

Jürg Aepli und Volker Reinhardt

2.1 Geschichtliche Aspekte

Projektorientiertes Arbeiten reicht bis in das 18. Jahrhundert in Frankreich zurück, wo Architekturwettbewerbe für Studierende als „projets“ bezeichnet wurden, in denen sie selbstständig Pläne und Entwürfe für kleinere Bauvorhaben anzufertigen hatten (vgl. Knoll 1992a, S. 90 f.). In der Schule tauchte der Projektbegriff zum ersten Mal am Ende des 19. Jahrhunderts in Nordamerika auf, nun sollten die Schülerinnen und Schüler aber nicht nur einen Plan anfertigen, sondern sich auch ganz konkret mit dessen Realisierung beschäftigen. Allerdings war zu dieser Zeit die Projektorientierung beschränkt auf technische Arbeiten, wie das Tischlern von Regalen oder das Bauen von Motoren. (vgl. Knoll 1992a, S. 91). Erst am Anfang des 20. Jahrhunderts nahm die amerikanische Schulpädagogik bzw. die Erziehungsphilosophie den Projektgedanken auf und es entstand recht schnell eine ganze Projektbewegung. Alles konnte zu einem Projekt werden, es gab technische, praktische, soziale und künstlerische Varianten, so dass Diskussion nach einer terminologischen Klärung bzw. einer Theorie verlangte (vgl. Oelkers 1999, S. 16). Einig war man sich, dass das Projekt eine Methode des praktischen Problemlösens

J. Aepli (✉)

Pädagogische Hochschule Luzern, Töpferstrasse 10, 6004 Luzern, Schweiz

E-Mail: juerg.aepli@phlu.ch

V. Reinhardt

Politikwissenschaft, PH Weingarten, Weingarten, Deutschland

E-Mail: reinhardt@ph-weingarten.de

© Springer Fachmedien Wiesbaden 2015

V. Reinhardt (Hrsg.), *Jugend und Politik*, Politische Bildung,

DOI 10.1007/978-3-658-08272-7_2

darstellte, die sich durch drei immer wiederkehrende Merkmalsausprägungen auszeichnete:

1. Die Orientierung an den Schülerinnen und Schülern. Die Aufgabenstellung oblag zwar dem Lehrer bzw. der Lehrerin; den Plan, die Durchführung und das Produkt hatten die Lernenden aber selbst zu erstellen.
2. Orientierung an der Wirklichkeit: Die Schülerinnen und Schüler sollten sich nicht nur mit Theorien beschäftigen, sondern sollten lernen, diese Theorien für gegenwärtige und zukünftige Aufgaben in ihrem Beruf und Leben anzuwenden.
3. Orientierung am Produkt: Es ging also nicht nur um eine gedankliche Vorstellung einer Problemlösung, wie Walter Gagel es für möglich hält (vgl. Gagel 1998, S. 137), sondern um das ganz konkrete Tun, um das Anfertigen von Plänen und Produkten, mit denen sie ihre Vorstellungen überprüfen konnten (vgl. Knoll 1992a, S. 91).

In der erziehungswissenschaftlichen Literatur wird seither gemutmaßt, wer von den amerikanischen Pädagogen – es werden vor allem die beiden Erziehungsphilosophen Kilpatrick und Dewey genannt – den Projektbegriff eingeführt und wissenschaftlich verortet habe (vgl. z. B. Speth 1997; Knoll 1992a, S. 90; Schreier 1997). William Kilpatrick veröffentlichte 1918 einen – nachdem er publiziert war – stark nachgefragten Aufsatz mit dem Titel „The Project-Method“, ohne jegliche geistige Vorgänger zu erwähnen (vgl. Oelkers 1999, S. 17). Einer der wichtigen Wegbereiter für die Theorie Kilpatricks war indes John Dewey, sein ehemaliger Lehrer an der Columbia University, an der später auch Kilpatrick forschte und lehrte. Dewey gebrauchte schon 1915 in seinem nicht nur für die Erziehungswissenschaft wohl bedeutendsten Werk „Democracy and Education“ (Dewey 1916, 1966) den Begriff Projekt, allerdings verstand er darunter etwas anderes als der an der Kindzentrierung ausgerichtete Kilpatrick. Dewey schrieb darin eher beiläufig über Projekte und kritisierte die bis dahin landläufige Projektidee: „Der Übereifer, Materialien und Verfahren so auszuwählen, dass kein Fehler gemacht werden kann, verringert die Möglichkeit zur eigenen Initiative und zum eigenen Urteil auf ein Minimum und zwingt zu Methoden, die von den komplexen Situationen des Lebens so fern sind, dass die gewonnene Kraft kaum brauchbar ist. Es ist zwar wahr, dass Kinder dazu neigen, ihre Kräfte zu überschätzen und Projekte auszuwählen, die sie nicht durchführen können. Aber die Grenzen der eigenen Fähigkeit zu erkennen, gehört zu den Dingen, die gelernt werden müssen. Wie die anderen Dinge wird es gelernt, indem die Folgen des Handelns selbst erfahren werden“ (Dewey 1916, zit. nach Knoll 1992a, S. 92). Wenn Dewey in „Democracy and Education“ auch nur am Rande über Projekte schrieb, so ist er für den hier vertretenen Ansatz äußerst wichtig, liefert er doch grundsätzliche Überlegungen für ihre Implementierung,

ebenso für das Demokratie-Lernen, wie unten dargestellt wird. Für Dewey waren die konkreten Erfahrungen und Probleme der Kinder und Jugendlichen, die sie von außerschulischen Ereignissen kannten, Grundlage für den Unterricht an seiner Laborschule, welche an die University of Chicago angegliedert war. Schülerinnen und Schüler sollten laut Dewey zunächst nicht in der Lage sein, die Probleme alleine und nur aufgrund ihrer Vorerfahrungen zu lösen. Sie mussten vielmehr die Erfahrungen früherer Generationen mit einbeziehen, wollten sie ihre Beschäftigung zu Ende führen, das heißt, dass die Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler den Ausgangspunkt für das Lernen bildeten, die wissenschaftlichen Erkenntnisse (des Lehrers/der Lehrerin) dagegen den Schlusspunkt, der auch für das Produkt zentrale Bedeutung hatte (vgl. Speth 1997, S. 33; Knoll 1992a, S. 93). Wie aus obigem Zitat von Dewey ersichtlich wird, war Dewey die Bildung eines eigenen Urteils wichtig, die er durch die landläufigen Projekte nicht verwirklicht sah. Gerade diese Urteilsbildung ist aber für den politischen bzw. demokratischen Unterricht zentral (vgl. z. B. Kuhn 2003; Massing und Weißeno 1997). Das bedeutet, dass die von Dewey kritisierten Projekte nicht Gegenstand dieser Betrachtung sein können, da sie sich tatsächlich nur mit handwerklichem Tun beschäftigten. Vielmehr sind Deweys Überlegungen für diese Studie von Interesse, die sowohl das Handeln als auch die reflexive Rückschau auf das Handeln und die Urteilsbildung über Prozess, Produkt und deren gesellschaftliche und politische Einordnung in den Mittelpunkt der Betrachtung stellen.

2.2 Demokratie-Lernen

Wird das projektorientierte Arbeiten im Hinblick auf Demokratie-Lernen untersucht, so kann für das Demokratieverständnis wiederum Dewey zitiert werden, dessen Demokratie-Begriff für die Projