foto 2: Klassenraum, während einer Pause (Marta Balkiewicz, April 2016)

L: Ich habe euch schon angekündigt, dass wir heute Gäste bei uns haben werden. Die Besucherinnen von der Universität Thorn werden diesen Unterricht aufnehmen. Ich habe euch schon erklärt, dass er ein Beispiel für... keine Ahnung... für die Deutschen sein wird.

M: Es handelt sich hier um eine deutsche Zeitschrift, in der ein Beitrag veröffentlicht wird. Außerdem brauche ich das für meine Bachelor-Arbeit. Ich schreibe über den Unterricht in WOS in Polen.

L: Die Dame schreibt also eine Bachelor-Arbeit. Gleichzeitig wird aber dieses Material für einen Beitrag in einer deutschen Zeitschrift genutzt, einen Beitrag darüber, wie WOS unterrichtet wird. Dieser Unterricht wurde aber nicht inszeniert. Ich

⁹⁰ Transkription und Übersetzung: Marta Balkiewicz.

bitte um Ruhe und ich überprüfe jetzt die Anwesenheitsliste (der Lehrer überprüft die Anwesenheitsliste – er nennt die Namen der Schüler, sie melden sich mit „Ich bin da“. Wenn keine Antwort fällt, bedeutet das, dass die aufgeforderte Person abwesend ist).

L: Für die Damen möchte ich erwähnen, dass wir im Dezember 2015 Unterricht über Sozialmarketing hatten. Wir haben uns damals vorbereitet, Marketingaktionen für positive Sozialeinsätze durchzuführen. Wir hatten Zeit bis Ende März, um die Marketingaktionen durchzuführen. Diese fanden in unserer Schule statt, was auch dokumentiert wurde. Im Flur hängen noch Plakate. Und heute fassen wir dieses Projekt zusammen, dass auch mit einem anderen Projekt verbunden ist – mit einer Meinungsumfrage. Stimmt das? Ich lade euch jetzt ein, die Ergebnisse eurer Arbeit zu präsentieren. Welche Gruppe präsentiert als Erste?

SCH_IN: Vielleicht wir.

L: Bitte sehr. Ihr werdet euch anschließen, ja? Ich soll es also schon ausmachen, ja?

SCH_IN: Wir haben also eine Sensibilisierungskampagne zum Thema „Stopp der Gleichgültigkeit“ durchgeführt. Ihr Ziel war es, unsere Mitschüler und uns auch mit dem Thema der Gleichgültigkeit vertraut zu machen. Genauer gesagt, damit, was hinter diesem Begriff steckt und dass die Gleichgültigkeit nicht gut ist, dass es sich lohnt, den Menschen entgegenzukommen und sich sozial zu engagieren. Wir haben eine Fanpage erstellt, auf der wir unterschiedliche Posts und Bilder veröffentlicht haben...hier sieht man z. B. Bilder aus einer Lebensmittelsammlung, an der sich einige von uns beteiligt haben. Wir haben hier also unterschiedliche Posts veröffentlicht. Am Anfang haben wir...

L: Unterschiedliche, worauf bezogen sie sich?

SCH_IN: Sie bezogen sich darauf, offen zu den Menschen und nicht gleichgültig zu sein, wie auch anderen zu helfen. Hier haben wir zum Beispiel den internationalen Tag der Bedürftigenhilfe

L: Könntest du vielleicht diesen Post vorlesen?

SCH_IN: Am 23. Februar findet der internationale Tag der Bedürftigenhilfe statt. Warum lohnt es sich, anderen selbstlos zu helfen? Vor allem deshalb, weil, wenn wir Schwächeren und Benachteiligten helfen, wir uns als Menschen bezeichnen dürfen. Wenn wir anderen helfen, ohne auf kalkulierte Vorteile zu hoffen, fühlen wir uns wie bessere und wertvollere Menschen. Wenn wir anderen helfen, gewinnt unser Leben einen tieferen Sinn. Wir können dann auch Barmherzigkeit empfinden und wissen

den anderen Menschen zu verstehen und ihm zuzuhören. So lernen wir viel über uns selbst, wir entdecken uns selbst. Bedürftigenhilfe ist der beste Weg, mit anderen Menschen zusammen zu sein. Es lohnt sich, zu helfen, weil wir so bessere Menschen werden.

SCH_IN : Wir haben auch andere ermutigt, eine Mahlzeit im voraus zu bezahlen⁹¹. Wir haben einen Post von *Karotka* veröffentlicht. *Karotka* ist eine vegetarische Bar in Thorn, wo Mahlzeiten und Getränke im voraus bezahlt werden können. Das bedeutet, dass man zum Beispiel zwei Suppen bestellt, wobei eine „aufgehängt“ wird. Wenn jemand kommt und sagt: „Ich hätte gern eine vorbezahlte Mahlzeit, dann bekommt er diese. Ich weiß nicht, ob jemand schon von einer derartigen Aktion gehört hat.

Zu diesem Thema haben wir eine Umfrage durchgeführt, um zu überprüfen, ob das Thema bekannt ist. Wir haben auch Plakate vorbereitet und ausgehängt. Als Zusammenfassung haben wir einen kurzen Film vorbereitet.

L: Habt ihr die Plakate hier auf der Seite?

SCH_IN: Ein Plakat haben wir hier und der Rest hängt noch.

Das ist unser größtes Plakat und das ist dieser Film, der die ganze Kampagne zusammenfasst.

Eine Schülerin startet den Film auf ihrer Fanpage.

Im Film sind Personen im Schulflur zu sehen, die die Frage „Was ist Gleichgültigkeit?“ beantworten.

Die erste befragte Person im Film (M): Ich glaube, soziale Gleichgültigkeit bedeutet, dass wir uns für andere Menschen überhaupt nicht interessieren. Wenn jemand sozial gleichgültig ist, dann ist diese Person selbstsüchtig und eigentlich unglücklich.

Die zweite befragte Person im Film (F): Ich assoziiere soziale Gleichgültigkeit mit fehlender Reaktion auf, sagen wir, Not des anderen Menschen, oder so etwas Ähnliches.

Die dritte befragte Person im Film (F): Ich bin der Ansicht, dass soziale Gleichgültigkeit dann auftritt, wenn wir sehen, dass etwas Schlechtes mit den

⁹¹ Die Aktion (Zawieś posiłek/ „Häng die Mahlzeit auf!“), besteht darin, dass man im Restaurant eine Mahlzeit oder ein Getränk im voraus für eine andere Person bezahlen kann. Die im voraus bezahlte Mahlzeit wird an eine Tafel geschrieben und bedürftige Personen können diese dann bestellen, ohne dafür zahlen zu müssen.

anderen passiert und es uns völlig egal ist. Uns interessiert das einfach nicht. So sollte es nicht sein, glaube ich.

Die vierte befragte Person im Film (F): Ja, ich weiß, was soziale Gleichgültigkeit bedeutet. Ich assoziiere sie damit, dass Menschen einfach auf das Leid anderer nicht achten.

Die fünfte befragte Person im Film (F): Mit der Gleichgültigkeit haben wir dann zu tun, wenn wir jemandem helfen können, es aber auch nicht tun.

SCH_IN: Unser Fanpage hat 51 Likes bekommen. Wir hatten also eine wirklich große Reichweite erreicht.

SCH_IN: Lohnt es sich aber, zu helfen?

Die erste befragte Person im Film (M): Es lohnt sich, anderen zu helfen, weil es Genugtuung bringt, wenn man ein Lächeln im Gesicht anderer sieht, vor allem in schwierigen Situationen.

Die zweite befragte Person im Film (M): Natürlich lohnt es sich, anderen zu helfen. So können wir anderen helfen und ihr Leben gewissermaßen verbessern. Gleichzeitig sollte es uns auch Genugtuung bringen und uns eine Lehre sein.

Die dritte befragte Person im Film (M): Es lohnt sich anderen zu helfen, weil das eine gute Tat ist und weil man dadurch glücklicher wird, man fühlt sich damit besser.

Die vierte befragte Person im Film (M): Anderen zu helfen, ist immer ein bewährter Weg, um zufrieden zu sein, um unser Karma zu verbessern und um eine gute Tat zu vollbringen.

Die fünfte befragte Person im Film (F): Es lohnt sich, anderen zu helfen, weil es uns eine gewisse Genugtuung bringt.

Helfen wir uns selbst, wenn wir anderen helfen?

Die erste befragte Person im Film (K): Ja, so entwickeln wir vor allem unser Einfühlungsvermögen und unsere Selbstlosigkeit. Wir können bei uns Eigenschaften entdecken, deren wir gar nicht bewusst waren.

Die zweite befragte Person im Film (M): Ich glaube, alle wissen, dass, wenn wir anderen helfen, wir auch uns selbst helfen. Wir machen andere Person glücklich und somit beglücken wir uns selbst.

Die dritte befragte Person im Film (M): Wenn wir anderen helfen, lernen wir viel: wir lernen empathisch zu sein, den anderen Menschen richtig zu schätzen, und das zu schätzen, was wir haben und der andere Mensch nicht hat.

Die vierte befragte Person im Film (M): Wenn wir anderen helfen, helfen wir uns selbst. So machen wir uns glücklich.

SCH_IN: Wir haben auch gefragt, ob Gleichgültigkeit positive Seiten hat.

Die erste befragte Person im Film (F): Ja, sie hat auch positive Seiten. Mir fällt jetzt aber kein Beispiel ein. Obwohl wir eher auf das Leid anderer reagieren sollten, weil, wenn wir in einer ähnlichen Situation sein werden, wir auch möchten, dass die anderen nicht wegsehen.

Die zweite befragte Person im Film (M): Wenn ich jemandem nicht helfe, dann frage ich mich, warum ich es nicht gemacht habe, und quäle mich damit die ganze Zeit. Danach weiß ich schon, mit welcher Qual dies verbunden ist, und das hilft mir, aktiv und nicht passiv zu sein.

Die dritte befragte Person im Film (M): Ich kann eindeutig sagen, dass Gleichgültigkeit nichts Gutes ist. Beispielsweise, wenn wir in der Nachbarschaft Geschrei, Schlägerei oder ein weinendes Kind hören, dann sollten wir das immer überprüfen, weil uns das gleiche passieren kann. Übrigens, ich ging letztens zur Bushaltestelle und ich sah den Hund meiner Kollegin, mit der ich lange nicht mehr gesprochen habe und ich dachte mir, dass ich sie anrufen und fragen soll, ob dieser Hund nicht weggelaufen ist...

L: Und was noch?

SCH_IN: Wir haben auch einen kurzen Unterricht für Pfadfinder durchgeführt (die Schülerin zeigt Fotos).

SCH_IN: Kurze Zusammenfassung in Zahlen (die Schülerinnen präsentieren ihre Schaubilder).

SCH_IN: Das sind Ergebnisse unserer Umfragen.

Eine weitere Folie: Herzlichen Dank! (Bilder von Schülern, die im Film ihre Meinungen geäußert haben und die ein Blatt mit der Aufschrift „Stopp der Gleichgültigkeit“ halten, anschließend Aufnahme der Schüler, die diese Worte vor der Kamera vorsprechen)

SCH_IN: Das war eine kurze Zusammenfassung in Form eines kurzen Films. Ich möchte aber noch einmal erwähnen, welche Tätigkeiten wir aufgenommen haben. Wir haben also eine Fanpage erstellt und gepflegt. Sie erhielt auch über 250 Likes. Wir haben einen Film gedreht, in dem ihr eure Meinungen zum Thema

Gleichgültigkeit geäußert habt. Wir haben Plakate erstellt und Fotos mit euch gemacht.

SCH_IN: Unser Ziel war es, euch und den anderen bewusst zu machen, was soziale Gleichgültigkeit bedeutet und wie man ihr entgegenwirken kann. Wir wollten auch gute Verhaltensmuster fördern.

L: Ich hätte noch eine Frage an euch. Im Film wurden die Ergebnisse der Umfrage nur ganz kurz gezeigt und vielleicht haben nicht alle gemerkt, welche Auswirkung diese Kampagne hatte. Hier sehen wir die Frage: „Bist du schon auf den Begriff „soziale Gleichgültigkeit“ gestoßen?“. Sie wurde vor der Kampagne von 79% mit „JA“ beantwortet.

SCH_IN: Wir haben 121 Personen befragt.

L: 121 Personen? Na, das ist viel. Und nach der Kampagne waren es schon 93%. Der Anteil ist also schön gestiegen. (L liest die Fragen der Untersuchung vor): „Weißt du, was das bedeutet?“ Vor der Kampagne - 55% wussten es, nach der Kampagne schon 69%. Wenn der Verkauf von Coca-Cola-ähnlichen Getränken dermaßen zunehmen würde, dann würde sich der Produzent über einen so großen Zuwachs sehr freuen. „Warst du schon einmal Zeuge von Gewaltakten? Hast du reagiert?“ Welche Ergebnisse haben wir hier? 61% und hier 65%, also relativ kleiner Zuwachs, aber immerhin sind das 4% mehr. Nun gut. Das ist dann alles. Vielen Dank. Ich bitte jetzt, die nächste Gruppe nach vorne zu kommen. Die Noten werden zum Schluss vergeben.

Im nächsten Teil des Unterrichts wurden fünf weitere Präsentationen gehalten:

1. Elektronik-Abhängigkeit
2. Herrenlose Tiere
3. Sicherheit im Netz und Computerspiele
4. Magersucht
5. Verhütungsmittel und Geschlechtskrankheiten

mit „ja“ geantwortet. Die zweite Frage: Würdest du lieber ein Tier aus einem Tierheim adoptieren, oder von einem Züchter kaufen? Die Mehrheit möchte ein Tier adoptieren. Die dritte Frage: Bist du an Hilfe für Tiere aus Tierheimen interessiert? Und wieder ist die Mehrheit – 92% - für die Hilfe für herrenlose Tiere.

SCH_IN: Wir haben auch ein Profil auf Facebook erstellt, auf dem wir Fotos aus unserem Tierheim in Toruń veröffentlicht haben, Artikel zum Freiwilligendienst, zur Adoption, und auch Fotos, auf den man manche von den Tieren sehen kann, die auf ein neues Zuhause warten. Ab und zu haben wir gerade die Fotos von unseren Hunden geteilt, die jetzt in unserem Tierheim leben.

L: In unserem? Was meinst du damit?

SCH_IN: In dem Tierheim in Toruń.

L: Ah so, ich dachte, ihr habt schon ein eigenes gegründet.

SCH_IN: Nein, noch nicht.

SCH_IN: Hier gibt es Screenshots unserer Seite (die Schülerinnen projizieren Beispiele auf die Leinwand). Circa 120 Personen haben unser Profil mit „gefällt mir“ markiert.

SCH_IN: Wir haben auch eine Sammlung von Geldspenden organisiert und das hier war unser Spende-Karton und er lag vor dem Sekretariat. Wir haben ein paar Spielzeuge gesammelt, leider war das nicht viel, aber sowieso mehr als hier auf dem Foto, also es war ja auch nicht so schlimm. Wir haben verschiedene Beiträge gepostet und viele Beiträge und Fotos aus dem Tierheim geteilt.

SCH_IN: Das Ganze hat sozusagen im Einvernehmen mit dem Tierheim stattgefunden, wir haben gefragt, ob wir das auf einem eigenen Profil machen dürfen, ob wir da seine Beiträge und Veranstaltungen posten dürfen und sie haben gesagt, das ihnen diese Idee gut gefällt. Viele Fotos habe ich selber gemacht und wir haben auch Artikel über Adoptionen gepostet, damit Leute wissen, wie das verläuft. Viele denken, dass sie einfach zum Tierheim kommen, sagen, dass ein Hund ihnen gefällt und sie ihn haben wollen und ihn dann auch bekommen. So sieht das aber nicht aus. Und wenn wir einen Hund mit bestimmten Charakterzügen haben möchten, dann wäre es besser, in ein Tierheim zu gehen und mit Leuten zu sprechen, die sich mit diesen Hunden beschäftigen, als einen Hund aus einer Zucht zu nehmen, denn jede Rasse hat zwar ihren eigenen Charakter, aber es gibt auch Ausnahmen. Tierheimmitarbeiter kennen dagegen ihre Schützlinge gut, und wenn wir z. B. einen

Hund brauchen, mit dem wir joggen könnten, dann zeigen sie uns gern gerade so einen Hund, oder z. B. einen Hund, der gut mit Kindern umgehen kann, usw. ...

SCH_IN: Wir haben auch Plakate in unserer Schule verbreitet (die Schülerinnen zeigen Dias mit Plakaten).

L: Das Plakat war gut sichtbar.

SCH_IN: Ja, denn es hing da am Fenster, an der Treppe. Durch Facebook haben wir ein paar hundert Personen erreicht, und das von Schülern geschenkte Futter ging an das Tierheim. Die Plakate in der Schule haben zur Verbreitung der Aktion beigetragen.

SCH_IN: Ich möchte noch etwas hinzufügen. Obwohl sehr viele Leute in der Umfrage zugegeben haben, dass ihnen das Leben von Tieren aus Tierheimen nicht egal ist, haben wir bei der Geldsammlung kein großes Engagement gesehen. Ich finde es verwunderlich, dass Leute sich selbst oder andere so belügen können. Ich weiß nicht, was der Grund war.

SCH_IN: Also... Mit diesem optimistischen Schlusswort beenden wir unsere Präsentation.

L: Nun gut. Wir haben noch neun Minuten Zeit. Ich möchte, dass wir es jetzt diskutieren, ob ihr glaubt, dass die in diesen Projekten angesprochenen Themen wichtig sind, oder auch unwichtig, aber, da ihr diese Projekte vorbereiten musstet, ihr habt nach irgendeinem Thema gesucht und sich einfach für dieses Thema entschieden. Oder war das wirklich so, dass diese Themen euch wirklich wichtig waren?

SCH_IN: Klar sind sie wichtig. Die Themen waren sehr unterschiedlich, von Computern bis hin zu Verhütungsmitteln. Ich glaube, sie betreffen jeden von uns. Sie wurden super vorgestellt. Jede Gruppe hat sich sehr engagiert. Mir hat es gefallen.

L: Ich wollte noch sagen, dass ich während der Pause zu Frau Leszczyńska gegangen bin, um euch zu loben. Ich habe sie gebeten, euren Einsatz bei den Noten zu berücksichtigen. Ihr konntet ja diese Projekte ohne ein größeres Engagement machen und ich sehe, ihr habt da viel Arbeit und Engagement hineingesteckt. Ich habe auch den Eindruck, ihr seid euch dessen auch bewusst, dass diese Themen von Bedeutung sind. Sie sind wichtig unter einem sozialen Gesichtspunkt und das Fördern dieser Verhaltensmuster ist auf jeden Fall angesagt. Habt ihr noch

Anmerkungen? Welches Projekt und welches Thema haben euch am besten gefallen?

SCH: Ich bin der Ansicht, dass jedes Projekt eine Antwort auf soziale Bedürfnisse darstellte und die Gesellschaft mit zusätzlichen Informationen versorgte. Man kann deshalb nicht sagen, welches Thema uns am besten und Welches am wenigsten gefallen hat. Ich hatte zum Beispiel die Idee, ein Projekt über Verhütungsmittel zu machen. Ich will nicht sagen, dass mein Thema am besten war, aber ich dachte mir, dass dieses Thema für uns wichtig ist. Wir hatten zwar im Gymnasium Unterricht darüber, aber ich war dreimal in diesem Unterricht und habe gemerkt, dass da das Thema des Geschlechtsverkehrs nicht gleich aufgegriffen wird, sondern eher Themen, die interessant sind, wenn man, sagen wir, 25-30 Jahre alt ist. Wir wollten über Sachen hören, die für uns aktuell sind. Deshalb haben wir in unserer Gruppe festgestellt, dass es sinnvoll wäre, andere darauf aufmerksam zu machen. Das Gleiche haben die Mädels gemacht, mit der Gleichgültigkeit, der Gewalt in den Schulen, der Magersucht. Obwohl das Phänomen der Magersucht nachgelassen hat, ist das immer noch ein Problem, das vorkommt. Und es gibt immer noch Menschen, die keinen Becher Jogurt essen können, weil es ihnen gleich schlecht wird.

L: Das ist eine sehr gute Bemerkung. Ich glaube, ich habe die Frage falsch gestellt. Diese Projekte miteinander zu vergleichen, ist keine gute Idee. Jedes Projekt bezog sich auf ein anderes Thema und das ist in der Tat fantastisch, dass ihr nicht die gleichen Themen angesprochen habt. Die Klasse 2d hat auch weitere Projekte gemacht und die Themen dieser Projekte haben sich nicht überlappt. Es ist schön, dass Jugendliche aktiv sind und dass ihr handeln könnt, auch wenn es keine Pflicht ist, etwas zu lernen oder zu machen. Projekte sind wahrscheinlich der beste Bildungsweg.

Gut. Es bleibt uns nur noch die Noten zu vergeben. Ich verstehe das so, dass sich alle hier mindestens in einer Projektgruppe beteiligt haben. Stimmt das? Ja? Sicher? Teilnehmer der ersten Gruppe - hebt bitte eure Hände. Wer war in der ersten Gruppe? Ok. Ich sehe schon. Die zweite Gruppe? Hier, ok. Die Dritte? Ok. Die Vierte? Und die Fünfte? Alles klar. Ich sehe, dass jeder seine Hand gehoben hat. Jeder hat gearbeitet, ja? Gut. Jeder bekommt also eine Eins. Ich muss zugeben, ich würde mich nicht schämen, solche Projekte zu zeigen. Ich werde jetzt die Noten ausstellen. Vielleicht möchten jetzt die Damen etwas sagen? Etwas zusammenfassen? A ja... die erste Gruppe hat ein Projekt über die Suppe von Frau

Justyna gemacht. Die Suppe, die im Voraus bezahlt werden kann. Ah. Frau Justyna hat dieses Projekt vorbereitet. Vielleicht könnten Sie etwas mehr zu diesem Thema sagen. Das ist sehr interessant. Davon habe ich zuvor nicht gehört.

J: Ich habe keine Rede vorbereitet, also... Im Allgemeinen entstand dieses Projekt im Rahmen unseres Kurses an der Universität. Der Kurs heißt „Untersuchung beim/durch Handeln“ (Aktionsforschung). Jede Gruppe musste ein Projekt vorbereiten, um ein Testat zu bekommen. Die Ideengeberin dieses Projektes war Frau Mag. Iwona Murawska. Sie hat uns auf diese Idee gebracht, weil es super wäre, eine derartige Aktion zu organisieren. Das Projekt selbst entstand in Neapel. Dort haben Bürger solche Cafés eingerichtet. Und wir haben es zu uns nach Thorn übertragen. Wir haben uns entschlossen, diese Idee zu erweitern - um Suppen, oder generell um warme Speisen. Ich muss zugeben, dass mich die Ergebnisse positiv überrascht haben. Zwar hat uns das viel Arbeit gekostet, wir mussten unterschiedliche Genehmigungen und Finanzmittel für die Plakate und anderes gewinnen, aber es hat sich wirklich gelohnt. Soviel ich weiß, wurde auf unserer Webseite ein Bericht veröffentlicht, demzufolge etwa 200 Mahlzeiten vorbezahlt und etwa 190 auch abgeholt wurden. Es gab also wirklich Personen, die diese Mahlzeiten in Anspruch genommen haben und es waren nicht nur Obdachlose sondern auch solche Personen, die nicht genügend Geld haben, um in ein Restaurant zu gehen. Sie haben auch erzählt, dass es schön wäre, wenn diese Aktion fortgesetzt werden würde. Nicht nur in der Winterzeit sondern das ganze Jahr über, weil es schön ist manchmal am Samstag im Familienkreis ins Restaurant zu gehen und...

L: Und vielleicht zwei im voraus bezahlte Mahlzeiten bekommen zu können.

J: Ja, ja, genau so ist das...

L: Also Thorn für den halben Preis... nein, nein... Handelt es sich hier um nur ein Lokal?

J: Nein, nein... Wir haben elf Lokale und es kommen weitere dazu. Für diese Aktion haben sich die Rundfunksender Radio Pik und Radio Sfera sowie der Verleger Gazeta Pomorska interessiert... Wir hatten sehr viele Interviews...

L: Super, super... (Beifall) Hört zu... Optimal wäre es, wenn wir unsere Projekte heute nicht beenden würden, wenn es uns gelingen würde, diese fortzusetzen, z. B. das mit den Hunden. Das wäre super, wenn sich diese Aktion über die Schulmauern ausbreiten und nicht nur ein Schulprojekt bleiben würde.

**Transkrypcja lekcji ‘Wiedza o społeczeństwie’ (WOS)
w II klasie w V Liceum Ogólnokształcącym w Toruniu⁹²**

N: Nauczyciel, UK: Uczennica, UM: Uczeń, k: kobieta, m: mężczyzna,

MB: Marta Balkiewicz, JB: Justyna Bieńkowska.

Uczniowie siedzą w ławkach po dwie osoby, ławki są ustawione w trzech rzędach. Osoby mające prezentację wychodzą na środek, a nauczyciel siada w ławce na tyle klasy.

Nauczyciel: Zapowiedziałem Wam, że na dzisiejszej lekcji nie będziemy sami, panie z UMK będą nagrywały tę lekcję. Już wyjaśniałem Wam, że ma ona posłużyć jako ilustracja dla... Nie wiem... dla Niemców.

MB: To jest czasopismo niemieckie, do którego zostanie napisany artykuł, a poza tym do mojej pracy licencjackiej - piszę o nauczaniu edukacji obywatelskiej w Polsce.

N: Czyli Pani pisze po prostu licencjat, ale oprócz tego będzie ten materiał wykorzystany właśnie w niemieckim czasopiśmie, o tym jak uczymy wos-u. Akurat trafiły panie tak, przyszły na ten czas i właśnie taka jest lekcja, dlatego to nie było w żaden sposób wyreżyserowane. Także proszę o ciszę, ja sprawdzę listę obecności (nauczyciel sprawdza obecność - wymienia imiona uczniów, oni odpowiadają – jestem, bądź nikt nic nie odpowiada- znaczy, że uczeń o tym imieniu jest nieobecny).

N: Przypominam... nie wiem, dla potrzeby pań, żeby to było jasne, że to było chyba w grudniu, prawda? W grudniu 2015 r. mieliśmy zajęcia związane z marketingiem społecznym i przygotowywaliśmy się do przeprowadzenia akcji marketingowej zachęcającej do pozytywnych działań społecznych. Mieliście czas do końca marca, żeby przeprowadzić akcję marketingową, ona się odbyła w naszej szkole, zostało to udokumentowane, bo są plakaty na korytarzach, a dzisiaj jest podsumowanie projektu połączone z innym projektem - z badaniem opinii publicznej. Zgadza się? W takim razie zapraszam do prezentacji, która grupa pierwsza?

⁹² Transkrypcja: Marta Balkiewicz.

UK: My możemy.

N: Proszę bardzo. Będziecie się podłączały, tak? Czyli włączyć już, tak?

UK: Tak. No więc tak - my zorganizowaliśmy kampanię społeczną pt. „Stop znieczulicy”. Miała ona na celu, w sumie, zapoznanie naszych rówieśników, was również, z tematem znieczulicy - z tym, co ona oznacza, z tym, że obojętność nie jest ona dobra, że warto pomagać, że warto wychodzić do ludzi i angażować się społecznie. Stworzyliśmy fanpage'a, na którym umieszczaliśmy różne posty, różne zdjęcia, tutaj akurat jest ... to są akurat zdjęcia ze zbiórki żywności, w której uczestniczyło część z nas. No i publikowaliśmy tutaj różne posty, zrobiliśmy na początku...

N: Różne, ale czego one dotyczyły?

UK: Dotyczyły wychodzenia do ludzi, braku obojętności, pomagania innym, no i np. tu jest właśnie międzynarodowy dzień pomocy potrzebującym.

N: A mogłabyś akurat przeczytać czego tam dotyczył ten post?

UK: 23 lutego międzynarodowy dzień pomocy potrzebującym. Dlaczego warto bezinteresownie pomagać innym ludziom? Przede wszystkim dlatego, że pomoc słabszym, pokrzywdzonym sprawia, że możemy naprawdę nazywać się ludźmi. Pomaganie innym bez oczekiwania na policzalne korzyści sprawia, że każdy czuje się lepszy, bardziej wartościowy. Pomoc innym nadaje życiu głębszy sens, sprawia, że można poczuć to, co się czuje: miłosierdzie, zrozumienie, słuchanie drugiego człowieka. Pozwalają też dowiedzieć się wiele o nas samych, odkryć i poznać siebie. Pomoc innym to najbliższa forma przebywania z drugim człowiekiem. Warto pomagać, bo to czyni nas lepszymi ludźmi.

UK: Też zachęcałyśmy do zostawiania posiłków, udostępniłyśmy jeden post Karotki, takiego baru wegetariańskiego, który w Toruniu umożliwia zawieszenie posiłku. Czyli zamawiamy powiedzmy dwie zupy i jedna będzie zawieszona. To ta jedna już jest opłacona i ktoś może przyjść i powiedzieć „poproszę zawieszony posiłek” i wtedy dostaje tę zupę, która już jest opłacona. Nie wiem, czy się ktoś kiedyś już spotkał z czymś takim?

Właśnie tutaj przeprowadziłyśmy ankiety na temat tego, czy w ogóle ktoś wie, o czym chcemy mówić i stworzyliśmy również plakaty, które mogliście obserwować. Na samo podsumowanie przygotowaliśmy filmik.

N: A te plakaty macie tutaj na stronie?

UK: Znaczący, mamy jeden przy sobie i reszta jeszcze wisi.

To jest taki nasz największy i to jest właśnie filmik, który podsumowuje całą kampanię.

(filmik)

Na filmiku widzimy osoby spotykane na korytarzu szkolnym, które odpowiadają na pytanie: Czym jest znieczulica?

Osoba(m) 1: Znieczulica społeczna, sądzę, że jest to kompletne nie interesowanie się losami drugiego człowieka. Jeśli ktoś jest znieczulony społecznie, jest to osoba samolubna i tak naprawdę nieszczęśliwa.

Osoba 2(k): Znieczulica społeczna kojarzy mi się z takim brakiem jakiejś reakcji na, powiedzmy, cierpienie drugiego człowieka, czy coś w tym stylu.

Osoba 3(k): Moim zdaniem znieczulica społeczna, to jest, kiedy widzimy jak coś się dzieje złego z innymi, ale mamy go najserdeczniej gdzieś. Po prostu to nas nie obchodzi. Tak nie powinno być, moim zdaniem.

Osoba 4(k): Tak, wiem, co to jest znieczulica społeczna. Kojarzy mi się z... no, ludzie po prostu nie zważają na krzywdę innych.

Osoba 5(k): Znieczulica, jest wtedy, kiedy możemy komuś pomóc, ale tego nie robimy.

UK: Nasz fanpage polubiło 51 osób, dlatego mieliśmy naprawdę duży zasięg.

Ale czy warto pomagać?

Osoba 1(m): Warto pomagać innym, dlatego, że, moim zdaniem, to samo niesie satysfakcję, że widzi się uśmiech drugiego człowieka, gdy się postawi w jego sytuacji, kiedy tego potrzebuje.

Osoba 2(m): Myślę, że oczywiście warto pomagać innym, bo nie dość, że pomożemy innym i poprawimy w jakimś stopniu życie, to tak naprawdę nam to powinno nieść satysfakcję i nas czegoś nauczyć.

Osoba 3(m): Warto pomagać drugiemu człowiekowi, ponieważ to dobry uczynek i człowiek czuje się po tym szczęśliwszy, czuje się z tym lepiej.

Osoba 4(m): Pomaganie innym zawsze jest niezawodnym sposobem na to, iż sprawia nam satysfakcję i możliwość naprawienia swojej karmy i zrobienia dobrego uczynku.

Osoba 5(k): Warto pomagać innym, ponieważ daje to swojego rodzaju satysfakcję.

Pomagając sobie pomagamy innym?

Osoba 1(k): Tak, to powinno rozwijać w sobie przede wszystkim empatię, altruizm i można poznać w sobie cechy, których się wcześniej nie dostrzegało.

Osoba 2(m): Wszyscy chyba wiedzą że pomagając innym pomagamy też sobie, ponieważ pomagając innym uszczęśliwiamy tą osobę, a także uszczęśliwiamy samych siebie.

Osoba 3(m): Pomagając innym uczymy się różnych rzeczy: poczucia empatii, umiejętność docenienia drugiego człowieka, też takiego docenienia co mamy my, a czego nie ma ten drugi człowiek.

Osoba 4(m): Pomagając innym, to wtedy pomagamy sobie, dajemy sobie szczęście.

Zapytaliśmy również, czy obojętność jest dobra.

Osoba1(k): Też jest dobra, ale nie umiem znaleźć przykładu, chociaż, częściej powinniśmy jednak reagować na krzywdę innych ludzi, ponieważ jeżeli my będziemy w takiej sytuacji, to chcielibyśmy aby też inni zwrócili na to uwagę.

Osoba2(m): Jeżeli czegoś nie zrobię, na przykład komuś nie pomogę, to się zastanawiam, dlaczego tego nie zrobiłem i wtedy się tym tak katuję, katuję, katuję i w sumie później jest tak, że już wiem jak to boli, jak tego nie zrobię i wtedy to pomaga być taką osobą aktywną, a nie bierną.

Osoba3(m): Stanowczo, obojętność nie jest dobra, szczególnie w sytuacjach, jeżeli np. nasz sąsiad tzn., słyszymy w sąsiedztwie jakieś krzyki, bicie, płacz dziecka to zawsze warto się zainteresować, ponieważ może się to trafić też nam samym. A propos takiej obojętności, to ostatnio sobie szedłem na przystanek i zobaczyłem psa mojej koleżanki, z którą nie rozmawiałem dawno i stwierdziłem, że jak, że powinienem zadzwonić do tej mojej koleżanki i zapytać, czy ten pies jej zniknął...

Informowanie, propagowanie zdrowej postawy- jest!

Ale co ponadto?

UK: Przeprowadziłyśmy też krótkie zajęcia dla zuchów.. (zdjęcia)

Krótkie podsumowanie w liczbach

(wykresy)

UK: To są jakby wyniki naszych badań.

Dzięki Wam! *(zdjęcia uczniów wypowiadających się wcześniej w filmiku trzymających kartkę z napisem „stop znieczulicy”, a następnie nagranie uczniów mówiących te słowa do kamery).*

UK: To było takie krótkie podsumowanie w formie filmiku, ale jeszcze tak - jakie działania podjęłyśmy? Było to na pewno prowadzenie fanpage'a, którego polubiło ponad 250 osób, stworzenie filmiku, na którym wypowiadaliście się, co to waszym zdaniem jest znieczulica i na inne pytania, plakaty, poza tym zdjęcia z waszym udziałem.

Za cel postawiłyśmy sobie uświadamianie was i nie tylko was, co to jest znieczulica społeczna, jak można z nią walczyć i chciałyśmy propagować odpowiednie, dobre zachowanie.

N: Ja bym miał jedno takie pytanie jeszcze do was, bo na tym filmiku tak szybko przeleciały te wyniki badań o opinii publicznej, nie do końca podejrzewam, że wszyscy zauważyli jak zmieniło się po kampanii. Bo tu jest „czy spotkałeś się kiedyś z określeniem znieczulica społeczna” – czyli przed kampanią 79% .

UK: Przebadałyśmy 121 osób.

N: 121 osób? No to dużo. A po kampanii 93%, czyli ładnie się powiększyło.

„Czy wiesz co to oznacza?” Przed kampanią było 55%, po kampanii 69%. Czyli jakby tak wzrosła sprzedaż jakiś napojów typu coca cola, to by się coca cola bardzo ucieszyła jakby miała taki przyrost. „Czy byłeś świadkiem aktów przemocy? Czy zareagowałeś?” I jak tu jest? 61% a tu 65% czyli stosunkowo niewielki, ale jednak 4-procentowy przyrost. No dobra. To wszystko w takim razie, dziękuję. Zapraszam w takim razie następną grupę, oceny na koniec postavimy.

(następnie zostały przedstawione kolejne prezentacje)

Tematy kolejnych wystąpień obejmowały:

1. uzależnienie od elektroniki,
2. bezpieczne zwierzęta,
3. bezpieczeństwo w sieci i gry komputerowe,
4. anoreksja,
5. antykoncepcja i choroby przenoszone drogą płciową.

Inny przykład - projekt „Bezpieczne zwierzęta”

UK: Nasz projekt nazywał się „Słodcy bezdomni” i dotyczył pomocy psom, które znajdują się w schroniskach... ogólnie zwierzętom. I nasz projekt miał na celu pokazanie innym, że zwierzę, które pokochają, nie musi być kupione, lepszym pomysłem jest adopcja. Schroniskowe psy w niczym nie są gorsze od tych z hodowli. Żeby zobaczyć jakie zdanie mają uczniowie, przeprowadziliśmy ankietę.

UK: Przeprowadziliśmy ankietę na 117 uczniach. Pierwsze pytanie było: Czy interesują cię losy zwierząt w schroniskach? I 92 osoby odpowiedziały, że tak. Drugie pytanie: Czy wolał/wolałabyś adoptować zwierzę ze schroniska czy kupić od hodowcy? I większość znowu wolała adoptować. I trzecie pytanie: Czy jesteś zainteresowany pomocą zwierzętom ze schronisk? I tak samo, większość na tak, 92% na tak.

UK: Wystartowała też nasza strona na facebooku, na której pojawiały się zdjęcia z naszego toruńskiego schroniska, artykuły na temat wolontariatu, adopcji, a także portrety niektórych zwierząt, które czekają na nowy dom. Co jakiś czas udostępnialiśmy właśnie zdjęcia naszych psów, które znajdują się w naszym schronisku.

N: W naszym, to znaczy?

UK: W toruńskim.

N: A, w toruńskim... myślałem, że już założyłyście własne.

UK: Jeszcze nie, nie.

UK: Tutaj są właśnie screeny naszej strony (uczenice wyświetlają slajdy na rzutniku). Polubiło nas jakieś 120 osób.

UK: Tak i też przeprowadziłyśmy zbiórkę i to był właśnie nasz karton i leżał pod sekretariatem. Zebrałyśmy parę zabawek, niestety nie udało nam się zebrać tego dużo, ale i tak było tego więcej niż tutaj na tym zdjęciu, więc nie było aż tak źle. Dodawałyśmy różne posty i udostępniałyśmy posty i zdjęcia ze schroniska.

UK: I ogólnie to też wszystko było tak jakby w porozumieniu z naszym toruńskim schroniskiem. Zapytaliśmy się, czy możemy to właśnie robić na oddzielnej stronie, czy możemy wstawiać ich posty, jakieś takie właśnie wydarzenia, powiedzieli, że jak najbardziej, że bardzo podoba im się ten pomysł. Sporo zdjęć zrobiłam sama i dodawaliśmy też artykuły na temat adopcji, na temat tego, jak to wygląda. Wiele osób myśli, że przyjdą sobie po prostu do schroniska, powiedzą, że ten pies im się podoba i że po prostu tego chcą i go dostaną, a to nie jest tak. I chcieliśmy tym uświadomić, że jeśli chcemy psa o konkretnym charakterze, to lepiej przyjść do schroniska i porozmawiać z osobami, które tymi psami się zajmują, niż wziąć z hodowli, gdzie każda rasa ma niby z góry ustalony charakter, że tak powiem, a są wyjątki. A te psy są już bardzo dobrze znane przez pracowników i jeśli potrzebujemy na przykład psa, z którym będziemy biegać, to chętnie nam takiego pokażą, albo na przykład do domu z dziećmi i... i no właśnie tak.

UK: I wywiesiliśmy w naszej szkole plakaty (*uczenice pokazują zdjęcia plakatów na slajdach*).

N: Ten był dobrze widoczny.

UK: Tak, bo ten był tam na oknie, na schodach. Dzięki facebookowi dotarliśmy do kilkuset osób, a podarowana przez uczniów karma trafiła do schroniska. Rozwieszone w szkole plakaty pomogły rozreklamować kampanię.

UK: Ja jeszcze chciałabym coś dodać. Pomimo tego, że bardzo dużo osób zadeklarowało się na ankietach, że obchodzi ich życie... znaczy, te zwierzęta... przy zbiórce nie było właśnie aż tak widocznego zaangażowania. I to jest właśnie bardzo dziwne, że ludzie potrafią aż tak okłamywać siebie czy innych. Nie wiem, nie wiem o co chodziło.

UK: No... tym optymistycznym akcentem kończymy.

N: Dobrze w takim razie zostało nam 9 minut, ja bym chciał żebyśmy sobie chwilę podyskutowali na ten temat, czy tematy, które zostały w tych projektach poruszane, uważacie że one są ważne, czy też nie są ważne, ale musieliście coś zrobić i w związku z tym... przygotowaliście te projekty, bo trzeba było to zrobić na potrzeby szkoły, że trzeba to zaliczyć, szukaliście i wpadliście na pomysł i dobra niech będzie, byle było, czy tematy, które znalazły się w waszych projektach są na prawdę ważne bez względu na to czy zostały przygotowane na potrzeby projektu czy nie?

UK: No pewnie, że są ważne, z takiej dużej różnorodności był każdy od komputerów do antykoncepcji, no to każdy chyba nas dotyczy, każdego z nas, no i mi się wydaje, że zostało to przedstawione w bardzo fajny sposób, każda grupa się zaangażowała, no mi się podobało.

N: A, chciałem też dopowiedzieć, w czasie przerwy zszedłem do Pani Leszczyńskiej, żeby was właśnie pochwalić, żeby uwzględniła to przy ocenach, bo mówię, można było przygotować ten projekt byle jak, albo można było się do tego zaangażować i ja widzę, że rzeczywiście żeście włożyli w to dużo pracy, zaangażowania i mam wrażenie, że sami zdajecie sobie sprawę, że te tematy, one są ważne, ważne ze społecznego punktu widzenia i promowanie takich zachowań jest jak najbardziej wskazane. Jakies jeszcze uwagi? Który projekt wam się bardziej podobał, który temat?

UM: Znaczy ja myślę, że każdy projekt tak naprawdę był odpowiedzią na zapotrzebowanie społeczne i doinformowanie społeczeństwa w danym temacie, no i nie możemy ich określać, który nam się bardziej podobał a który mniej, bo każdy był wiadomo o czymś innym, no i myślę, że możemy określić jako naszą odpowiedź, znaczy np. ja wpadłem na ten pomysł z antykoncepcją, znaczy ja nie chc8) sobie wszystkiego zagarniać, tylko pomyślałem o tym, że i w gimnazjum jak było to wszystko jakby uczeń do rodziny i poszedłem na 3 godz. zajęć i się potem wypisałem, bo to nie było coś takiego, że od razu było opowiadane o tak, jak już powiedziałem, o kopulacji, przepraszam tylko po prostu tylko mówiliśmy o takich rzeczach, które następują jak mamy już nie wiem 30, 25 lat a nie o rzeczach, które są

dla nas aktualne w liceum, no i uznaliśmy w grupie, że powinniśmy zwrócić na to uwagę, tak samo jak zrobiły dziewczyny ze znieczulicą, jeśli chodzi o przemoc w szkołach czy gdziekolwiek indziej i tak samo dziewczyny zrobiły o anoreksji, że mimo, że anoreksja się zmniejszyła procentowo co do ostatnich lat, to jednak ciągle jest problemem, który czasem się zdarza i są ciągle ludzie, którzy nie mogą zjeść jogurtu, bo wymiotują.

N: To bardzo dobra uwaga, bo ja chyba źle pytanie zadałem, porównywanie tych projektów chyba nie jest najlepszym rozwiązaniem, każdy rzeczywiście dotyczył innego tematu i to też jest fantastyczne, że to się tak ładnie ułożyło, że nie zajęliście się tymi samymi tematami, a jeżeli dodamy jeszcze, że klasa 2d, która równolegle z wami to robiła, też poruszyła jeszcze inne tematy, także to jest rzeczywiście ciekawe, że młodzież jest aktywna i fajnie potraficie działać, kiedy nie ma jakiegoś takiego obowiązku, że trzeba coś wkuć, ale coś zrobić i to pokazuje, że to jest chyba najlepszy kierunek edukacji, czyli projekty.

Dobra, na dzisiaj pozostało nam wystawienie ocen, rozumiem, że wszyscy, którzy są w klasie, byli przynajmniej w jednej grupie z projektem, zgadza się? Tak, na pewno? Pierwsza grupa ręce w górę, kto był w pierwszej grupie? Dobra, widzę. Druga grupa? Tutaj, dobra. Trzecia grupa? Tak. Czwarta grupa? I piąta grupa? Dobra, z tego co widzę to wszyscy rękę podnosili, wszyscy pracowali, tak? Dobra, czyli dostajecie wszyscy szóstki, bo naprawdę, no powiem szczerze, że nie wstydziłbym się tego pokazywać. Ja będę wstawiać oceny, a może panie by coś chciały powiedzieć, coś podsumować? A właśnie, pani Justyna.. pierwsza grupa robiła o tej zupie, że można ją opłacić, widzicie, a to pani Justyna ten projekt przygotowała, może pani coś powiedzieć na ten temat więcej, bo to ciekawe? Ja o tym nie słyszałem.

JB: Nie jestem przygotowana do wystąpienia także... Ogólnie to tak... projekt powstał w ramach naszych zajęć, przedmiot nazywa się badanie w działaniu i każda grupa musiała przygotować jakiś projekt na zaliczenie. Inicjatorką pomysłu była pani mgr Iwona Murawska i podsunęła nam ten pomysł, bo fajnie byłoby zorganizować taką akcję. Ogólnie sam projekt powstał w Neapolu i tam ludzie zawieszali kawy, ale my to przenieśliśmy na grunt właśnie nasz toruński i postanowiliśmy trochę to rozszerzyć właśnie o zupy, ogólnie o jakieś ciepłe dania i powiem wam, że naprawdę byłam zaskoczona wynikami. Co prawda wymagało to od nas dużo pracy i załatwiania różnych pozwoleń, środków finansowych na plakaty i na takie rzeczy, ale na prawdę

warto było. Z tego co wiem, na naszej stronie internetowej był opublikowany raport i tak około 200 posiłków było zawieszonych i chyba około 190 było odebranych, więc były naprawdę osoby, które to odbierały i to nie tylko bezdomni, lecz również takie osoby, które nie mają tyle pieniędzy, żeby wyjść do restauracji i one opowiadały o tym, że fajnie by było, gdyby ta akcja przetrwała nie tylko w okresie zimy ale również przez pozostały okres roku, ponieważ to fajnie tak wyjść czasami w niedzielę w gronie rodzinnym, gdzieś do restauracji i..

N: I np. mieć 2 opłacone posiłki.

JB: tak, tak, właśnie tak...

N: Czyli Toruń za pół ceny.. nie, nie... to jest tylko jeden lokal?

JB: nie, nie... mamy 11 lokali i dołączają się również kolejne lokale do akcji, interesowały się akcją radio pik, radio sfera, Gazeta Pomorska .. naprawdę mieliśmy dużo wywiadów.

N: świetnie, świetnie.. (brawa) Słuchajcie.. najbardziej optymalnie byłoby, gdybyśmy nie zakończyli tu tych naszych projektów, ale gdyby udało się kontynuować, np. z tymi psami, super by było, gdyby ta akcja wyszła poza mury szkolne i poza projekt szkolny.

Soziale und bürgerliche Kompetenzen in Rahmenlehrplänen für Allgemeinbildung.

Ein Forschungsbericht⁹³

Violetta Kopińska, Hanna Solarczyk-Szwec

Einleitung

Die Ergebnisse der Untersuchungen, die 2009 im Rahmen des Projektes ICCS (International Civic and Citizenship Study) durchgeführt wurden, platzierten die polnischen Vierzehnjährigen auf einer hohen, sechsten Position unter den Jugendlichen aus 38 Ländern (Wiłkomirska, 2013, S. 100-109). Diese Untersuchungen umfassten einen Test in WOS, der viele interessante Aufgaben beinhaltete. Diese bezogen sich nicht nur auf deklaratives Wissen (Faktenwissen), sondern erforderten komplexes Denken und die Fähigkeit zum Argumentieren wie auch zum Schlussfolgern (Wiłkomirska, 2013, S. 100). Es ist aber anzumerken, dass – trotz des guten Platzes im Ranking – die Ergebnisse in der polnischen Stichprobe ziemlich differenziert waren und ein beträchtlicher Anteil der Befragten im Test schlechtere Ergebnisse erzielte. Wenn man sie in Durchschnittsergebnisse der untersuchten Schulen umrechnet, so lässt sich schlussfolgern, dass „nur jedes vierte polnische Gymnasium (Mittelschule) den Schüler_innen Kompetenzen wie kritisches politisches Denken und kognitive Fähigkeiten vermitteln wird, die dazu befähigen, sozial-politische Probleme und Mechanismen in hohem Maße gut zu verstehen und selbstständig Schlussfolgerungen zur Funktionsweise des politischen und sozialen Bereiches zu ziehen.“ (Wiłkomirska, 2013, S. 106) Das gute Ergebnis der polnischen Jugendlichen in den internationalen Untersuchungen zum Wissen in WOS ist ein Grund zur Freude. Gleichzeitig sollte es aber von den Problemen, die im Bereich der Bürgerbildung diagnostiziert werden, nicht ablenken.

In erster Linie ist auf den weiteren Kontext der Realisierung der schulischen Bürgerbildung zu achten. Laut den Untersuchungen *Soziale Diagnose 2015*⁹⁴ ist fast

⁹³ Übersetzung: Edyta Grotek; Redaktion: Margit Eberharter-Aksu.

die Hälfte der befragten Polen nicht im Stande, die Änderungen (Reformen) in Polen nach 1989 zu beurteilen und die Mehrheit derer, die eine Bewertung abgeben, ist mit ihnen nicht zufrieden (Czapiński, 2015, S. 320). Dies schlägt sich in der Einstellung zur Demokratie als einer politisch-rechtlichen Staatsform nieder. Nur 29% der Befragten äußern ihre eindeutige Akzeptanz, während 35,2% keine Stellung dazu nehmen. (Czapiński 2015, S. 322). Fast die Hälfte der Befragten zeigt sich gleichgültig gegenüber unterschiedlichen Formen des Missbrauchs von Gemeingut. Die größte Gleichgültigkeit lässt sich aber in Bezug auf die Abführung von Steuern (48,4%) und für das Bezahlen für den öffentlichen Transport (52,7%) feststellen (Czapiński, 2015, S. 314). Etwa 13,4% der Befragten sind Mitglieder von Organisationen, Vereinen, Parteien, Komitees, Räten, religiösen Gruppen, Verbänden und Kreisen, wobei religiöse Organisationen überwiegen (Czapiński, 2015, S. 322-323). Nur 15,4% der Befragten erklären, dass sie sich für die eigene Gemeinschaft engagieren, und 27%, dass sie innerhalb des letzten Jahres unbezahlte Arbeit für Personen außerhalb ihrer Familien oder sozialen Organisation geleistet haben (Czapiński, 2015, S. 326-327). Aus dem Jugendbericht *Raport Młodzi 2011* geht hervor, dass junge Polen und Polinnen im Alter von 18 bis 24 den größten Anteil unter den politisch Passiven ausmachen. 2010 erklärten 14% der Neunzehnjährigen Interesse an Politik; 17% antworteten, dass sie sich für Politik nur in sehr geringem Maße interessieren; 27% gaben zu, dass sie an ihr überhaupt kein Interesse haben. Darüber hinaus schließen nur 12% der Jugendlichen nicht aus, eventuell Mitglied einer politischen Partei zu werden, und 20% der Befragten sehen an einer undemokratischen Regierung nichts Falsches (Szafraniec, 2011, S. 267). Die geäußerte zivilgesellschaftliche und politikbezogene Passivität der polnischen Jugend wird jedoch unterschiedlich interpretiert. Unterschiedlich können nämlich ihre Motive sein. Sie bedeutet nicht unbedingt Gleichgültigkeit, sie kann auch ein Ausdruck der Machtlosigkeit und Missbilligung sein, die leider nur passiv ausgedrückt werden kann (Szafraniec, 2011, S. 267-269).

⁹⁴ Es handelt sich dabei um eine Panelumfrage, die seit 2000 in Polen durchgeführt wird. Bisher wurden acht Runden durchgeführt. An den Untersuchungen nehmen Haushalte und ihre Mitglieder teil, die das 16. Lebensjahr vollendet haben. An den weiteren Runden beteiligen sich jeweils alle vorhandenen Haushalte der vorigen Runden sowie Haushalte aus einer neuen repräsentativen Probe. In der letzten Runde 2015 wurden 11740 Haushalte mit 35279 Mitgliedern sowie individuell 24324 Mitglieder dieser Haushalte im Alter von mindestens 16 Jahren untersucht. Dies ist ein wissenschaftliches Unterfangen der Mitglieder des Rates für Soziales Monitoring, das die Lebensbedingungen und -qualität der Polen anhand einer Selbsteinschätzung diagnostizieren soll (Czapiński, Panek, 2015).

Den Hintergrund für die Formulierung der Konzepte und anschließenden Umsetzung der schulischen Bürgerbildung in Polen bildet eine Realität, die von einer inaktiven Zivilgesellschaft [społeczeństwo obywatelskie] gekennzeichnet ist. Dies ist sowohl auf die spezifisch historisch-politischen Gegebenheiten in Polen als auch auf allgemeine soziale Veränderungen in und außerhalb Europas zurückzuführen. Polen hat eine relativ kurze Zeit der demokratischen Gestaltung nach dem Zusammenbruch des Kommunismus hinter sich, was zweifelsohne die Verwurzelung der Demokratie als eines „Lebensprinzips“ nicht begünstigt. Die Lage wird zusätzlich durch das Erbe des Kommunismus erschwert, z. B. die Erinnerung an formelle soziale Rechte, welche soziale Sicherheit garantierten, oder auch eine misstrauische Einstellung gegenüber dem Staat (Wnuk-Lipiński, 2005, S. 114). Wenn man die weltweiten Krisen der Demokratie, individualistische und funktionalistische Entwicklungen im Verständnis von bürgergesellschaftlichen Einstellungen (Biesta, 2009) sowie ihre neoliberale Auffassung (de Groot, Veugelers 2015, S. 10-11, Potulicka 2010) in den Blick nimmt, so scheinen Sorgen bezüglich der Form der Bürgerbildung berechtigt. Insbesondere betrifft dies die schulische Bildung, die eine enorme Reproduktionsmacht darstellt (Szkudlarek, 2003), andererseits ist ihr aktueller offizieller Diskurs (Bernstein, 1990) aufgrund der „zentralen Steuerung“⁹⁵ nur schwer zu verändern. Trotz wesentlicher Reformen in der Struktur des polnischen Bildungswesens bleibt die polnische Schule autoritär und undemokratisch (Śliwowski, 2013b, S. 118). Von demokratisch geprägten Beziehungen kann man weder auf der Ebene Schule – Organe der territorialen Selbstverwaltung noch innerhalb der Schule auf der Ebene Direktor – Lehrerkollegium – Elternrat – Schülerparlament sprechen. Die Forschungen beweisen, dass die Position des Schülerparlaments schwach ist, sowohl in Hinsicht auf seine rechtliche Konstruktion (Kopińska 2013) wie auch seine tatsächliche Funktionsweise (Kopińska 2009, Szczepanik 2011, Putkiewicz, Wiłkomirska, 2004). Die Organe des Schülerparlaments werden nicht als eine Vertretung der Schüler_innen und ihrer Interessen angesehen und genießen auch kein Vertrauen der Schüलगemeinschaft (Kopińska, 2009, S. 312-313). Ihre Tätigkeit ist oberflächlich, scheinbar und begrenzt (Kopińska, 2009, S. 312-313; Szczepanik, 2011, S. 93-105; Putkiewicz, Wiłkomirska 2004, S. 77).

⁹⁵ Es geht hier hauptsächlich um die Bestimmung dessen, was die Schüler_innen auf den einzelnen Bildungsstufen lernen sollen, sowie um die Überwachung seiner Umsetzung mithilfe eines Systems der externen Prüfungen und durch Organe einer pädagogischen Aufsicht.

All das gibt Anlass zur Besorgnis um die Form der schulischen Bürgerbildung. Laut Wiłkomirska bräuchte man in Polen eine breite Debatte über das Konzept der Bürgerbildung (Wiłkomirska, 2013, S. 192-198). Ohne eine solche Debatte besteht die Gefahr, dass die Bürgerbildung auf die Schultern der Lehrkräfte für WOS abgeladen wird. Es kann sogar dazu kommen, dass die Grundsätze der schulischen Bürgerbildung inkohärent werden. Aus diesem Grund wird im vorliegenden Beitrag ein starker Fokus auf die Rahmenlehrpläne für Allgemeinbildung gelegt. Diese sind ausführliche „Richtlinien“ des Bildungsministeriums in Form eines Rechtsaktes. Die Rahmenlehrpläne für Allgemeinbildung erlauben es, die Grundsätze der schulischen Bürgerbildung in Polen zu rekonstruieren: Welche sozialen und bürgerlichen Kompetenzen werden in der polnischen Schulbildung vorausgesetzt? Was sollen die polnischen Schüler_innen wissen? Über welche Fähigkeiten sollen sie verfügen und welche Haltungen sollen sie erwerben?

Methodologische Grundlagen

Ziel der Untersuchung ist die Identifikation und Bewertung der sozialen und bürgerlichen Kompetenzen in den Rahmenlehrplänen für Allgemeine Bildung. Auf dieser Basis können ausgewählte mögliche Wirkungen dieser Rahmenlehrpläne in der Umsetzung reflektiert werden (Solarczyk-Szwec, Kopińska, Matusiak, 2016; Przyborowska, Kopińska, Murawska, 2016; Kopińska, Majchrzak, Szwec, 2017; Kopińska, Solarczyk-Szwec 2016).⁹⁶

Der Analyse wurden Rahmenlehrpläne für Allgemeinbildung auf vier Bildungsstufen (vom 6./7. – 18./19. Lebensjahr)⁹⁷ unterzogen, die veröffentlicht wurden als

- Anhang Nr. 2 zur Verordnung des Bildungsministers über den Rahmenlehrplan für Vorschulbildung und Allgemeinbildung in den einzelnen Schultypen vom 27. August 2012, Amtsblatt der Republik Polen aus dem Jahr

⁹⁶ Die Untersuchung wurde 2015 von den Mitarbeitern des Lehrstuhls für Schulpädagogik, Fachbereich Pädagogische Wissenschaften, Nikolaus-Kopernikus-Universität Thorn durchgeführt.

⁹⁷ Siehe Bildungssystem in Polen (Kapitel 1: Dokumente).

2012 Pos. 977 m. spät. Änd.⁹⁸ – Rahmenlehrplan für Allgemeinbildung in Grundschulen.

- Anhang Nr. 4 zur Verordnung des Bildungsministers über den Rahmenlehrplan für Vorschulbildung und Allgemeinbildung in den einzelnen Schultypen vom 27. August 2012, Amtsblatt der Republik Polen aus dem Jahr 2012 Pos. 977 m. spät. Änd. – Rahmenlehrplan für Allgemeinbildung in poln. Gymnasien und Oberschulen, nach deren Abschluss die Abiturprüfung abgelegt werden und ein Abiturzeugnis erworben werden kann.

Gemäß den geltenden Rechtsvorschriften müssen die Rahmenlehrpläne von allen Schulen umgesetzt werden, was auch von Organen der pädagogischen Aufsicht überwacht wird.⁹⁹ Auf ihrer Grundlage werden auch Lehrpläne und Lehrbücher entwickelt.¹⁰⁰

Die Rahmenlehrpläne wurden für die einzelnen Fächer formuliert. Eine Ausnahme stellt die erste Bildungsstufe dar, in der man keine Fächer, sondern Bildungsbereiche unterscheidet, z. B. Sozialbildung, Naturbildung und mathematische Bildung.

Im Rahmenplan jedes Faches werden allgemeine sowie detaillierte Anforderungen genannt¹⁰¹. Bei den detaillierten Anforderungen handelt es sich um eine Reihe von Lernanforderungen, die als Wissensvorrat, Fertigkeit oder Haltung verstanden werden, die im Prozess der Schulbildung erworben werden. Die einzelnen Anforderungen können aus einem, zwei oder mehreren Teilkompetenzen bestehen, die sich auf unterschiedliche Bereiche - Wissen, Fertigkeiten, Haltungen – beziehen, was auch oft der Fall ist. Darüber hinaus beinhalten die Rahmenlehrpläne „Empfehlungen zur Umsetzung“, die sehr unterschiedlich sein können. Beispielsweise können sie didaktische Methoden, Formen und organisatorische

⁹⁸ In der Fassung des Bildungsministers vom 30. Mai 2014, die die Verordnung über den Rahmenlehrplan für Vorschulbildung und Allgemeinbildung in den einzelnen Schultypen, Amtsblatt der Republik Polen aus dem Jahr 2014 Pos. 803 m. spät. Änd., ändert.

⁹⁹ Das grundlegende Organ der pädagogischen Aufsicht ist in Polen der Leiter der Schulaufsichtsbehörde, der die Schulen und Bildungseinrichtungen in der gegebenen Woiwodschaft (Verwaltungsbezirk) überwacht. Bestimmte Schultypen unterstehen direkt der Aufsicht des Bildungsministeriums.

¹⁰⁰ Siehe Kapitel: 2.1, 2.2, 2.3.

¹⁰¹ Siehe Beispiel der Programmgrundlagen für WOS (Kapitel 2.1.).

Hinweise betreffen, die von den Lehrer_innen im Bildungsprozess berücksichtigt werden sollen¹⁰².

Als Analyseeinheit galten in den hier beschriebenen Untersuchungen detaillierte Anforderungen des Rahmenlehrplans¹⁰³. Dabei wurden detaillierte Anforderungen für alle Fächer mit Ausnahme der *Sprache der nationalen/ethnischen Minderheit, Regionalsprache*¹⁰⁴ analysiert. Ausgelassen wurden ebenfalls Rahmenlehrpläne für Fächer, die auf erweitertem Niveau unterrichtet werden – vierte Bildungsstufe¹⁰⁵.

Aufgrund der aus Dokumenten¹⁰⁶ und Fachliteratur¹⁰⁷ ermittelten Werte wurde ein Katalog mit analytischen Kategorien erstellt, die *de facto* eine Liste der geplanten Lernergebnisse im Bereich der sozialen und bürgerlichen Kompetenzen darstellen. Dieser Katalog wurde mithilfe einer offenen Kodierung der Rahmenlehrpläne ergänzt. Auf diese Weise wurden 116 analytische Kategorien konzipiert.

Die Untersuchung beruhte darauf, analytische Kategorien bei jeder detaillierten Anforderung des Rahmenlehrplans für Allgemeinbildung zu identifizieren. Nach der Analyse der ganzen Untersuchungsprobe wurde festgestellt, dass die konzipierten analytischen Kategorien in insgesamt 833 detaillierte Anforderung (54 in der ersten Bildungsstufe, 193 in der Zweiten, 322 in der Dritten und 264 in der Vierten Bildungsstufe) in 19 Fächern vorkommen. Die nachstehend geschilderten Untersuchungsergebnisse beziehen sich demnach auf jene ausgewählten Anforderungen aus den Rahmenlehrplänen.

¹⁰² Eine Ausnahme kommt im Falle der Programmgrundlagen für das Fach WOS/Wissen über Gesellschaft (siehe Beispiel) vor, der zusätzlich auf die Notwendigkeit der Förderung von bestimmten Verhaltensweisen hinweist.

¹⁰³ Die Empfehlungen waren wegen ihres differenzierten Charakters kein Gegenstand der Analyse.

¹⁰⁴ Sprache der nationalen/ethnischen Minderheit und Regionalsprache (Kaschubisch) sind fakultative Fächer, die nur in einigen Schulen unterrichtet werden.

¹⁰⁵ Erweitertes Niveau bestimmter Fächer ist mit der Auswahl des Profils der Klasse in der Oberschule verbunden. Unabhängig vom Profil wird dagegen das gegebene Fach auf Grundniveau unterrichtet.

¹⁰⁶ Es wurden dafür Dokumente verwendet, die einen Einfluss auf die Form der Rahmenlehrpläne haben sollten:

Anhang zur Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates vom 18. Dezember 2006 zu Schlüsselkompetenzen für lebensbegleitendes Lernen – Schlüsselkompetenzen für lebensbegleitendes Lernen – europäischer Referenzrahmen (L/394) und polnischer Qualifikationsrahmen – Referenzbericht. Der polnische Qualifikationsrahmens für lebensbegleitendes Lernen im Vergleich zum europäischen Referenzrahmen.

¹⁰⁷ Verwendet wurden hier u. a.: Martowska, Matczak, 2013; Matczak, 2007; Riggio, 1986; Hoskins u. a. 2008; Biesta, 2011; Biesta G., 2009.

Weitere in den Untersuchungen verwendete Variablen waren:

- Bildungsstufe (I, II, III, IV),
- Fach (oder Bildungsbereich im Falle der ersten Bildungsstufe),
- Art der gegebenen Anforderung (Zugehörigkeit der Lernergebnisse im Rahmen der gegebenen Anforderung des Rahmenlehrplans zum Bereich: Wissen, Fertigkeiten, Haltungen),
- Beurteilung der jeweiligen Anforderung in Hinsicht auf die Funktion der Schule/Bildung – es wurden hier folgende Anforderungen unterschieden: Rekonstruktions-, Anpassungs- oder Emanzipierungsanforderungen (auch gekoppelt). Dabei wurde festgestellt, dass zu den Rekonstruktionsanforderungen derartige Anforderungen zählen, deren Erfüllung sich in die rekonstruktive Funktion der Bildung einfügt. Diese Funktion besteht darin, eine „universelle und nationale Kultur zu rekonstruieren und sie den Schülern zu übermitteln sowie darin, soziale Struktur zu rekonstruieren“ (Kwieciński, 1995, S. 21, Chomczyńska-Rubacha, 2010¹⁰⁸). In die Kategorie der Anpassungsanforderungen wurden derartige Anforderungen eingeordnet, deren Erfüllung sich in die Anpassungsfunktion der Bildung einfügt. Diese Funktion besteht darin, „Menschen in soziale und berufliche Rollen, die sie vorgefunden haben und die zu übernehmen sind, einzubringen“ wie auch in die bestehende soziale Ordnung, die gleichzeitig als gut und/oder notwendig und/oder unveränderbar dargestellt wird (Kwieciński, 1995, S. 21, Chomczyńska-Rubacha, 2010)¹⁰⁹. Dagegen werden unter Emanzipierungsanforderungen derartige Anforderungen verstanden, deren Erfüllung sich in die emanzipierende Funktion der Bildung einfügt. Diese Funktion besteht darin, Menschen darauf vorzubereiten, dass sie die auferlegten Einschränkungen überschreiten und die

¹⁰⁸ Eine beispielhafte als rekonstruktiv geltende Anforderung ist: „Der Schüler erkennt charakteristische Merkmale polnischer Volkstänze (Polonaise, Krakauer, Mazur, Kujawiak und Oberek)“ (pln.: Uczeń rozpoznaje charakterystyczne cechy polskich tańców narodowych (poloneza, krakowiaka, mazura, kujawiaka i oberka).

¹⁰⁹ Eine beispielhafte Anpassungsanforderung ist: „Der Schüler charakterisiert die wichtigsten Aufgaben von Staatsanwaltschaft und Polizei“ (pln. Uczeń charakteryzuje najważniejsze zadania prokuratury i policji”).

Realität um sich herum zum Besseren ändern (Kwieciński, 1995, S. 21, Chomczyńska-Rubacha, 2010)¹¹⁰.

Die oben angeführten, ausgewählten Untersuchungsergebnisse liefern Antworten auf die folgenden Fragen:

1. Wie groß ist die Anzahl der Anforderungen im Rahmenlehrplan, die sich in soziale und bürgerliche Kompetenzen im Bereich des Wissens, der Fertigkeiten und der Haltungen einfügen? Gibt es in dieser Frage Unterschiede in Bezug auf die einzelnen Bildungsstufen?
2. Wie groß ist die Anzahl der Anforderungen im Rahmenlehrplan, die als Anpassungs-, Rekonstruktions- und Emanzipierungsanforderungen eingestuft werden? Gibt es in dieser Frage Unterschiede in Bezug auf die einzelnen Bildungsstufen?

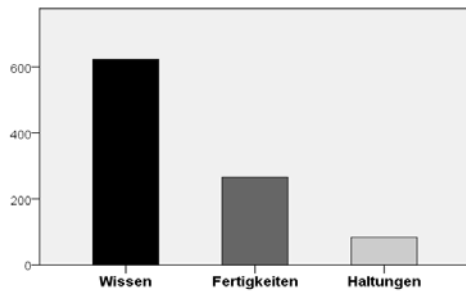
Untersuchungsergebnisse

Dominanz des Wissens

Die Ergebnisse der durchgeführten Untersuchungen lassen eindeutig feststellen, dass in den Rahmenlehrplänen für Allgemeinbildung in Bezug auf soziale und bürgerliche Kompetenzen Anforderungen vorwiegen, die sich auf Wissen beziehen (Abb. 1).

Abb. 1: Anforderungen in Rahmenlehrplänen für Allgemeinbildung aufgeschlüsselt nach Wissen, Fertigkeiten und Haltungen in allen Bildungsstufen.

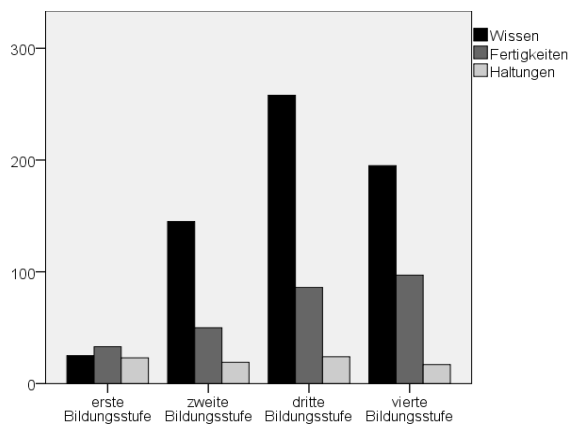
¹¹⁰ Eine beispielhafte Emanzipierungsanforderung ist: „Der Schüler erkennt Anzeichen von Rassismus, Chauvinismus, Antisemitismus und Xenophobie; er begründet die Notwendigkeit, sich diesen widerzusetzen und schildert Möglichkeiten, sich in gewählte Handlungen für Gleichberechtigung zu engagieren“ (pln. Uczeń rozpoznaje przejawy rasizmu, szowinizmu, antysemityzmu i ksenofobii; uzasadnia potrzebę przeciwstawiania się im oraz przedstawia możliwości zaangażowania się w wybrane działania na rzecz równości).



Quelle: Eigene Untersuchungen¹¹¹

Die Anforderungen, die sich auf Wissen beziehen, machen sogar 74,8% aller untersuchten Anforderungen aus, die Anforderungen im Bereich der Fertigkeiten und Haltungen dagegen entsprechend 31,9% und 10%¹¹². Die Werte unterscheiden sich voneinander in den einzelnen Bildungsstufen (Abb. 2).

Abb. 2: Anforderungen in Rahmenlehrplänen für Allgemeinbildung in den einzelnen Bildungsstufen aufgeschlüsselt nach Wissen, Fertigkeiten und Haltungen



Quelle: Eigene Untersuchungen

Es ist anzumerken, dass nur in der ersten Bildungsstufe ein relatives Gleichgewicht der geplanten Lernergebnisse in Bezug auf soziale und bürgerliche Kompetenzen im Bereich Wissen, Fertigkeiten und Haltungen besteht. Die meisten Anforderungen im Rahmenlehrplan fügen sich hier in den Bereich der Fertigkeiten ein – 61,1% (N=54).

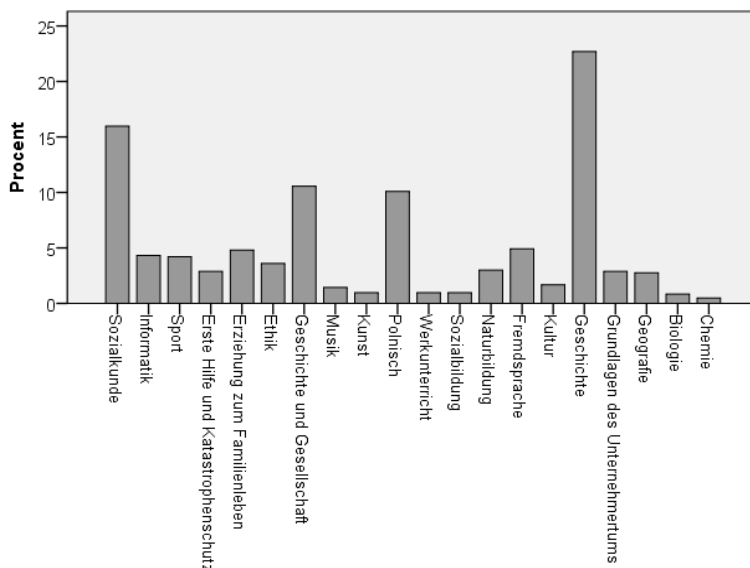
¹¹¹ Die Publikation, die die hier dargestellten Untersuchungen enthält, erscheint 2017: Kopińska V., Solarczyk-Szwec H. (Hg.) (2017), Podstawy programowe kształcenia ogólnego. Krytyczna analiza, Toruń 2017: Wydawnictwo Naukowe UMK.

¹¹² Die Anteile ergeben insgesamt nicht 100%, da einige untersuchte Anforderungen aus dem Rahmenlernplan mehr als einem Bereich zugeordnet wurden.

Eine eindeutige Dominanz dieses Bereiches lässt sich aber nicht feststellen (die Anforderungen im Bereich Wissen machen 46,3% und im Bereich Haltungen 42,6% aus), auch dann nicht, wenn man die Unterschiede in diesem Bereich in den weiteren Bildungsstufen berücksichtigt. Das größte Missverhältnis lässt sich dagegen in der dritten Bildungsstufe beobachten.

Die Untersuchungen haben gleichzeitig gezeigt, dass die meisten sozialen und bürgerlichen Kompetenzen in den Fächern: Geschichte, WOS, Geschichte und Gesellschaft sowie Polnisch vorkommen (Kopińska, Solarczyk-Szwec 2016) (Abb. 3).

Abb. 3: Soziale und bürgerliche Kompetenzen in allen Bildungsstufen im Rahmenlehrplan für Allgemeinbildung aufgeschlüsselt nach Fächern



Quelle: Eigene Untersuchungen

Gleichzeitig lohnt es sich, zu untersuchen, welche Lernergebnisse am häufigsten in den Rahmenlehrplänen genannt werden (Tab. 1).

Tab. 1: Am häufigsten vorkommende analytische Kategorien (Lernergebnisse) in den Rahmenlehrplänen für Allgemeinbildung

BEREICH WISSEN

analytische Kategorie / Lernergebnis	N= 833	
	vorhanden	nicht vorhanden
Wissen über die Geschichte und das kulturelle Erbe der Nation	154	679
Kenntnis der wichtigsten Ereignisse und Tendenzen in der Geschichte Europas und der Welt, Wissen über das kulturelle Erbe Europas und der Welt	153	680
Wissen über das politische und rechtliche System – nationale Ebene	60	773
Verständnis der in unterschiedlichen Gesellschaften und Gruppen/Bereichen allgemein geltenden Verhaltensregeln und –normen	53	780
Wissen über ökologische Bedrohungen und Umweltschutz	39	794
Wissen über das politische und rechtliche System – europäische Ebene	33	800
BEREICH FERTIGKEITEN		
analytische Kategorie / Lernergebnis	N= 833	
	vorhanden	nicht vorhanden
Kommunikationsfähigkeit	118	715
Fähigkeit, Handlungen anderer zu beurteilen	48	785
Fähigkeit, (u. a. Informationen und Medienberichte) kritisch zu bewerten und konstruktiv zu denken	30	803
Fähigkeit, Probleme konstruktiv zu lösen	16	817
Fähigkeit, eigene Handlungen zu beurteilen	14	819
Fähigkeit, nach Regeln und Prinzipien unterschiedlicher Gruppen zu handeln	14	819
BEREICH HALTUNGEN		
analytische Kategorie / Lernergebnis	N= 833	
	vorhanden	nicht vorhanden

Achtung der Menschenrechte (Freiheit, Gleichheit, Würde)	17	816
Bereitschaft, die mit der Beteiligung an unterschiedlichen Gemeinschaften und mit der Erfüllung unterschiedlicher sozialer Rollen verbundene Verantwortung zu übernehmen	13	820
Überzeugung, dass die psychische und physische Gesundheit von Bedeutung ist und dass es notwendig ist, für eine optimale psychische und physische Gesundheit zu sorgen	12	821
Zugehörigkeitsgefühl zur Heimat	9	824

Quelle: Eigene Untersuchungen

Diese Zusammenstellung zeigt, dass im Bereich der sozialen und bürgerlichen Kompetenzen in Rahmenlehrplänen für Allgemeinbildung historisches Wissen überwiegt. Besonders „reich“ in dieser Hinsicht ist der Rahmenlehrplan für die dritte Bildungsstufe. Der *Kommunikationsfähigkeit*, die vor allem im muttersprachlichen Unterricht (Polnisch) gefördert wird, kommt auch in anderen Fächern eine große Bedeutung zu. Erwähnenswert ist an dieser Stelle, dass dies hauptsächlich Fähigkeiten sind, die mit dem Senden und Empfangen von verbalen Nachrichten verbunden sind. Es gibt auch relativ viele Anforderungen, die sich auf die *Fähigkeit, eine eigene Meinung zu äußern*, beziehen (25 in allen Rahmenlehrplänen, darunter 12 in der vierten Bildungsstufe). Allgemeine Kommunikationsfähigkeit wirkt sich nur in geringem Maße auf wichtige soziale Fähigkeiten aus, wie z. B. die *Fähigkeit, Probleme zu definieren und anzusprechen* (auf die sich zwei detaillierte Anforderungen in der dritten und eine in der vierten Bildungsstufe beziehen). *Fähigkeit, sich in unterschiedlichen Kreisen konstruktiv zu verständigen* (an die nur eine detaillierte Anforderung in der vierten Bildungsstufe anknüpft) und *Verhandlungsfähigkeit* (in den Rahmenlehrplänen gar nicht vorhanden).

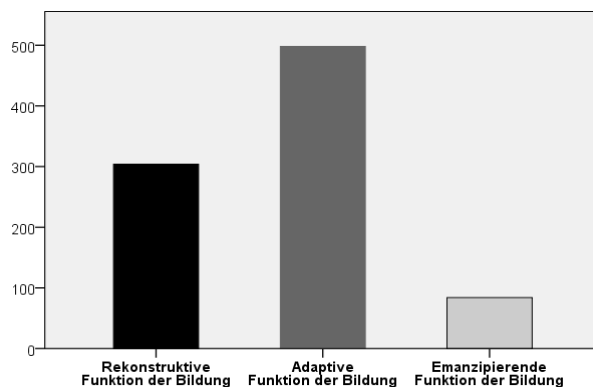
Aus den Abbildungen 1 und 2 geht hervor, dass der Bereich der Haltungen in den Rahmenlehrplänen besonders schwach vertreten ist. Deshalb wurde selbst die häufigste Kategorie – *Achtung der Menschenrechte* – lediglich in 17 detaillierten Anforderungen identifiziert. Dies bedeutet jedoch nicht, dass die Rahmenlehrpläne

auf diese Frage keinen Wert legen. Die Haltung *Achtung der Menschenrechte* ist in den detaillierten Anforderungen in jeder Bildungsstufe vorhanden.

Adaptives Modell der Bürgerbildung

Die Analyse der Rahmenlehrpläne für Allgemeinbildung in Hinsicht auf soziale und bürgerliche Kompetenzen zeigt, dass schulische Bildung vor allem in bestimmte soziale Rollen und in die bestehende gesellschaftlich-politische Ordnung einführen soll. Bei der überwiegenden Mehrheit der detaillierten Anforderungen in den Rahmenlehrplänen handelt es sich um Anpassungsanforderungen (Abb. 4), und zwar auf jeder Bildungsstufe.

Abb. 4: Beurteilung sozialer und bürgerlicher Kompetenzen in Rahmenlehrplänen für Allgemeinbildung in Hinsicht auf die Funktion der Schule/Bildung in allen Bildungsstufen

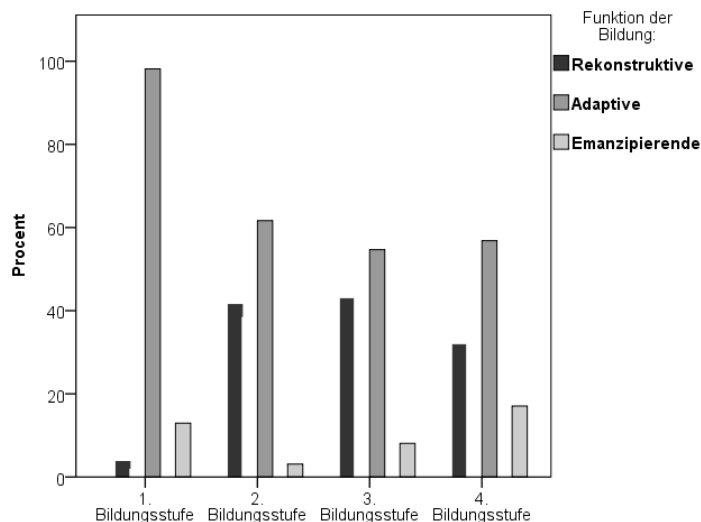


Quelle: Eigene Untersuchungen

Lernergebnisse, die als adaptiv eingestuft werden, stellen beinahe 60% aller untersuchten Anforderungen dar. Gleichzeitig wächst ihre Anzahl von der ersten bis zur dritten Bildungsstufe um das Dreifache. Das gleiche gilt für Lernergebnisse, die als rekonstruktiv eingeordnet werden. Erwähnenswert ist dabei, dass die allgemeine Anzahl der Anforderungen, die sich auf soziale und bürgerliche Kompetenzen beziehen, in jeder Bildungsstufe anders ist. Um die Verhältnisse zwischen den

Anforderungen in den Rahmenlehrplänen in unterschiedlichen Bildungsstufen miteinander zu vergleichen, lohnt es sich die Abbildung 5 zu analysieren.

Abb. 5: Beurteilung sozialer und bürgerlicher Kompetenzen in den Rahmenlehrplänen für Allgemeinbildung in Hinsicht auf die Funktion der Schule/Bildung unter Berücksichtigung der Bildungsstufen (%)*



*Die Prozentsätze in diesem Diagramm werden anhand der Anzahl der untersuchten detaillierten Anforderungen im Rahmenlehrplan für die gegebene Bildungsstufe berechnet. Ihre Summe ergibt nicht 100%, da eine Anforderung entweder eindeutig einer bestimmten Funktion der Schule/Bildung, oder wegen ihres gemischten Charakters zwei oder drei Kategorien zugeordnet wurde.

Quelle: Eigene Untersuchungen

Aus diesem Diagramm geht hervor, dass die Anforderungen, die als adaptiv eingestuft werden, in der ersten Bildungsstufe überwiegen und über 98% aller untersuchten Anforderungen in dieser Stufe bilden. Ein derartiges Ergebnis scheint aus der Hinsicht der sozialen Entwicklung der Kinder begründet zu sein. Leider lassen die in den weiteren Bildungsstufen erreichten Ergebnisse nicht darauf schließen, dass die Logik der sozialen Entwicklung des Menschen als Grundlage für die Formulierung der Ansätze, welche die Förderung der sozialen und bürgerlichen Kompetenzen in Rahmenlehrplänen für Allgemeinbildung vorsehen, gedient hätte. Die als adaptiv eingestuften Anforderungen überwiegen weiterhin in den höheren

Bildungsstufen. Einen bedeutenden Anteil stellen auch Rekonstruktionsanforderungen dar (in der zweiten, dritten und vierten Bildungsstufe machen sie entsprechend 41,5%, 42,9%, 31,8% aller in der jeweiligen Stufe untersuchten Anforderungen aus). Beginnend mit der zweiten Bildungsstufe, lässt sich eine Zunahme von Lernergebnissen feststellen, die sich in die emanzipierende Bildungsfunktion einfügen. Dennoch ist noch längst nicht von einem relativen Gleichgewicht in diesem Bereich zu sprechen.

In der Bildungsstufe der Oberschule, also in der späten Adoleszenz der Schüler_innen, kommen auf ein Lernergebnis, der als emanzipierende Anpassungsfunktion bewertet wird, zwei „rekonstruktive“ und über drei „adaptive“ Funktionen.

Vom adaptiven Modell der sozialen und bürgerlichen Bildung zeugen nicht nur die vorgenannten Ergebnisse (siehe Abb. 4 und 5). Das anhand der Rahmenlehrpläne rekonstruierte Bürgermodell/Bürgerleitbild ist das einer „sozialisierenden Bürgerlichkeit“ (Biesta, 2009), also eine solche, die darauf abzielt, Menschen in eine *bestimmte* soziale und politische Ordnung einzufügen.

Tabelle 1 veranschaulicht, dass insbesondere in der vierten Bildungsstufe die Fähigkeit zur kritischen Beurteilung bei den Schüler_innen gefördert wird, was eine sinnvolle Graduierung der Kompetenzen darstellt. Es ist aber zu betonen, dass sich jene kritische Beurteilung keineswegs auf politisch-rechtliche Fragen bezieht. In den Rahmenlehrplänen für Allgemeinbildung findet man gar keine Anforderung, die sich auf die Förderung der *Fähigkeit zur kritischen Beurteilung einzelner Lösungen oder Praxen des politisch-rechtlichen Systems und zur konstruktiven Überlegung zu diesem Thema* oder auch der *Fähigkeit zur kritischen Beurteilung von Medienberichten zu politisch-rechtlichen Fragen* beziehen würde. Vergeblich sucht man hier auch Wissen, Fertigkeiten und Haltungen, die an die Beteiligung an demokratischen Entscheidungsprozessen anknüpfen, von Wahlen abgesehen. Berücksichtigt man den gesamten schulischen Bildungsgang, so stößt man auf vereinzelte Lernergebnisse, die mit der *Fähigkeit, sich zusammen mit anderen für öffentliche Aktionen einzusetzen* (drei Anforderungen), verbunden sind. Haltungen in diesem Bereich werden in geringem Maße gefördert. Es fehlen auch Lernergebnisse,

die sich auf Wissen über die Rolle und Bedeutung von Konflikten und Widerstand im Staat beziehen. Das Curriculum sieht ebenfalls nicht vor, die Schüler_innen mit Wissen über mögliche Formen des Widerspruchs seitens der Bürger auszustatten, abgesehen von der Anfechtung behördlicher oder gerichtlicher Entscheidungen. Stattdessen gibt es viele Anforderungen, die an das Wissen über das politisch-rechtliche System sowie an Verhaltensregeln, -prinzipien, -prozeduren in unterschiedlichen Kreisen, Institutionen und Organisationen anknüpfen.

Fazit: Politische Bildung für einen Staat ohne Gesellschaft?

Die polnischen Erfahrungen zeigen, dass eine sich auf demokratische Werte stützende Gesellschaftskunde sowohl ein beständiges und stabiles sozial-politisches Umfeld als auch eine hohe Sensibilität für den lokalen, nationalen und internationalen Kontext erfordert. Die Realisierung dieser Bedingungen kann in der schulischen Bürgerbildung in Polen auf viele Schwierigkeiten stoßen. Eine von ihnen ist der Rahmenlehrplan für WOS.

Anhand unserer Untersuchungen lassen sich einige Schlussfolgerungen über die im Rahmenlehrplan für Allgemeinbildung formulierten Ansätze bezüglich der sozialen und bürgerlichen Kompetenzen in allen Etappen der Schulbildung ziehen. Die Rahmenlehrpläne für WOS werden weder auf der Grundlage eines kohärenten Konzeptes für WOS aufgebaut, noch berufen sie sich auf die Aufgaben sozialer Entwicklung, die in den weiteren Entwicklungsetappen erwartet werden. Bei der Förderung sozialer und bürgerlicher Kompetenzen überwiegt die Vermittlung von Wissen, vor allem aus dem Bereich der Geschichte, und die Anforderungen sind nach einem adaptiven Modell der Bürgerbildung definiert, das hauptsächlich darauf abzielt, Menschen in soziale und berufliche Rollen einzuführen, die sie vorgefunden haben und die zu übernehmen sind, wie auch in die bestehende soziale Ordnung, die gleichzeitig als richtig und/oder notwendig und/oder unveränderbar dargestellt wird (Kwieciński, 1995, S. 21).

Berücksichtigt man die Schlussfolgerungen aus den Untersuchungen des Instituts für Bildungsstudien (Choińska-Mika, Sitek, 2015), dass

- man bei der Einführung des Rahmenlehrplans auf eine gewisse Passivität des Umfelds gestoßen ist,
- die einzelnen Richtlinien als Bildungsinhalte eng, sogar wortwörtlich interpretiert wurden,
- das präsentierte Bildungsmodell überwog und
- generell die Idee der allgemeinen Anforderungen nicht verstanden wurde (ebd. S. 17-18)

so kann man annehmen, dass in der Bürgerbildung in der Praxis ein Minimum realisiert wird, d. h. dass ein weitgehend „träges“ Wissen über die Gesellschaft, den Staat und das Rechtssystem vermittelt wird. Dies ist im Hinblick auf die Ziele, welche sich das Ministerium für Sozialpolitik für die soziale und bürgerliche Entwicklung gesetzt hat, beunruhigend. In der Strategie „Polen 2030. Die dritte Welle der Modernität“ wird darauf hingewiesen, dass die Dominanz des adaptiven sozialen Kapitals ein Hindernis für die Entwicklung Polens darstellt, während im Aufbau des sozialen Entwicklungskapitals eine Chance liegt, die Fähigkeit zur Zusammenarbeit zu stärken, wie auch Offenheit für die Einstellungen, Meinungen und Ideen anderer, Innovation, Selbststeuerung, Risikobereitschaft, soziales Engagement, unkonventionelles und kreatives Handeln, Bindungen, die über den Kreis engster Kontakte hinausreichen, postmaterielle Werte, aktive Beteiligung am öffentlichen Leben und lebenslanges Lernen (life long learning, life-wide learning). Diese Ziele sind in der emanzipierenden Funktion der Bildung enthalten, deren Mangel leider in allen Bildungsstufen diagnostiziert wird. Autonomie, kritisches Denken und Verantwortung machen lediglich 5,7% aller Anforderungen in den Rahmenlehrplänen aus, wodurch die Bedeutung derartiger Haltungen und Fertigkeiten als Basis für persönliche und soziale Emanzipierung marginalisiert wird. Im Lichte der erhaltenen Ergebnisse ist es auch nicht überraschend, dass die bürgerliche Beteiligung und Aktivität in der öffentlichen Sphäre in der Schulbildung bereits auf der Ebene der Rahmenlehrpläne nicht unterstützt wird (Kopińska, Solarczyk-Szwec, 2016). Dieses pessimistische Bild der sozialen und bürgerlichen/ politischen Kompetenzen in den Rahmenlehrplänen für Allgemeinbildung stellt eine der vielen möglichen Antworten auf die soziale Diagnose dar, dass Polen allmählich ein „Staat ohne Gesellschaft“ (państwo bez społeczeństwa) wird (Czapiński, 2006, S. 7-26). Dieser berühmte polnische Sozialpsychologe stellt aufgrund von zyklischen sozialen Diagnosen zu

polnischen Bürgern fest: „Zwischen Polen, die sich in grundlegende Familiengemeinschaften organisieren, und der übergeordneten, nationalen Gemeinschaft, organisiert als Staat, gibt es keine Zwischenstrukturen“¹¹³ (ebd., S. 8). Das in den 1970er Jahren durch den Soziologen Stefan Nowak diagnostizierte soziologische Vakuum (*próżnia socjologiczna*) in Polen wird nicht mit einer Zivilgesellschaft geschlossen.

Die aus der Regierungsübernahme 2015 im Parlament und im Präsidentenamt durch die national-konservative Partei (*Prawo i Sprawiedliwość*) resultierenden aktuellen Änderungen in der Politik, darunter in der Bildungspolitik, können zu einer erneuten und weiteren Stärkung traditioneller Werte führen, die für das soziale Kapital (Anpassung) charakteristisch sind, d.h. Dominanz der Interessen des Individuums über jene der Gemeinschaft, abnehmende Bindung an politische Freiheiten, Sorge um wirtschaftliche und physische Sicherheit oder auch Konformität. Wenn man die Bürgerbildung richtig realisiert, so kann man auf diesem Wege den ungünstigen Tendenzen entgegenwirken, indem aktive und bewusste Bürger gebildet werden und der Staat ihnen günstige Bedingungen schafft, damit sie sich auf unterschiedlichen Feldern verwirklichen können.

¹¹³ PIn.: Między Polakami organizującymi się w podstawowe rodzinne wspólnoty a wspólnotą nadrzędną, narodową, zorganizowaną w państwo, nie istnieją struktury pośrednie.

Literatur

Bernstein, B. (1990): Odtwarzanie kultury [Auszüge aus "Class, Codes and Control"], Übersetzung: Z. Bokszański, A. Piotrowski, Warschau: Państwowy Instytut Wydawniczy

Biesta G. (2009): What Kind of Citizenship for European Higher Education? Beyond the Competent Active Citizen. In: European Educational Research Journal, 2, S. 146-158

<http://dx.doi.org/10.2304/eerj.2009.8.2.146> (letzter Zugriff: 15.12.2016)

Biesta G. (2011): Learning Democracy in School and Society. Education, Lifelong Learning and the Politics of Citizenship, Rotterdam: Sense Publishers

Choińska-Mika J., Sitek M. (Hg.) (2015): Realizacja podstawy programowej kształcenia ogólnego. [Die Umsetzung des Kerncurriculums der allgemeinen Bildung], Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych

Chomczyńska-Rubacha M. (2010): Standardy rozwojowe edukacji seksualnej, [Entwicklungsstandards der Sexualerziehung], Studia Edukacyjne, Nr. 12, S. 147-162

Czapiński J. (2015): Stan społeczeństwa obywatelskiego [Der Zustand der Bürgergesellschaft] In: J. Czapiński, T. Panek (Hg.) Diagnoza społeczna 2015. Warunki i jakość życia Polaków. Raport [Soziale Diagnose 2015. Die Bedingungen und die Lebensqualität der Polen. Bericht], Warszawa: Rada Monitoringu Społecznego, S. 314-354

Czapiński J. (2006): Polska – państwo bez społeczeństwa [Polen – ein Staat ohne Gesellschaft], In: Nauka, 1, S. 7-26

Czapiński J. Panek T. (Hg.) (2015): Diagnoza społeczna 2015. Warunki i jakość życia Polaków. Raport [Soziale Diagnose 2015. Die Bedingungen und die Lebensqualität der Polen. Bericht], Warszawa: Rada Monitoringu Społecznego

De Groot I., Veugelers W. (2015): Educating for a Thicker Type of Democratic Citizenship: a Conceptual Exploration, Paper presented at AERA 2015, April 18, Democratic Citizenship in Education SIG

<https://www.researchgate.net/publication/277716922>, Zugriff: 2016-04-17.

Hoskins B., Villalba E., Van Niljen D., Barber C. (2008): Measuring Civic Competence in Europe, Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities

Kopińska V. (2009): Współczesne problemy samorządności uczniowskiej [Aktuelle Probleme der Schülerselbstverwaltung] In: D. Apanel (Hg.): Opieka i wychowanie – tradycja i problemy współczesne [Betreuung und Erziehung - Tradition und aktuelle Probleme], Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, S. 303-314

Kopińska V. (2013): Pozór regulacji prawnych dotyczących organów społecznych w szkole [Anschein der gesetzlichen Vorschriften für gesellschaftliche Gremien in der Schule] In: M. Dudzikowa, K. Knasiecka-Falbierska (Hg.) Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej [Die Täter und/oder Opfer von Scheinmassnahmen in der Schulbildung], Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, S. 165-184

Kopińska V., Majchrzak K., Szwech A. (2017): Patriotyzm w edukacji szkolnej. Założenia podstaw programowych kształcenia ogólnego [Patriotismus in der Schulbildung. Voraussetzungen des Kerncurriculums für Allgemeinbildung] In: Teraźniejszość-Człowiek-Edukacja, 1, S. 93-109

Kopińska V., Solarczyk-Szwec H. (2016): Edukacja dla wspólnoty? Krytyczna analiza podstaw programowych kształcenia ogólnego [Bildung für Gemeinschaft? Kritische Analyse des Kerncurriculums für Allgemeinbildung] In: Forum Oświatowe, 2, S. 11-32

Kwieciński Z. (1995): Socjopatologia edukacji [Soziopathologie der Bildung], Olecko: Mazurska Wszechnica Nauczycielska

Martowska K., Matczak A. (2013): Pomiar kompetencji społecznych – prezentacja nowego narzędzia diagnostycznego [Die Messung der sozialen Kompetenzen -

Präsentation des neuen Diagnosewerkzeugs], „Psychologia Jakości Życia”, 1, S. 43-56

Matczak A (2007): Kwestionariusz kompetencji społecznych [Fragebogen der sozialen Kompetenz], Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych

Polska 2030. Trzecia fala nowoczesności [Polen 2030. Die dritte Welle der Moderne]: <http://polska2030.pl/tag/dlugookresowa-strategia-rozwoju-kraju-polska-2030-trzecia-fala-nowoczesnosc>, letzter Zugriff: 15.06.2016

Potulicka E. (2010): Wolny rynek edukacyjny a zagrożenia dla edukacji [Freier Bildungsmarkt und die Gefahren für Bildung] In: E. Potulicka, J. Rutkowiak (Hg.): Neoliberalne uwikłania edukacji [Neoliberale Verstrickung der Bildung], Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, S. 99-112

Przyborowska B., Kopińska V., Murawska I. (2016): Kompetencje społeczne i obywatelskie w edukacji szkolnej – pozór podstawy programowej do trzeciego etapu edukacyjnego [Soziale Kompetenz und Bürgerkompetenz in der schulischen Bildung – Darstellung des Kerncurriculums für die dritte Bildungsstufe] In: Przegląd Badań Oświatowych, 2, S. 45-60

Putkiewicz E., Wiłkomirska A. (2004): Szkoły publiczne i niepubliczne. Porównanie środowisk edukacyjnych [Öffentliche und nicht öffentliche Schulen. Vergleich von Lernumgebungen], Warszawa: ISP

Riggio R. E. (1986): Assesment of basic social skills. In: Journal of Personality and Social Psychology, 51, S. 649-660

Solarczyk-Szwec H., Kopińska V., Matusiak A. (2016): Kompetencje społeczne na wejściu w dorosłość. Krytyczna analiza podstawy programowej kształcenia ogólnego dla IV etapu edukacyjnego [Soziale Kompetenzen an der Schwelle zum Erwachsenensein. Kritische Analyse des Kerncurriculums für Allgemeinbildung der vierten Bildungsstufe] In: Edukacja Dorosłych, 2, S. 29-44

Szafranec K. (2011): *Młodzi 2011 [Junge 2011]*, Warszawa: Kancelaria Prezesa Rady Ministrów

Szczepanik R. (2011): *Kształcenie do życia w społeczeństwie demokratycznym [Bildung für das Leben in einer demokratischen Gesellschaft]* In: M. Chomczyńska-Rubacha (Hg.): *Podręczniki i poradniki. Konteksty. Dyskursy. Perspektywy [Handbücher und Anleitungen. Kontexte. Diskurse. Ausblick]*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, S. 89-106

Szkudlarek T. (2003): *Pedagogika krytyczna [Kritische Pädagogik]* In: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (Hg.): *Pedagogika [Pädagogik]*, Bd. I, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, S. 363-377

Śliwerski B. (2013a): *Diagnoza uspołecznienia publicznego szkolnictwa w III RP w gorsecie centralizmu [Diagnose der Sozialisierung von öffentlichen Bildung in der Dritten Republik Polen in Korsett des Zentralismus]*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”

Śliwerski B. (2013b): *Pozory sprawstwa reform oświatowych w III RP [Darstellung der Bildungsreformen in der Dritten Republik Polen]* In: M. Dudzikowa, K. Knasiecka-Falbierska (Hg.) *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej [Die Täter und/oder Opfer von Scheinmaßnahmen in der Schulbildung]*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, S. 103-130

Wiłkomirska A. (2013): *Wiedzieć i rozumieć, aby być obywatelem. Studium empiryczne [Wissen und verstehen, um ein Bürger zu sein. Empirische Studie]*, Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego

Wnuk-Lipiński E. (2005): *Socjologia życia publicznego [Soziologie des öffentlichen Lebens]*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe „Scholar”

Dokumentation

Prüfungsaufgaben

Wissen über Gesellschaft (WOS)

Abitur 2015

Grundlagenniveau

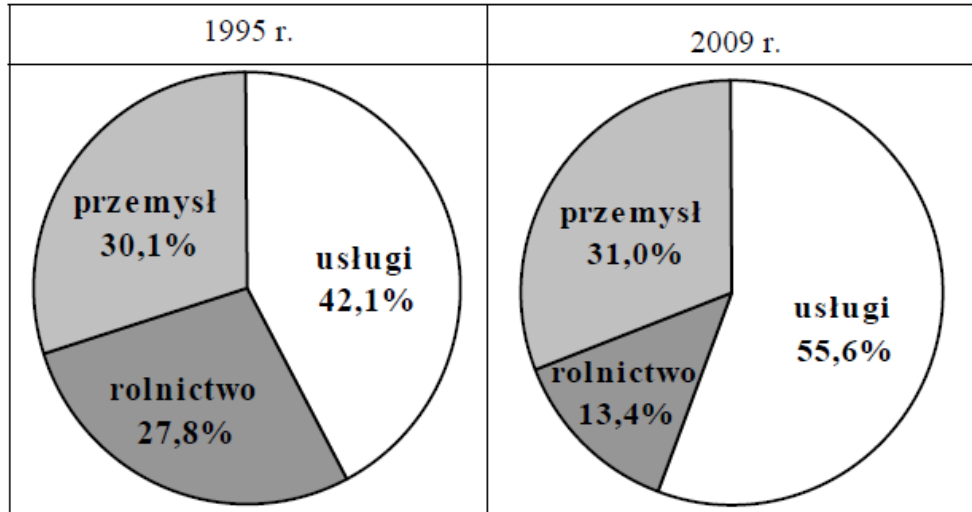
www.cke.edu.pl/images/_EGZAMIN_MATURALNY_OD_2015/Arkusze_egzaminacyjne/2015/formula_do_2014/MWO-P1_1P-152.pdf

Das schriftliche Examen umfasst 32 Aufgaben, dauert 120 Minuten. Man kann max. 100 Punkte erhalten.

Beispielaufgaben

Aufgabe 2 (2 Punkte)

Stelle anhand der Graphik die Änderungen in der Beschäftigungsstruktur dar.



Źródło: <http://www.wiking.edu.pl>

.....

.....

.....

.....

Aufgabe 7 (3 Punkte).

Ergänze die Tabelle – zu jeder Information über die gesellschaftliche Bewegung trage ihren Namen ein.

	Logo	Opis	Nazwa
A.		Ruch stawiał na pierwszym miejscu sprzeciw wobec wszelkiej organizacji państwowej. Jego działacze wysuwali postulaty obalenia władzy w każdej postaci.	
B.		Celem ruchu była walka o rzeczywiste zrównanie szans kobiet i mężczyzn w życiu publicznym.	
C.		Ruch potępiał wojny i występował przeciwko zbrojeniom. Jego celem było ustanowienie trwałego pokoju między państwami.	

Aufgabe 13 (2 Punkte)

Ergänze anhand der Zeichnung die Sätze – schreibe den Namen der Parlamentskommission (A) und Parlamentsfunktion (B) ein.



Źródło: <http://mleczko.interia.pl>

Sejmowa komisja przedstawiona na ilustracji, powołana do zbadania określonej sprawy, nosi nazwę komisji (A.) Powołanie tej komisji jest jednym ze sposobów pełnienia przez Sejm RP funkcji (B.)

Aufgabe 23 (4 Punkte)

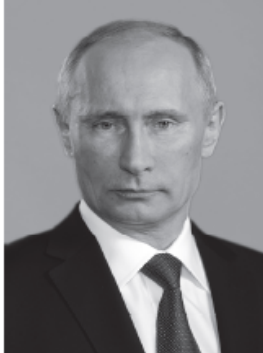
Ergänze die Tabelle – zu jeder Nummer trage den polnischen Namen des Staates ein und kreuze jede Organisation an, deren Mitglied sie ist.



Numer państwa	Nazwa państwa	Organizacja międzynarodowa		
		ONZ	NATO	UE
1.				
2.				
3.				
4.				

Aufgabe 27 (4 Punkte)

Trage zu jedem Photo und der Funktion des Politikers den Nachnamen ein.

A.	B.	C.	D.
			
Prezydent Republiki Federalnej Niemiec	Premier Wielkiej Brytanii	Prezydent Federacji Rosyjskiej	Przewodniczący Rady Europejskiej

5. Nichtregierungsorganisationen und Bürgerbildung von Jugendlichen und Erwachsenen

Hanna Solarczyk-Szwec

Erwachsene sind im Bereich der Bürgerbildung auf informelle Bildung angewiesen, durch Learning-by-doing in spontanen Aktivitäten zugunsten der eigenen Umgebung, durch Medien oder in Vereinen und Stiftungen. Erwachsene in Polen nehmen das Bildungsangebot, das über die berufliche Weiterbildung hinausgeht, nicht gerne in Anspruch, was u. a. mit der familienorientierten Tradition der Freizeitgestaltung zu erklären ist, sowie mit einem Misstrauen gegenüber dem Wert von Kompetenzen, die außerhalb des Systems der formellen Bildung erworben werden. Die Bürgerbildung ist mit schlechten Erfahrungen aus der Zeit der Volksrepublik Polen belastet. Die mittlere Generation der um die Wende der 1980er und 1990er Jahre aufgewachsenen und gebildeten Polen ist politisch aktiver als die junge Generation: Sie nehmen häufiger an Wahlen teil, aber auch an den gegenüber der aktuellen PiS-Regierung [*Prawo i Sprawiedliwość – Recht und Gerechtigkeit*] kritischen Demonstrationen des Komitet Obrony Demokracji [*Komitee zur Verteidigung der Demokratie*].

66% Polen unterstützen soziale Initiativen materiell und 35% sind der Meinung, Nichtregierungsorganisationen lösen Probleme, die für die Gesellschaft wichtig sind. Jeder fünfte Pole widmet seine Zeit für ehrenamtliche Arbeit in Nichtregierungsorganisationen – dieser Anteil bleibt seit dem Jahre 2012 konstant. Die Mehrzahl der Mitglieder sind junge Menschen.

Die Nichtregierungsorganisationen bereichern die schulische und außerschulische Bürgerbildung in Polen mit den für traditionelle Veranstaltungen alternativen Projekten. In der außerschulischen Bürgerbildung von Jugendlichen und Erwachsenen erfüllen die Nichtregierungsorganisationen u.a. zwei Funktionen: Mangels Bildungsorganisationen, die in dem außerschulischen Bereich tätig sind, sind sie ein wichtiger Träger dieser Bildung und unterstützen die bürgerliche Aktivität von unten. Die Nichtregierungsorganisationen greifen relevante, komplexe und von staatlichen wie auch öffentlichen Institutionen marginalisierte Themen auf. Oft

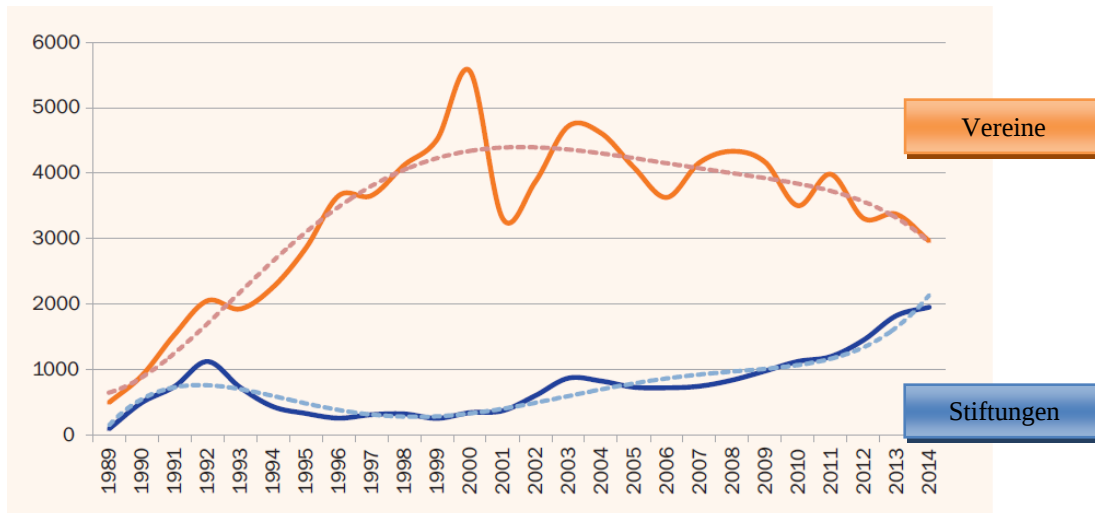
reagieren sie schneller und effektiver auf soziale Bedürfnisse. Sie erfreuen sich deswegen grosser sozialer Wertschätzung. Die Zunahme der Anzahl von Nichtregierungsorganisationen in Polen ist eine der Prioritäten der Entwicklungsstrategie von Bürgergesellschaft für die Jahre 2013-2020 [*Strategia Rozwoju Społeczeństwa Obywatelskiego na lata 2013-2020*].

Die Nichtregierungsorganisationen tragen wesentlich zu der Entwicklung der Zivilgesellschaft bei. Die Sättigung mit Nichtregierungsorganisationen ist ein Maßstab der Demokratisierung einer Gesellschaft. Im Dezember 2014 waren in Polen ca. 17 Tsd. Stiftungen und 100 Tsd. Vereine registriert.¹¹⁴ Seit 15 Jahren entstehen jährlich ca. 5 Tsd. neue Nichtregierungsorganisationen. Die Entstehungsdynamik von Vereinen und Stiftungen in den Jahren 1990-2014 zeigt Abb. 1. Die Anzahl der Vereine sinkt nach dem Erreichen des Höhepunkts zu Beginn des 21. Jahrhunderts, während die Anzahl der Stiftungen steigt. Dies kann mehrere Ursachen haben. Einerseits ist die Gründung einer Stiftung viel einfacher. Die sinkende Popularität von Vereinen kann zudem von zunehmendem Individualismus und von sinkender Kooperationsfähigkeit zeugen, was durch zahlreiche Datenreihen bestätigt wird (vgl. die alle zwei Jahre auch in englischer Sprache vorgelegten Berichte und Sozialdaten von „Diagnoza społeczna Polski“ [*Soziale Diagnose Polens*] www.diagnoza.com; Zugriff 23.07.2016).

Abb. 1:

Dynamik der Entstehung von Vereinen und Stiftungen in den Jahren 1990-2014

¹¹⁴ Alle Zahlenangaben im Text stammen aus: P. Adamiak, B. Charycka, M. Gumkowska, Kondycja sektora organizacji pozarządowych w Polsce 2015. Raport z badań [Der Zustand des NGO-Sektors in Polen 2015. Forschungsbericht], S. 30 [<http://fakty.ngo.pl/wiadomosc/1912424.html>; Zugriff: 22.07.2016], wenn keine andere Quelle angegeben wird.



Quelle: P. Adamiak, B. Charycka, M. Gumkowska, Kondycja sektora organizacji pozarządowych w Polsce 2015. Raport z badań [*Der Zustand des NGO-Sektors in Polen 2015. Forschungsbericht*], S. 30

[<http://fakty.ngo.pl/wiadomosc/1912424.html>; Zugriff: 22.07.2016]

Der Verband Klon/Jawor [*Ahorn/Bergahorn*¹¹⁵] schätzt aufgrund der Ergebnisse der Untersuchung „Kondycja sektora organizacji pozarządowych w Polsce 2015. Raport z badań“ [*Die Lage des Sektors von Nichtregierungsorganisationen in Polen 2015. Forschungsbericht*], dass ca. 30% registrierte Organisationen nicht mehr tätig sind. Dies bedeutet, in Polen sind ca. 80 Tsd. Vereine und Stiftungen aktiv. 37% Nichtregierungsorganisationen arbeiten für die lokale Gemeinschaft, 25% zugunsten der Region und 38% haben einen landesweiten oder internationalen Charakter.

Der Bericht ergibt, dass eine durchschnittliche Organisation ca. 30 Personen vereinigt; 2008 waren es noch 40 Personen, 2010 35 Personen. Es lässt sich also eine kontinuierliche Abnahme der Mitglieder der Nichtregierungsorganisationen beobachten. Aus den Erklärungen der Organisationen selbst ergibt sich, dass nur ca. die Hälfte der Mitglieder aktiv ist, also nicht mehr als 15 Personen. 45% der Organisationen stützen sich ausschließlich auf ehrenamtliche Arbeit ihrer Mitglieder, 20% beschäftigen auch festangestellte Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen.

¹¹⁵ Klon/Jawor ist ein Dachverband von Nichtregierungsorganisationen, der sie bei ihren Tätigkeiten durch Zusammenarbeit und Informationsaustausch unterstützt. Er führt u. a. Untersuchungen zu den NGOs in Polen durch.

Die Einkommen der Organisationen wachsen. Durchschnittlich betrug das Jahresbudget einer Organisation 27 Tsd. PLN (Złoty, das entspricht ungefähr 6000 Euro), drei Jahre früher war es um 9 Tsd. PLN weniger. Trotz der Steigerung der Haushaltsgröße ist die mangelnde Stabilität und Vorausssehbarkeit der Einkommen ein Problem. Anfang März 2015 hatten nur 21% Organisationen über die Hälfte der für das laufende Jahr (2015) nötigen Mittel garantiert, über die Hälfte des Budgets für das Jahr 2016 hatten damals dagegen nur 8% der Vereine und Stiftungen gewährt. Die größte Einkommensquelle der Nichtregierungsorganisationen in Polen sind Mittel für die Realisierung der öffentlichen Aufgaben von der lokalen Selbstverwaltung und von der Zentralverwaltung – ca. 60% der Organisationen nehmen diese Fördermittel in Anspruch, die zweitgrößte Quelle sind Schenkungen. Ausländische öffentliche Mittel (EU-Fonds, Mittel der Europäischen Kommission usw.) nutzen 18% der Organisationen zur Finanzierung.

Bildung/Erziehung ist der zweitgrößte Tätigkeitsbereich der Nichtregierungsorganisationen – 53% Organisationen nannten dies als eine ihrer Aufgaben, 15% als Hauptaufgabe. In den Bereich der Bürgerbildung fügen sich auch diejenigen Organisationen ein, die die soziale Aktivität, lokale Gemeinschaften und international orientierte Tätigkeiten unterstützen (ca. 20 Tsd. Organisationen). Mit dem Schutz der Menschenrechte befassen sich ca. 8 Tsd. Organisationen, mit der Identität und nationaler Tradition ca. 7 Tsd. Organisationen (Angaben von: www.bazy.ngo.pl; Zugriff 22.07.2016). Landesweit zeichnen sich in dem Bereich Bürgerbildung folgende Organisationen aus:

Centrum Edukacji Obywatelskiej [Das Zentrum für Bürgerbildung]:

Durch zahlreiche Projekte für Schulen, Jugendliche und Lehrkräfte fördert das Zentrum die Idee der bürgerlichen und bildungsorientierter Aktivität;

Beispiele für Projekte siehe Kapitel 4.2

www.ceo.org.pl; Zugriff: 22.07.2016.

Fundacja Civis Polonus [Stiftung Civis Polonus]:

Aktivitäten zur Förderung des Potentials von Individuen als Bürger, zur Kooperation mit anderen und Übernahme der Verantwortung für öffentliche Angelegenheiten; die

Stiftung schafft Programme für aktive Bürgerbildung auf der schulischen und kommunalen Ebene.

Beispiele der Tätigkeit: Schulungen für Schülerräte, Projekt „Jugend hat Einfluss“, Veröffentlichungen, z. B. „Edukacja obywatelska w działaniu“ [*Bürgerbildung in der Aktion*].

www.civispolonus.org.pl; Zugriff: 22.07.2016.

Fundacja Pole Dialogu [Stiftung Feld des Dialogs]:

Unterstützt die Teilhabe von Bürger_innen am öffentlichen Leben durch Tools, welche den Dialog vereinfachen, indem sie Veranstaltungen und Schulungen durchführt, soziale Untersuchungen realisiert sowie zur Zusammenarbeit zwischen Institutionen und Bürger_innen animiert.

Beispiele der Tätigkeit: Workshops über die strukturellen Änderungen im Dialog mit Nichtregierungsorganisationen in der Stadt Warschau, Projekt „Bürgerkonferenz“. Veröffentlichungen, z. B. „Młodzież i budżet partycypacyjny“ [*Jugend und Bürgerhaushalt*]

<http://poledialogu.org.pl>; Zugriff: 22.07.2016.

Fundacja Instytut Spraw Publicznych [Stiftung Institut für öffentliche Angelegenheiten]:

Einer der führenden polnischen Think Tanks, ein unabhängiges Untersuchungs- und Analysezentrum. Durch Untersuchungen, Gutachten und Empfehlungen betreffs grundlegender Angelegenheiten des öffentlichen Lebens unterstützt das Institut Bürger, Gesellschaft und Staat. Die Ergebnisse der Untersuchungsprojekte werden auf Konferenzen und Seminaren und in Form von Büchern, Berichten, Mitteilungen unter Sejm- und Senat-Abgeordneten, Regierungsmitgliedern, Verwaltungsmitarbeitern, in akademischen Kreisen sowie unter Journalisten und Aktivisten der Nichtregierungsorganisationen verbreitet.

Beispiele der Tätigkeit: Schulungen für Ausländer, Seminare, z. B. „Populisten und Demagogen. Wie verführen sie uns?“, Veröffentlichungen, z. B. „Jak dobrze mieć sąsiada“ [*Wie gut, einen Nachbarn zu haben*]

www.isp.org.pl; Zugriff: 22.07.2016.

Instytut Spraw Obywatelskich [Institut für Bürgerliche Angelegenheiten]:

Eine unabhängige Stiftung mit Schwerpunkt in Analyse und Bildung. Ihr Ziel ist es, Wissen zu vermitteln, das den Bürgern ermöglicht, die sich auf die breit zu verstehende Qualität ihres Alltagsleben auswirkenden Probleme zu bearbeiten. Die Tätigkeit des Instituts konzentriert sich auf Zivilgesellschaft, unabhängige Medien und nachhaltige Entwicklung.

Beispiele der Tätigkeit: Sozialkampagne „Bürger entscheiden“, Unterstützung bei der Drittmittelgewinnung; Demonstrationen, z. B. gegen GMO, CETA.

www.inspro.org.pl; Zugriff: 22.07.2016.

Fundacja Edukacja dla Demokracji [Stiftung Bildung für Demokratie]:

agiert vor allem in Bereichen, in denen die Entwicklung der Zivilgesellschaft durch den Zugang zur Bildung, zum Arbeitsmarkt und durch Möglichkeiten der Mitbestimmung über das eigene Leben beschränkt ist.

Beispiele der Tätigkeit: Programm der globalen Bildung, Programm Szkoła.pl [Schule.pl] – Unterstützung der polnischen Schulen im Ausland.

www.edudemo.org.pl; Zugriff: 22.07.2016.

Polska Fundacja im. Roberta Schumana [Robert-Schuman-Stiftung Polen]:

Gegründet durch den ersten Ministerpräsidenten der Republik Polen, Tadeusz Mazowiecki; ihre Mission ist das Motivieren zur bürgerlichen Aktivität und Fördern von europäischer Integration und Werten, auf die sich Europa stützt.

Beispiele der Tätigkeit: Debatten z. B., „Gemeinsames Europa nach Brexit“, „Integration. Assimilation. Konfrontation. Multiethnische europäische Gesellschaft“, regelmäßige (jeden zweiten Donnerstag) deutsch-polnische Seminare, z. B. „Jugendliche – ein Bindeglied im Dialog“

www.schuman.pl; Zugriff: 22.07.2016.

Vertretungen von ausländischen Stiftungen: z. B. von amerikanischen, u. a.:

Fundacja im. Stefana Batorego [Stephan-Báthory-Stiftung]

Beispiele der Tätigkeit: Förderprogramme, z.B. „Demokratie in der Aktion“, „Chancengleichheit“, „Für Weißrussland“

www.batory.org.pl; Zugriff: 22.07.2016

Polsko-Amerykańska Fundacja Wolności [Polnisch-Amerikanische Freiheitsstiftung]

Beispiele der Tätigkeit: Klub der lernenden Schulen, Programm der IT- Mobilberater für Nichtregierungsorganisationen, Postgraduales Studium für Bildungs-Leader“, Förderprogramme.

www.pafw.pl; Zugriff: 22.07.2016

von deutschen, u. a. politischen Stiftungen

Fundacja Friedricha Eberta [Friedrich-Ebert-Stiftung]

Beispiele der Tätigkeit: Willy-Brandt-Lesung, Akademie der Sozialdemokratie – Bildung für politisch Engagierte, Veröffentlichungen, z. B. „Demokratie - Reaktivierung“.

www.feswar.org.pl; Zugriff: 22.07.2016

Fundacja Konrada Adenauera [Konrad-Adenauer-Stiftung]

Beispiele der Tätigkeit: Akademie der jungen Journalisten, Konferenzen, z. B. „Deutsch-polnische Erfahrungen als Herausforderung für die politische Bildung“, Förderprogramme.

www.kas.de/polen/pl; Zugriff: 22.07.2016

Vertretungen von ausländischen Stiftungen unterstützen sozial-politische Wandlungen und Entwicklung der Bürgerbildung in Polen, wobei sie aus der reichen Erfahrung eigener Länder schöpfen.

Fundacja Krzyżowa [Stiftung Kreisau]:

Als Form deutsch-polnischer Zusammenarbeit trägt sie durch internationale Projekte zur europäischen Verständigung und zur Gestaltung der Zivilgesellschaft bei.

Beispiele der Tätigkeit: Ausstellung „Polen und Deutsche - Geschichten eines Dialogs“ in Kiew, Debatte „Deutsch-Polnische regionale Zusammenarbeit“, Schüleraustausch.

www.krzyzowa.org.pl; Zugriff: 22.07.2016.

Zentrum für Bürgerbildung¹¹⁶

www.ceo.org.pl

Das Zentrum für Bürgerbildung (Centrum Edukacji Obywatelskiej - CEO) ist eine unabhängige Bildungseinrichtung und eine der größten Nichtregierungsorganisationen in Polen. Es hat den rechtlichen Status einer Stiftung sowie einer gemeinnützigen Organisation. Finanzielle Mittel für seine Tätigkeit gewinnt es von öffentlichen und privaten Organisationen aus Polen und aus dem Ausland. Aus diesem Grund ist die Beteiligung an den CEO-Programmen in der Regel kostenlos.

Der Tätigkeitsbereich des Zentrums für Bürgerbildung ist sehr umfangreich. Er umfasst Bürgerbildung für Kinder und Jugendliche, die hauptsächlich in Zusammenarbeit mit Schulen realisiert wird. Das Interesse an den CEO-Programmen ist relativ groß, jedoch nimmt nur eine Minderheit der Schulen in Polen daran teil. Dies ist u. a. auf geringe Motivation der Lehrkräfte zurückzuführen, sowie auf einen geringen Rang des Faches WOS und der Bürgerbildung in den Schulen.

Seit über 20 Jahren arbeitet das CEO konsequent mit Schulleitungen, Lehrerschaft, der lokalen Selbstverwaltung und den zentralen Behörden des Bildungswesens zusammen zugunsten einer effektiveren demokratischen Bildung in den Schulen. Es unterstützt die Entwicklung einer demokratischen Schulkultur und Selbstverwaltung in den Schulen. Es fördert bürgerliche und soziale Kompetenzen der Schüler.

An den Programmen, Schulungen, Workshops, Internetkursen und Konferenzen des Zentrums nehmen jedes Jahr zehntausende Schulleiter_innen, Lehrer_innen und Schüler_innen teil.

Aktuell bietet das Zentrum für Bürgerbildung über 20 Bildungsprogramme in den folgenden Bereichen an:

I. Entwicklung und Optimierung der Schule

II. Lehrpläne

¹¹⁶ Zusammenstellung der Informationen unter Verwendung von Angaben auf der Homepage von Hanna Solarczyk-Swec. Übersetzung: Edyta Grotek.

1. Bürgerbildung in Gymnasien (Mittelstufe) und Oberschulen
2. Wirtschaftswissenschaft und Unternehmenskunde
3. Umsetzung des Rahmenlehrplans der Allgemeinbildung in Kindergärten und Schulen
4. IT-Programmierung im Grundschulunterricht
5. Sportunterricht als Unterstützung der aktiven und gesunden Lebensweise

III. Bildungsprojekte und Bürgerinitiativen

1. nationale Kultur, Erbe und Medien
2. Schülerparlament, Freiwilligendienst, Bürgerinitiativen
3. Globale Verantwortung und Ökologie
4. Projekte in dem mathematisch-naturwissenschaftlichen Schulbereich

IV. Internationale Zusammenarbeit

- V. Verlagstätigkeit
- VI. Bürgerbildung im Internet

Nachstehend werden ausgewählte CEO-Aktivitäten geschildert, die sich direkt auf Bürgerbildung in zwei Bereichen beziehen: Lehrplanentwicklung und didaktische Projekte.

1. Lehrplan für WOS (Wissen über Gesellschaft) in Gymnasien (Mittelstufe) **„Bürgerbildung in der Selbstverwaltungsschule“ [Kształcenie Obywatelskie w Szkole Samorządowej - KOSS]**

Es ist einer der sieben Lehrpläne mit Lehrbüchern, die vom polnischen Bildungsministerium für Gymnasien zugelassen wurden. Dieser Lehrplan entwickelt sich seit 1995 und berücksichtigt die Änderungen am Rahmenlehrplan für Allgemeinbildung.

Die Bezeichnung des Lehrplans *Bürgerbildung in der Selbstverwaltungsschule* unterstreicht die Verbindung der Schule mit der lokalen Selbstverwaltung. Dies spiegelt sich auch in der Thematik des Unterrichts wider, die die Schüler motivieren soll, sich für das Leben der lokalen Gemeinschaft zu interessieren und sich daran auch real zu beteiligen.

Die Autoren des Lehrplans knüpfen an direkte Erfahrungen junger Menschen an und ermutigen sie, gesellschaftlich zu handeln – das macht die Bildung authentischer und wirksamer.

Der KOSS-Lehrplan wird von einem Lehrbuch begleitet, das die Art und Weise der Machtausübung in Polen und die damit verbundenen Dilemmata verständlich und interessant schildert. Es thematisiert auch Herausforderungen, vor denen Europa und die Welt gegenwärtig stehen, erklärt die wichtigsten wirtschaftlichen Phänomene und ihre praktischen Auswirkungen im Alltagsleben der Bürger. Zusätzlich bereitet es Jugendliche darauf vor, sich am öffentlichen Leben zu beteiligen, und ermutigt sie, nach eigenen Lösungen wesentlicher sozialer Probleme zu suchen. Jedes Kapitel wird mit einem *Projektkasten* mit Vorschlägen für Schülerprojekte und der Beschreibung ähnlicher Aktivitäten im Rahmen der CEO-Programme abgeschlossen. Der Autorentext wird von zahlreichen Aufgaben, interessanten Quellentexten und Informationen, Zitaten berühmter Personen, Karikaturen und praktischen Hinweisen (z. B. wie können Bürgerinitiativen in der eigenen Ortschaft oder Region ergriffen werden) begleitet. Das Lehrbuch beinhaltet auch eine Zeittafel mit den wichtigsten Daten aus der Nachkriegsgeschichte Polens, eingebettet in einen breiteren sozial-

politischen Kontext, ein Glossar mit wichtigen Begriffen, einen *Mini-Ratgeber für junge Bürger* sowie ein *Projekt für jeden*.

Projektbeispiel:

Im Rahmen des Projekts @ktywista befassten sich die Schüler_innen an dem Gymnasium in Stare Juchy [Alt Jucha] mit dem Problem eines fehlenden Spielplatzes bei dem Selbstverwaltungskindergarten, den 25 Kinder in dem Alter zwischen 3 und 5 Jahren besuchen. Die Aktivisten beobachteten, dass Kleinkinder, welche die meiste Zeit im Freien verbringen sollten, in geschlossenen Räumlichkeiten bleiben. Manchmal, beim guten Wetter, gehen sie durch die Ortschaft spazieren oder sie spielen auf dem Spielplatz beim Kommunalen Kulturzentrum [Gminny ośrodek Kultury].

21-17.04.2009 führten sie in vier Ortsteilen von Stare Juchy eine Umfrage durch. Sie stellten die Frage: „Was meinen Sie: Ist bei dem Selbstverwaltungskindergarten in Stare Juchy ein Spielplatz nötig?“ Die Frage wurde von 138 zufällig getroffenen Personen beantwortet, 96,3% sind der Meinung, solch ein Spielplatz sei notwendig. „Die Menschen haben unsere Fragen gerne beantwortet. Viele unterstützten die Aktion, andere erzählten von dem Spielplatz, den es hier früher gab“¹¹⁷ – sagt Ida. „Wir fühlten uns sehr angenehm, weil uns Menschen ernst nahmen“¹¹⁸ - stellten Róża und Sara fest. Die Schüler_innen erhoffen sich von ihrer Aktion, dass diese zu der Entstehung eines Spielplatzes für die Kleinkinder führt.

Nach einem Bericht von Michał Błaszczuk aus dem Gymnasium in Stare Juchy.

URL: www.ceo.org.pl/pl/koss/news/gimnazjalisci-walcza-o-plac-zabaw

Lehrer und Schüler können didaktisches Material in Form von E-Books wie auch das Internetportal KOSS nutzen. Dort stehen zusätzliche didaktische Materialien zur Verfügung, wie Aufgaben, Übungen, grafisches Material, Beiträge, Unterrichtsszenarien, Bildungsprojekte, Präsentationen, Videofilme, Wörterbücher und Lexika.

Charakteristisch für den Lehrplan und das Lehrbuch sind ihre hohe inhaltliche und didaktische Qualität. Der Lehrplan wurde auch vom polnischen Bildungsministerium ausgezeichnet und für seine Einführung in die Schulen erhielt das CEO die Ehrenauszeichnung „Für die Verdienste um die Bildung“ [Za zasługi dla oświaty].

www.ceo.org.pl/koss

¹¹⁷ Pln.: Ludzie chętnie odpowiadali na nasze pytania. Wielu popierało akcję, inni opowiadali o placu zabaw, który był wcześniej.

¹¹⁸ Pln.: Czuliśmy się bardzo przyjemnie i pewnie, ponieważ ludzie nie zlekceważyli nas tylko potraktowali poważnie

2. Lehrplan für WOS (Wissen über Gesellschaft)

„Wir haben das Recht“ für Oberschulen

"Wir haben das Recht" berücksichtigt alle in der Programmgrundlage genannten Ziele für Allgemeinbildung (allgemeine Anforderungen) und Lerninhalte (detaillierte Anforderungen):

- Kapitel I. Junge Bürger beim Amt: Ich bin Bürger, ich darf abstimmen / Junge Bürger beim Amt / Rechte des Amtes und des Bürgers,
- Kapitel II. Recht und Gerichte: Nach welchem Recht? / Wo finde ich Vorschriften? / Gerichte und Richter. Zivilstreit / Streit vor dem Strafgericht,
- Kapitel III. In Sicherheit leben: Staatsanwälte, Polizisten, Kommunale Ordnungskräfte / Zu Besuch auf einem Polizeirevier / Wenn junge Menschen gegen das Recht verstoßen,
- Kapitel IV. Bildung und Arbeit in der EU: Bildung im In- und Ausland / Junge Menschen auf der Reise / Junge Menschen bei der Arbeit,
- Kapitel V. Menschenrechte: Rechte und Pflichten der Schüler / Die Geschichte der Menschenrechte / Gesetzgebung, mit Bezug auf Menschenrechte / Das Recht auf Privatsphäre – Bürger und die Medien,
- Kapitel VI. Schutz unserer Rechte: Schutz der Rechte und Freiheiten / Erneute Menschenrechtsverletzungen / Gegen Diskriminierung / NGOs und Schutz der Rechte und Freiheiten.

Der Lehrplan setzt auf den praktischen Aspekt der Bürgerbildung in Oberschulen. Der Ansatz spiegelt sich in den Unterrichtsthemen wider, die die Schüler motivieren, sich am sozialen Leben real zu beteiligen und die ihnen zustehenden Rechte und Privilegien zu nutzen.

Der Lehrplan „Wir haben das Recht“ wurde um zusätzliches didaktisches Material für Schüler und Lehrer und um ein Internetportal erweitert, das ständig ausgebaut und aktualisiert wird.

www.ceo.org.pl/mamyprawo

3. Projekt: WOS in Oberschulen (Europäische Fliegende Universität)

Die *Europäische Fliegende Universität* (Europejski Uniwersytet Latający - EUL) zielt darauf ab, das Wissen junger Polen zur Praxis über EU-Mitgliedschaft Polens zu erweitern. Dieses Projekt wird in Zusammenarbeit mit der Vertretung der Europäischen Kommission in Polen durchgeführt und greift aktuelle europäische Themen auf. Im Rahmen der EUL wird in Schulen der sogenannte Europaunterricht mit Experten (aus dem Projekt TEAM EUROPE) und Personen organisiert, die sich aktiv im öffentlichen Leben engagieren und von der EU-Mitgliedschaft Polens einen direkten Nutzen haben. 2014 wurden in ganz Polen 20 Treffen veranstaltet, an denen sich über 1000 Schüler, acht Experten und zwölf sog. EU-Botschafter beteiligten. 2015 gab es 12 Treffen. Zusätzlich begann man, eine Gruppe der Animatoren zu bilden, die die Treffen an der EUL durchführen werden.

<http://www.ceo.org.pl/pl/eul>

4. Junge Bürger

Junge Bürger [Młody obywateli] ist ein gesamtpolnisches Programm mit dem Ziel, das Wissen über lokale Gemeinschaften zu fördern und Maßnahmen zu verbreiten, durch die junge Menschen in ihrem direkten Umfeld aktiv handeln können. An den vorigen Auflagen des Programms beteiligten sich über 850 Schulen, fast 1300 Lehrer und über 10 000 Schüler. Im Rahmen des Programms fanden über 3 500 Veranstaltungen und Unterrichtsstunden mit Jugendlichen sowie knapp 250 Workshops statt. Das Hauptthema 2015/2016 lautete: „Junger Bürger und Sport“ und die Thematik betraf breit verstandene körperliche Bewegung. Für die Zwecke dieses Projektes wurden didaktisches Material, Informationsbroschüren und elektronische Themenhefte erstellt und neue Kommunikationskanäle für die Programmteilnehmer eingeführt, wie kurze Bildungsfilme mit dem Titel „Kurzfilme mit Experten“, Sprechstunden mit Experten und ein elektronischer Programmführer. Das Programm wurde von der durch die staatliche BGK-Bank betriebene Jan-Kanty-Steczkowski-Stiftung [Fundacja Banku Gospodarstwa Krajowego im. Jana Kantego Steczkowskiego] vollständig finanziert. Die Schirmherrschaft über das Programm wurde vom Bildungsministerium und der Kulturplattform [Platforma Kultury] übernommen.

www.mlodyobywatel.ceo.org.pl

5. Schülerparlament

Das Projekt läuft seit 2007. Sein Ziel ist es, die Funktionsweise des Schülerparlaments in polnischen Schulen dadurch zu verbessern, dass den Lehrer_innen/Betreuer_innen des Schülerparlaments und den im Schülerparlament aktiv handelnden Schüler_innen das notwendige Grundwissen und Handlungskompetenzen vermittelt werden. Die Schüler_innen und Lehrer_innen können in Anspruch nehmen, u. a.:

- Die Wahlaktion - "Schülerparlamente entscheiden" ermutigt die Schüler_innen, sachliche Kandidaturen und ihre Teilnahme an der Wahlkampagne anzumelden und vor allem bei den Wahlen zum Schülerparlament bewusst abzustimmen.

- Das Programm "Schule der Demokratie" fördert bewährte Praktiken im Umgang mit der Schuldemokratie und Schulen bei der Verbesserung ihrer Funktionsweise.
- Kostenpflichtige maßgeschneiderte Schulungen für Schüler_innen und Lehrer_innen.
- Einen freien Zugang zum Bildungsmaterial.

<http://samorzad.ceo.org.pl/>

6. Solidarische Schule

Das Programm „Solidarische Schule“ [Solidarna Szkoła] zielt darauf ab, die ganze Schulgemeinschaft für die Solidaritätsbildung und eine Debatte über Mitverantwortung für die Stärkung der Demokratie zu engagieren. Es wird ein Schulmodell für die Bildung von solidarischen Schüler_innen zusammen mit den Mitgliedern der lokalen Gemeinschaft erarbeitet, die sich zugunsten des Gemeinwohls einsetzen. Bei den Schüler_innen soll ein Solidaritäts- und Verantwortungsgefühl für die Gemeinschaft entwickelt werden, das sie zum aktiven Handeln und zur Zusammenarbeit motivieren kann.

„Solidarische Schule“ entsteht durch die Durchführung folgender verpflichtender Aufgaben:

1. es wird ein sich auf die Solidaritätsbildung stützender Erziehungsplan für die ganze Schule erarbeitet (gemäß den Kriterien des Zertifikats „Solidarische Schule“),
2. ausgewählte Themen in Geschichte und WOS werden anhand der von den Organisatoren vorgeschlagenen Unterrichtsszenarien und -materialien aufgegriffen,
3. ein Solidaritäts-Bildungsprojekt oder eine Schülerinitiative wird von der Schulgemeinschaft realisiert.

Das Programm *Solidarische Schule* wird seit 2013 gemeinsam mit dem Europäischen Zentrum der Solidarität [Europejskie Centrum Solidarności – ECS] in Gdańsk durchgeführt. 2014 wurde es im Rahmen des Programms „Patriotismus von morgen‘ 2014“ [Patriotyzm Jutra‘ 2014] vom Museum der Geschichte Polens kofinanziert.

<http://www.ceo.org.pl/pl/solidarna>

7. Lass uns über Flüchtlinge reden

Das Ziel dieses Projektes ist es, Schulen und Lehrer_innen zu ermutigen, im Unterricht mit den Jugendlichen das Thema „Flüchtlinge“ und die damit verbundenen Wertekonflikte aufzugreifen. Im Rahmen des Projektes bietet das CEO eine breite Unterstützung für die Lehrer_innen an: einen Onlinekurs gekoppelt mit direkten Treffen sowie Bildungsmaterial (darunter Gesprächsszenario über Flüchtlinge).

<http://www.ceo.org.pl/pl/migracje>

8. Weitere Projekte des CEO (Auswahl)

Kinder- und Jugendparlament

Ich erzähle dir vom freien Polen – Jugend trifft Zeitzeugen

Spuren der Vergangenheit – Schüler adoptieren Denkmäler

Hass. Ich bin dagegen!

Schule der Toleranz.

Jugend stimmt ab.

Lass Dich für die Wahlen begeistern!

Die Kunst des Engagements.

Lass kritisches Denken an!

Schalte (Dich) ein! Jugend und Medien.

Irena-Sendler¹¹⁹-Preis „Für die Verbesserung der Welt“.

¹¹⁹ Irena Sendler (1910-2008), organisierte die Kinder-Sektion des Rates für die Unterstützung der Juden (Żegota), der 1942 durch polnische Bürger unterschiedlicher Glaubensrichtungen und Weltanschauungen gegründet wurde. Dank der Kinderabteilung des Rates wurden während des 2. Weltkrieges ca. 2500 jüdische Kinder gerettet. Die Tätigkeit von Irena Sendlerowa wurde in Polen erst nach 2000 öffentlich bekannt.

Oxford-Debatte¹²⁰

[Debata Oksfordzka]

Die Oxford-Debatte ist eine Methode zur Entwicklung sozialer und bürgerlicher Kompetenzen von Jugendlichen.

Eine der in der polnischen Bürgerbildung nach 1989 eingesetzten Methoden zur Entwicklung sozialer und bürgerlicher Kompetenzen der Jugendlichen ist die Oxford-Debatte.¹²¹ Nach Polen gelangte dieses Modell der Debatte dank der Tätigkeit des Politologen, Philosophen und langjährigen Dozenten an der Universität Oxford, Prof. Zbigniew Pełczyński¹²². Er überzeugte den Philanthropen George Soros davon, in Polen die Stephan-Báthory-Stiftung¹²³ und 1994 die Schule für junge Leader in politischen und sozialen Bereich zu gründen (aktuell Stiftung Young Leaders).¹²⁴

Besondere Verdienste um die Förderung dieser Methode in der schulischen Praxis erwarb sich die bereits erwähnte Stephan-Báthory-Stiftung, die seit 1998 bereits viele Lehrer_innen geschult hat. Sie organisierte auch das Landesturnier der Oxford-Debatten, an dem Teams aus unterschiedlichen Woiwodschaften (Verwaltungsbezirken) teilgenommen haben. Die Oxford-Debatte ist eine der Methoden, die insbesondere für den Unterricht in Geschichte und WOS empfohlen werden und die in der Literatur der Didaktik dieser Fächer thematisiert wird¹²⁵.

In den bald zwei Jahrzehnten der Laufzeit dieses Programms entwickelten sich die Debatten weiter, behielten aber immer ihren ursprünglichen formalisierten Charakter.

¹²⁰ Bearbeitet von Maria Jadczyk, Violetta Kopińska. Übersetzung: Katarzyna Ochocińska/ Edyta Grotek.

¹²¹ Ein weiteres praktisches Beispiel an polnischen Schulen sind sogenannte Europa-Clubs (Szkolny Klub Europejski). Mitglieder sind Schüler, die sich für die europäische Integration interessieren und an Veranstaltungen und Wettbewerben aus diesem Bereich teilnehmen oder sie selbst organisieren.

¹²² <http://www.klubdebatoksfordzkich.uw.edu.pl/o-nas/> [Zugriff: 2016-10-31]

¹²³ Pln. Fundacja im. Stefana Batorego. Eine NGO, gegründet im Jahre 1988 vom amerikanischen Finanzfachmann und Philanthrop, George Soros, sowie von einer Gruppe der Führungspersonlichkeiten der polnischen demokratischen Opposition der 1980er Jahre. Das Ziel der Stiftung ist es, die Entwicklung der Demokratie und der Bürgergesellschaft zu fördern – einer Gesellschaft von Menschen, die sich ihrer Rechte und Pflichten bewusst sind und die sich für die Angelegenheiten ihrer lokalen Gemeinschaft, ihres Landes und der internationalen Gemeinschaft engagieren. Die Stiftung unterstützt die Entwicklung der Demokratie und der Bürgergesellschaft.

¹²⁴ <http://www.szkola-liderow.pl/fundacja/#zalozyciel>; Die Schule der Leader ist eine Stiftung, die Personen in leitenden Funktionen aus unterschiedlichen Bereichen des öffentlichen Lebens unterstützt: aus den NGOs, Institutionen der territorialen Selbstverwaltung, Parteien und politischen Organisationen.

Sie waren nie eine freie Kontroverse [polemik], sondern eine Diskussion, die nach festen Regeln abläuft. An einer Debatte nehmen sechs Redner teil. Drei von ihnen bilden ein Team und verteidigen die gegebene These, das andere Team muss versuchen, diese These zu widerlegen. Den Verlauf der Debatte überwacht ein Präsident, der die Redezeit kontrolliert und in strittigen und umstrittenen Situationen eingreift. Oft durchkreuzen Lampenfieber, Aufregung und unvorhergesehene Manöver des Gegners die Pläne eines Teams und führen dazu, dass die einzelnen Reden unkoordiniert und chaotisch werden. Dies beeinflusst natürlich den ganzen Ablauf der Debatte und die Auswertung der Jurymitglieder.

In Debatten, die bei Turnieren ausgetragen werden, werden die Pro- und Contra-Positionen für die jeweilige These 15 Minuten vor der Diskussion ausgelost, was eine zusätzliche Schwierigkeit für die Sprecher darstellt. Deshalb bereitet jedes Team beide Stellungnahmen vor – die die These verteidigende und die verneinende Argumentation. Die Debatte wird von einer ungeraden Anzahl von Jurymitgliedern bewertet. Die Jurymitglieder müssen sowohl die Reden einzelner Redner auswerten, als auch das Siegerteam ermitteln. Dabei dürfen sie ihre Urteile untereinander nicht beraten. Jedes Jurymitglied berücksichtigt den Inhalt der Rede, die Argumentationsstrategie sowie die Form der Präsentation der Argumente durch den jeweiligen Redner. Es gewinnt das Team, das die überzeugendsten Argumente für seine These vorbringt. Die Debatte ist gleichzeitig eine Übung und Präsentation der Debattenkultur, zum Beispiel senkt der Einsatz von Invektiven oder *argumentum ad personam* die Punktebewertung.

Seit fünf Jahren (2011) findet auch in Toruń ein städtisches Turnier der Oxford-Debatten statt, an dem 12-14 postgymnasiale Schulen teilnehmen. Den Redewettstreit in der Stadt überwacht die Fakultät für Politikwissenschaften und Internationale Studien an der Nikolaus-Kopernikus-Universität.

Nachstehend werden einige Beispiele für die Thesen der Oxford-Debatten angeführt:

¹²⁵ Zum Beispiel: Roszak S., Konieczka-Śliwińska D., Choraży E. (2009), *Edukacja historyczna w szkole. Teoria i praktyka*, Warszawa: Wydawnictwo naukowe PWN, S. 134-135; Jadczak M. (1999), *Debata oksfordzka w praktyce szkolnej nauczyciela historii*, „Wiadomości Historyczne”, Nr. 4, S. 249-251.

- Mit dem bürgerlichen Ungehorsam im demokratischen Staat hat es seine Richtigkeit
- Die internationale Gemeinschaft soll in die internen Angelegenheiten souveräner Staaten nicht eingreifen
- Polen sind antisemitisch
- Polen sind tolerant
- Staatsräson erlaubt den Einsatz von Machiavellismus in der Politik
- Der Kampf gegen den Terrorismus erlaubt es, Bürgerrechte zu verletzen
- Hochschulstudium soll elitär sein
- Diese Kammer ist der Ansicht, dass die Ukrainer im Konflikt mit Russland durch Polen unterstützt werden sollen
- Diese Kammer ist der Ansicht, dass die Gewissensklausel aus dem polnischen Recht gestrichen werden soll, dank welcher Ärzte mit ihrer religiöser Gesinnung nicht übereinstimmende Untersuchungen und Eingriffe nicht durchführen müssen,
- Diese Kammer billigte den Regierungsentwurf zur Verlängerung des Pensionsalters auf 57 Jahre
- Diese Kammer ist der Ansicht, dass Konsumismus eine schlechte Lebensweise ist
- Diese Kammer ist der Ansicht, dass die NATO-Streitkräfte im Konflikt in der Ukraine eingreifen sollen, um die Unabhängigkeit dieses Staates zu schützen
- Diese Kammer ist für einen militärischen Einsatz in Nordkorea
- Europa soll Flüchtlinge aufnehmen
- Stärkung Russlands schwächt die Lage Polens auf der internationalen Bühne
- Menschen können ohne Gesetzgebung auskommen
- Demokratie ist eine schlechte Staatsordnung.

In den Debatten erwerben die Schüler_innen viele demokratie-bezogene Fähigkeiten, zum Beispiel Informationen aus unterschiedlichen Quellen zu recherchieren und zu sammeln, Probleme zu formulieren und zu lösen, öffentliche Reden vorzubereiten, für neue Ansichten und Wertsysteme offen zu sein, eigene

Ansichten zu verteidigen sowie Personen mit einer anderen Denkweise zu akzeptieren. Beim Unterricht in Geschichte, WOS oder auch anderen Fächern geht es nicht nur darum, eine bestimmte Portion Wissen zu vermitteln. Vielmehr müssen die Lehrkräfte die Jugend mit intellektuellen Werkzeugen ausstatten, die bei ihrer Suche nach der Wahrheit über den Menschen und die ihn umgebende Welt unentbehrlich sind.

Beispiel

Eine der Aussagen, die vor dem Finale des städtischen Turniers der Oxford-Debatten 2016 in Toruń vorbereitet wurde.

Meinungsfreiheit darf nicht beeinträchtigt werden

Rede I

Meine Damen und Herren!

Verehrte Jury-Mitglieder!

Verehrte Gegner [oponenci]!

In der heutigen Debatte, die das Turnier der Oxford-Debatten im Schuljahr 2015/2016 in Toruń abschließt, hat das akademische Lyzeum und Gymnasium vertretende Team in der Zusammensetzung: Wojciech Pypkowski, Jakub Boryk und Jakub Ferek die Ehre, die These **Meinungsfreiheit darf nicht beeinträchtigt werden** zu verteidigen. Um unsere These zu begründen, bedienen wir uns rechtlicher, philosophischer und geschichtlicher Argumente wie auch solcher, die sich aus dem gegenwärtigen politischen Leben ergeben.

Meine Damen und Herren,

bei der Meinungsfreiheit handelt es sich um das Recht darauf, seine eigene Meinung und eigene Ansichten öffentlich zum Ausdruck zu bringen. Mangelnde Meinungsfreiheit gehört zu den wichtigsten Charakteristiken theokratischer, autoritärer und totalitärer Systeme. In der polnischen Verfassung aus dem Jahr 1997 ist sie in den Artikeln 14, 25, 49, 53 und 54 verankert.

Verehrte Gegner,

das 20. und 21. Jahrhundert nutzen die bisherigen rechtlichen Errungenschaften, darunter den Katalog von Menschenrechten und die darin enthaltene Meinungsfreiheit, die auch mit dem Recht auf Information verbunden ist. Sie wird sowohl durch das Völkerrecht, EU-Recht wie auch Landesrecht garantiert. Im europäischen System wird sie von der Europäischen Menschenrechtskonvention vom 4. November 1950, im EU-Recht – durch die EU- Grundrechte-Charta gesichert. Man darf daran nicht zweifeln, dass die Begrenzung der Meinungsfreiheit in einer demokratischen Gesellschaft eine Ausnahme darstellen soll. Die Freiheit soll dafür maximal ausgedehnt werden.

Meinungsfreiheit ist nicht einheitlich und kann auf eine unterschiedliche Art und Weise zum Ausdruck kommen – deshalb spricht man von der Meinungsfreiheit in den Medien, in politischen, akademischen Debatten oder auch von der Freiheit des künstlerischen Schaffens als einer Form des Ausdrucks. Meinungsfreiheit kann auch auf eine unterschiedliche Weise und in unterschiedlicher Form manifestiert werden. Deshalb ist sie mit anderen Rechten verbunden, z. B. der Versammlungsfreiheit.

Meine Damen und Herren,

Pietro Caraffa, der frühere Inquisitor wurde 1555 Papst Paul IV. Als Nachfolger des Hl. Petrus ließ er eine Aufstellung von Werken anfertigen, die weder verbreitet noch gelesen werden durften. Somit erschien 1559 zum ersten Mal das Verzeichnis der verbotenen Bücher. Im Laufe der Geschichte umfasste es Werke von Autoren wie Kopernikus, Rej, Mickiewicz, Kant oder auch Spinoza.

Möchten Sie, verehrte Gegner, wirklich nicht lesen, wie Mickiewicz oder Słowacki mit Gott streiten?

Gegen Salman Rushdie gab der Revolutionsführer Ajatollah Chomeini samt der ganzen muslimischen Welt für „Die satanischen Verse“ eine Fatwa heraus, wegen der der Schriftsteller bis heute im Verborgenen bleibt. Wollen wir wirklich in so einer Welt leben?

Verehrte Gegner,

auf die Redaktion der französischen satirischen Zeitung Charlie Hebdo übten Fanatiker am 7. Januar 2015 ein Attentat aus, bei dem zwölf Journalisten getötet wurden. Ist das die Welt, die wir wollen?

Meine Damen und Herren,

in Polen versucht man auch, Meinungsfreiheit oder eher Redefreiheit zu beeinträchtigen. Ins Theater Teatr Stary in Kraków werden Beamte geschickt, um den Charakter der Aufführungen auszuwerten. Vor dem Theater in Wrocław wird wegen angeblicher Förderung der Pornografie in der Aufführung „Der Tod und das Mädchen“ eine Protestkundgebung veranstaltet.

Verehrte Gegner [oponenci],

Freiheit kann schmerzhaft sein. Der uns allen bekannte Schriftsteller George Orwell sagte einst: ***Wenn die Meinungsfreiheit überhaupt etwas bedeutet, dann bedeutet sie auch das Recht darauf, den Menschen das zu sagen, was sie nicht hören wollen.***

Polnische Historische Gesellschaft¹²⁶

[Polskie Towarzystwo Historyczne]

Die Gesellschaft ist der größte berufliche Fachverband für Geschichte und Wissen über Gesellschaft (WOS) in Polen.

Die Polnische Historische Gesellschaft entstand 1886 in Lwów. Seit 1947 ist der Hauptsitz in Warszawa. Der Gesellschaft gehören ca. 4000 Mitglieder an, darunter ca. 40% Lehrer. Die Gesellschaft hat 48 Abteilungen in allen Großstädten Polens. Die Gesellschaft organisiert Lesungen, Diskussionsforen und Veröffentlichungen.

Die Polnische Historische Gesellschaft organisiert seit 1993 den Wettbewerb "Parlamentarismus in Polen" in Zusammenarbeit mit dem Informationsbüro des polnischen Parlaments.

Seit 1958 gibt die Gesellschaft die Zeitschrift *Historische Nachrichten* [*Wiadomości Historyczne*], seit 2008 *Historische Nachrichten mit Wissen über Gesellschaft* [*Wiadomości Historyczne z Wiedzą o Społeczeństwie*] heraus.

¹²⁶ Bearbeitet von Hanna Solarczyk.



<http://aspress.com.pl/historia.html> (Ausgabe 2016, Nr. 5)

Weiterführende pädagogische Literatur

In polnischer Sprache

Polska Bibliografia Naukowa [Polnische Wissenschaftsbibliographie]

<https://pbn.nauka.gov.pl>

CEJSH (Central European Journal of Social Sciences and Humanities)

<http://cejsh.icm.edu.pl/> (Name der Dateibasis nur auf Englisch)

Czech-Włodarczyk C. (2012): Neoliberalizm a edukacja obywatelska. Studium porównawcze na przykładzie publicznych szkół średnich w Polsce i Kanadzie [Der Neoliberalismus und die bürgerliche Bildung. Eine vergleichende Studie am Beispiel der öffentlichen weiterführenden Schulen in Polen und Kanada], Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

Gawlicz, K., Rudnicki, P., Starnawski M. (Hg.) (2015): Dyskryminacja w szkole – obecność nieusprawiedliwiona: o budowaniu edukacji antydyskryminacyjnej w systemie edukacji formalnej w Polsce: raport z badań [Diskriminierung in der Schule - die unentschuldigte Anwesenheit: über den Aufbau einer Antidiskriminierungsbildung im formalen Bildungssystem in Polen: Forschungsbericht]. Warszawa: Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej

http://tea.org.pl/userfiles/raporty/raport_tea_dyskryminacja_w_szkole.pdf

Gierszewski, D. (2014): Idee republikańskie i ich znaczenie dla rozwoju aktywności obywatelskiej [Republikanische Ideen und deren Bedeutung für die Entwicklung der aktiven Bürgerschaft] In: Rocznik Andragogiczny, S. 143-155

DOI: <http://dx.doi.org/10.12775/RA.2014.010>

Jurgiel, A. (2007): Nauczyciele dorosłych w społeczeństwie obywatelskim [Dozent von Erwachsenen in der Zivilgesellschaft], Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego

Kopińska V. (Hg.) (2013): Edukacja obywatelska. Rekonstrukcje – Krytyka – Interpretacje [Bürgerliche Bildung. Rekonstruktionen - Kritik – Interpretationen], Włocławek: Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa we Włocławku

Kopińska, V. (2012): Edukacja prawna z perspektywy humanistyczno-krytycznej [Rechtliche Bildung aus der humanistisch-kritischen Sicht] In: Rocznik Andragogiczny, Bd. 19, S. 188-196.

http://edubrok.nazwa.pl/ata/dokumenty/Rocznik_Andragogiczny_2012.pdf

Kopińska, V. (2015): Koncepcja / rozumienie prawa w dyskursach podręczników do wiedzy o społeczeństwie dla szkół ponadgimnazjalnych [Konzept / Verständnis des Gesetzes in den Diskursen der Lehrbücher für WOS für die Sekundarstufe] In: Przegląd Badań Edukacyjnych, 1, S. 19-42

DOI: <http://dx.doi.org/10.12775/PBE.2015.034>

Kopińska V. (2017): Edukacja obywatelska w szkole. Krytyczna analiza dyskursu podręczników szkolnych [Bürgerliche Bildung in der Schule. Kritische Diskursanalyse von Schulbüchern], Toruń: Wydawnictwo Naukowe UMK

Kurantowicz E. (1999): Doświadczenie obywatelstwa [Die Erfahrung der Staatsbürgerschaft] In: Wołk Z. (Hg.): Edukacja pozaszkolna a integracja europejska [Außerschulische Bildung und die europäische Integration], Zielona Góra: Wydawnictwo Uniwersytetu Zielonogórskiego, S. 27-36

Kwieciński Z. (1981, 2014): Edukacja demokratyczna i humanistyczna jako ruch i dzieło społeczne [Demokratische und humanistische Bildung als gesellschaftliche Bewegung und Werk], Wrocław/Toruń: Nakład własny

Majchrzak, K. (2014): Międzypokoleniowy projekt „Przywracanie Pamięci Miastu” [Generationsübergreifendes Projekt "Abrufen des Stadtgedächtnisses"] In: Rocznik Andragogiczny, S. 497-502

DOI: <http://dx.doi.org/10.12775/RA.2014.036>

Melosik, Z., Przyszczykowski, K. (Hg.) (1998): Wychowanie obywatelskie. Studium teoretyczne, porównawcze i empiryczne [Bürgerliche Erziehung. Die theoretische, vergleichende und empirische Studie], Toruń/Poznań: Wydawnictwo Edytor

Nikitorowicz, J. (2013): Patriotyzm i nacjonalizm. Ku jakiej tożsamości kulturowej? [Patriotismus und Nationalismus. Welche kulturelle Identität?], Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”

Popow M. (2012): Dyskurs obywatelstwa w podręcznikach do kształcenia literaturowego w gimnazjum. Krytyczna analiza dyskursu [Der Diskurs der Staatsbürgerschaft in den Lehrbüchern für Literatur im Gymnasium. Kritische Diskursanalyse] In: Kultura – Społeczeństwo – Edukacja, 2, S. 151-171

Solarczyk-Szwec, H., (2007): Edukacja obywatelska młodzieży i dorosłych wobec przemocy politycznej – działania na pograniczu aktywności społecznej, oświatowej i kulturalnej [Bürgerliche Bildung von Jugendlichen und Erwachsenen angesichts der politischen Gewalt - Handlung an der Grenze der sozialen, pädagogischen und kulturellen Aktivität] In: Rocznik Andragogiczny, Bd. 14, S. 174-188

Solarczyk-Szwec, H. (2013): Od kapitału adaptacyjnego do rozwojowego Polaków. Niektóre uwarunkowania zmiany [Von adaptiven Kapital zum Entwicklungskapital der Polen. Einige Bedingungen der Wende] In: Rocznik Andragogiczny, Bd. 20, S. 41-63
DOI:<http://dx.doi.org/10.12775/RA.2013.001>

Starego K. (2012): Sensus communis jako wspólnota równych. Teoretyczne podstawy animacji jako procesu demokratyzacji [Sensus communis als eine Gemeinschaft von Gleichen. Theoretische Grundlagen der Animation als ein Prozess der Demokratisierung] In: Zoon Politikon, 3, S. 163-187

http://new.civitas.edu.pl/wp-content/uploads/2015/03/Zoon_Politikon_2012.pdf

Szafraniec K. (2012): Dojrzewający obywatele dojrzewającej demokracji [Reifende Bürger reifender Demokratie], Warszawa: Wydawnictwo Instytut Obywatelski

Turska-Kawa A. (2011): Aktywizacja polityczna młodych [Politische Aktivierung der Jugend], Warszawa: Wydawnictwo Matrix

Wiłkomirska A. (2013): Wiedzieć i rozumieć, aby być obywatelem. Studium empiryczne [Wissen und Verstehen, um ein Bürger zu sein. Empirische Studie], Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego

Zielińska A. (2008): Nastoletni uczniowie o demokracji. Uwarunkowania społeczno-demograficzne i edukacyjne poglądów młodzieży [Teenager-Schüler über die Demokratie. Die soziodemografischen und pädagogische Bedingungen der Ansichten von Jugendlichen], Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego

Dokumentation/Veröffentlichungen von Bürgerkongressen
www.kongresobywatelski.pl/category/publikacje/ksiazki

Veröffentlichungen von Fundacja Civis Polonus [Stiftung Civis Polonus]
http://www.civispolonus.org.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=431&Itemid=164

Veröffentlichungen von Instytut Spraw Publicznych [Institut der Öffentlichen Angelegenheiten, Stiftung, think tank]
<http://www.isp.org.pl/publikacje,25.html>

In englischer Sprache

Cuprjak, M., Kopińska, V. (2015): Discrimination in the discourse of Polish textbooks dedicated to civic education courses. In: The New Educational Review, 2, DOI:10.15804/tner.2015.40.2.03

Hildebrandt-Wypych, D. (2015): Is school a good place for learning democracy? Controversies over the political socialization in childhood. In: Schultheis, K., Pfrang, A., Hiebl, P. (Hg.): Children's perspective on school, teaching and learning, Berlin/ Münster/ Wien/ Zürich/ London: Lit-Verlag, S. 163-173

Kopińska, V. (2014): Key Civic Competences: Between Modern and Postmodern Perspectives. In: Edukacja Dorosłych, 1, S. 49-62

http://www.ata.edu.pl/dokumenty/2015/ATA_1_2014_montaz.pdf

Kostyło, H. (2015): Four philosophies of education. In the search citizenship competence. In: Edukacja Dorosłych, 1, S. 49-62

http://www.ata.edu.pl/dokumenty/2015/ATA_1_2014_montaz.pdf

Maliszewski, T. (2015): To become a citizen. The ways of building civic competences of peasants in the Second Republic of Poland. In: Edukacja Dorosłych, 1, S. 49-62

http://www.ata.edu.pl/dokumenty/2015/ATA_1_2014_montaz.pdf

Przyszczykowski K. (2003) (Hg.): Changing Citizenship, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM

In deutscher Sprache

Pädagogische und erziehungswissenschaftliche Schriften (Monographien und Zeitschriftenaufsätze) verzeichnet ab dem Jahr 1980 die folgende online Bibliographie:

Fachinformationssystem Bildung (FIS Bildung: www.fachportal-paedagogik.de/fis_bildung/fis_form.html). Als Suchbegriff zum Beispiel „Polen“.

Nach wie vor unverzichtbar sind die beiden folgenden Bände mit zentralen bildungspolitischen Dokumenten:

Baske Siegfried (1987): Bildungspolitik in der Volksrepublik Polen 1944-1986. Quellensammlung mit einleitender Darstellung und Kommentaren. Teil II: 1971-1986. Wiesbaden: Harrassowitz (in Kommission)

Baske Siegfried/Benes Milan/Riedel, Rainer (1991): Der Übergang von der marxistisch-leninistischen zu einer freiheitlich-demokratischen Bildungspolitik in

Polen, in der Tschechoslowakei und in Ungarn. Darstellung und Dokumentation.
Wiesbaden: Harrassowitz (in Kommission)

Für den Bereich der Erwachsenenbildung und außerschulischen Bildung:

Siellawa-Kolbowska K. E. (Hg.): Edukacja obywatelska w Niemczech i w Polsce.
Raport z badań [Politische Bildung in Deutschland und Polen. Forschungsreport],
Warschau: Instytut Badań nad Podstawami Demokracji

Hoffmann N./, Nikzentaitis-Stobbe M. (Hg.): Politische Bildung in Mitteleuropa
Eine Annäherung an Polen, Tschechien und Ungarn. MitOst Editionen Bd. 19, Berlin
2008

Weitere deutschsprachige Literatur zu Einzelfragen vgl. Kapitel 1.

Glossar¹²⁷

In Polen gibt es keine universitären Lehrstühle, die sich ausschließlich mit politischer Bildung als eigenständigem Forschungsgebiet befassen (ebd., S. 4).

„Der Terminus ‚politische Bildung‘ erscheint in seiner übergreifenden Bedeutung für die Herausbildung sozialer und staatsbürgerlicher Kompetenzen für beide Länder adäquat. Im Unterschied zu Deutschland gibt es im polnischen Sprachraum zahlreiche Begriffe, die diese Art der Bildung definieren, wie z.B. Demokratiebildung, Menschenrechtsbildung, gesellschaftskundliche Bildung. Experten aus beiden Ländern stimmten überein, dass die vorab genannten Begriffe in ihrer jeweiligen Landessprache dem englischen Ausdruck ‚civic education‘ entsprechen.“ (Dr. Krystyna Ewa Siellawa-Kolbowska: Politische Bildung in Deutschland und Polen Resümee eines Forschungsberichts. Bonn: Konrad-Adenauer-Stiftung 2008; www.isp.org.pl/files/16591128070516130001227604007.pdf, Anmerkung 1)

Polnisch	Deutsch
Edukacja obywatelska – to przygotowanie człowieka do aktywnego i świadomego życia w społeczeństwie obywatelskim. Rozwój kompetencji obywatelskich jest celem kształcenia przez całe życie oraz przedmiotem nauczania na III i IV poziomie kształcenia obowiązkowego. Edukacja obywatelska w obszarze pozaformalnym jest realizowana w Polsce głównie przez organizacje pozarządowe. Pojęcie edukacji obywatelskiej w Polsce można uznać za tożsame z edukacją polityczną w Niemczech. (por. także Siellawa-	Bürgerbildung – Vorbereitung des Menschen auf ein aktives und bewusstes Leben in der Bürgergesellschaft. Die Entwicklung der bürgerlichen Kompetenzen ist ein Ziel der lebenslangen Bildung sowie ein Lehrfach in der dritten und vierten Stufe der Pflichtausbildung. Die Bürgerbildung wird in Polen im außerformellen Bereich hauptsächlich von NGOs realisiert. Der in Polen verwendete Begriff der Bürgerbildung lässt sich mit jenem der politischen Bildung in Deutschland gleichstellen (vgl. auch Siellawa-

¹²⁷ Übersetzung: Katarzyna Ochocińska/Edyta Grotek.

Kolbowska K. E. (Hg.): Edukacja obywatelska w Niemczech i w Polsce. Raport z badań [Politische Bildung in Deutschland und Polen. Forschungsreport], Warszawa: Instytut Badań nad Podstawami Demokracji).	Kolbowska K. E. (Hg.): Edukacja obywatelska w Niemczech i w Polsce. Raport z badań [Politische Bildung in Deutschland und Polen. Forschungsreport], Warschau: Instytut Badań nad Podstawami Demokracji).
Kompetencje obywatelskie - dyspozycje jednostki będące połączeniem wiedzy, umiejętności i postaw, które dotyczą obywatelskiej sfery życia i których celem z jednej strony jest adaptacja do określonej rzeczywistości społecznej, rozumienie wymagań obywatelskich i radzenie sobie z wynikającymi stąd rolami, a z drugiej osiągnięcie autonomii, krytyczna ocena i twórcze przekształcanie owej rzeczywistości.	Bürgerkompetenzen - Verbindung von Wissen, Fähigkeiten und Haltungen, die sich auf die bürgerliche Lebenssphäre (Zivilgesellschaft) beziehen und darauf abzielen, sich einerseits an die bestimmte soziale Realität anzupassen, die bürgerlichen Anforderungen zu verstehen und mit den daraus resultierenden Rollen zurechtzukommen, andererseits aber Autonomie zu erreichen sowie jene Realität kritisch anzugehen und kreativ umzuwandeln.
Kompetencje społeczne - dyspozycje jednostki będące połączeniem wiedzy, umiejętności i postaw, które dotyczą społecznego funkcjonowania jednostki i grupy. Jako kompetencje generyczne są podstawą dla innych kompetencji, w tym obywatelskich. Rozwój kompetencji społecznych uznano w Polsce za ważny cel wynikający z przyjęcia Europejskiej i Krajowej Ramy Kwalifikacji.	Soziale Kompetenzen - Verbindung von Wissen, Fähigkeiten und Haltungen, die sich auf die soziale Funktionsweise der Einheit und der Gruppe beziehen. Als generische Kompetenzen bilden sie eine Grundlage für andere Kompetenzen, darunter bürgerliche. Die Entwicklung der sozialen Kompetenzen wurde in Polen als ein wichtiges Ziel anerkannt, das sich aus dem Europäischen und Nationalen Qualifikationsrahmen ergibt.

Podstawy programowe kształcenia ogólnego – dokument prawny stanowiący przez Ministerstwo Edukacji Narodowej określający cele oraz efekty kształcenia, które powinni osiągnąć uczniowie i uczennice po zakończeniu określonego etapu edukacji w ramach poszczególnych przedmiotów nauczania. Szkoły mają obowiązek realizacji podstaw programowych. Wszystkie programy nauczania i podręczniki muszą być z nimi zgodne. Podstawy programowe są punktem odniesienia dla kryteriów oceniania i wymagań egzaminacyjnych.	Programmgrundlage für Allgemeinbildung – ein durch das Bildungsministerium formuliertes rechtliches Dokument, das die Bildungsziele und Kompetenzen bestimmt, die von den Schüler_innen nach dem Abschluss der jeweiligen Bildungsstufe im Rahmen der einzelnen Lehrfächer erreicht werden sollten. Die Schulen sind verpflichtet, die Rahmenlehrpläne zu realisieren. Alle Lehrpläne und Lehrbücher müssen mit ihnen übereinstimmen. Rahmenlehrpläne sind ein Bezugspunkt für die Bewertungskriterien und Prüfungsanforderungen.
Program nauczania – dokument opisujący sposób realizacji celów kształcenia oraz treści nauczania dla konkretnego przedmiotu nauczania, zgodny z podstawami programowymi. Nauczyciele i nauczycielki są zobowiązani wybrać program nauczania (lub stworzyć własny – autorski program), co często sprowadza się do wyboru podręcznika. Programy nauczania realizowane w szkole muszą wypełniać całość podstawy programowej dla danego etapu edukacyjnego.	Curriculum – Dokument, das die mit den Rahmenlehrplänen kohärente Methode der Umsetzung der Bildungsziele sowie der Lehrinhalte für das konkrete Unterrichtsfach präzisiert. Die Lehrer_innen sind verpflichtet, ein Curriculum auszuwählen oder ein eigenes Autorenprogramm zu erstellen, was oft mit der Wahl eines konkreten Lehrbuchs endet. Die in der Schule realisierten Lehrpläne müssen den gesamten Rahmenlehrplan der jeweiligen Bildungsstufe abdecken.
Społeczeństwo obywatelskie to: a) przestrzeń działania instytucji, organizacji, grup społecznych i jednostek, rozciągająca się pomiędzy	Bürgergesellschaft ist: a) ein Handlungsraum von Institutionen, Organisationen, sozialen Gruppen und Einheiten, der sich zwischen der Familie,

rodziną, państwem i rynkiem, w której ludzie podejmują wolną debatę na temat wartości składających się na wspólne dobro oraz dobrowolnie współdziałają ze sobą na rzecz realizacji wspólnych interesów; b) społeczeństwo, w którym istnieją aktywni, myślący o interesach społeczności obywatele, zależności polityczne oparte na zasadach równości i stosunki społeczne polegające na zaufaniu i współpracy (Strategia Wspierania Rozwoju Społeczeństwa Obywatelskiego na lata 2009-2015: http://www.mpips.gov.pl/spoleczenstwo-obywatelskie/strategia-wspierania-rozwoju-spoleczenstwa-obywatelskiego/)	dem Staat und dem Markt erstreckt und in dem Menschen eine freie Debatte über die das gemeinsame Gut ausmachenden Werte führen und miteinander zugunsten der Umsetzung gemeinsamer Interessen freiwillig mitwirken; b) eine Gesellschaft mit aktiven, an das Interesse der Gemeinschaft denkenden Bürgern, mit den auf den Grundsätzen der Gleichheit basierenden politischen Beziehungen sowie mit den sich auf das Vertrauen und die Zusammenarbeit stützenden sozialen Beziehungen (Strategie der Unterstützung der Entwicklung der Bürgergesellschaft für die Jahre 2009-2015: http://www.mpips.gov.pl/spoleczenstwo-obywatelskie/strategia-wspierania-rozwoju-spoleczenstwa-obywatelskiego/).
Wiedza o społeczeństwie (WOS) – przedmiot nauczania, realizowany w szkole na poziomie gimnazjum i szkoły ponadgimnazjalnej (III i IV etpa edukacyjny) poświęcony w całości edukacji obywatelskiej.	WOS (Abkürzung) – wörtliche Übersetzung als Wissen über Gesellschaft, Gesellschaftskunde – Unterrichtsfach der politischen Bildung in der gymnasialen und postgymnasialen Stufe (dritte und vierte Bildungsstufe).
Wychowanie obywatelskie – pojęcie stosowane w teorii i praktyce pedagogicznej w latach 1945-2000 z charakterystycznym naciskiem na kształtowanie ideowych postaw. Wychowanie obywatelskie było w latach 80. XX w. także przedmiotem nauczania	Bürgererziehung – ein Begriff, der 1945-2000 in der pädagogischen Theorie und Praxis durchgehend verwendet wurde. Charakteristisch war dabei, dass Gewicht auf die ideologische Erziehung zu bestimmten Einstellungen und Haltungen gelegt wurde. Bürgerliche

w szkole podstawowej i ponadpodstawowej. Współcześnie zastąpione zostało pojęciem edukacji obywatelskiej.	Erziehung war in den 1980er Jahren auch ein Lehrfach in der Grund- und Sekundarschule. Gegenwärtig wurde dieser Begriff durch Bürgerbildung und WOS ersetzt.
--	---

Autorinnenverzeichnis

Violetta Kopińska

Dr Violetta Kopińska

e-mail: Violetta.Kopinska@umk.pl

Fachbereich Schulpädagogik [Katedra Pedagogiki Szkolnej]

Fakultät für Erziehungswissenschaften [Wydział Nauk Pedagogicznych]

Nikolaus Kopernikus Universität Toruń [Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu]

ul. Lwowska 1, 87-100 Toruń, Polska

Forschungsgebiete: Bürgerschaftserziehung, Demokratiepädagogik,
Rechtserziehung, Schulpädagogik, Diskursanalyse

Hanna Solarczyk-Szwec

Prof. Dr. habil. Hanna Solarczyk-Szwec

e-mail: Hanna.Solarczyk@umk.pl

Fachbereich Schulpädagogik [Katedra Pedagogiki Szkolnej]

Fakultät für Erziehungswissenschaften [Wydział Nauk Pedagogicznych]

Nikolaus Kopernikus Universität Toruń [Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu]

ul. Lwowska 1, 87-100 Toruń, Polska

Forschungsgebiete: Lebenslanges Lernen, Biographieforschung,
Erwachsenenbildung, Vergleichende Erziehungswissenschaft, Erinnerungskultur

Mitarbeiterverzeichnis

Marta Balkiewicz

Marta Balkiewicz, B.A. e-mail: marta.balkiewicz@wp.pl

Studentin der Erziehungswissenschaften (M.A.)

Fakultät für Erziehungswissenschaften [Wydział Nauk Pedagogicznych],

Nikolaus Kopernikus Universität Toruń [Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu]

ul. Lwowska 1, 87-100 Toruń, Polska

Justyna Bieńkowska

Justyna Bieńkowska, B.A. e-mail: justyna9413@onet.pl

Studentin der Special Education Studies (M.A.)

Fakultät für Erziehungswissenschaften [Wydział Nauk Pedagogicznych],

Nikolaus Kopernikus Universität Toruń [Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu]

ul. Lwowska 1, 87-100 Toruń, Polska

Maria Jadczak

mgr Maria Jadczak

e-mail: m.historia@metodycy.torun.pl

Professor für Erziehung (Honorartitel für ausgezeichnete Lehrkräfte mit langjähriger professioneller Erfahrung); Lehrerin für Geschichte und Gesellschaftskunde am Liceum Ogólnokształcące und am Gimnazjum i Liceum Akademickie in Toruń, Polen; Fachberaterin für Lehrkräfte für Geschichte und Gesellschaftskunde im Zentrum für Fachberatung und Lehrerbildung [CKU TODMiDN - <http://www.cku.torun.pl/todmidn/index.php>]; Lehrplanverfasserin (2011, 2012) und zahlreiche Beiträge in pädagogischen Zeitschriften; Expertin des Nationalen Erziehungsministeriums für Fragen der Lehrerprofessionalisierung (2000-2012); Trägerin mehrerer renommierter Preise; Organisation der Oxford Debatten, Schülerwettbewerbe, zahlreiche Ausstellungen.

Forschungsinteressen: Holocaust Pädagogik, Menschenrechtserziehung, Jugendsoziologie, Genderforschung.

Die Reihe Hamburger Studientexte Didaktik Sozialwissenschaften (HSDS) wird herausgegeben von Prof. Dr. Tilman Grammes.

Bisher in der Reihe erschienen sind folgende Bände:

Bd. 1: Tilman Grammes: Gesellschaft inszenieren, erleben, reflektieren. Was heißt Handlungsorientierung im Lernfeld Gesellschaft? 1999

Bd. 2: Matthias Busch, Tilman Grammes: PGW Politik – Gesellschaft – Wirtschaft: ein neues Fach an Hamburger Gymnasien. Bestandsaufnahme und Entwicklungsperspektiven. 2009

Bd. 3: Tilman Grammes: Einführung in fachdidaktisches Denken - am Beispiel sozialwissenschaftlicher Fächer und Demokratiepädagogik. 2012

Bd. 4: Horst Leps: Politikunterricht und Kompetenzorientierung Rezension einer Unterrichtseinheit zum Thema Krieg und Frieden. 2015

Bd. 5: Yasemin Cidem, Tilman Grammes (Hg.): Politische Bildung in der Türkei. Türkiye'de vatandaşlık dersi, 2015

Bd. 6: Xi Lan, Tilman Grammes (Hg.): Moral and Political Education in China, 2016

Weitere Bände befinden sich in Vorbereitung.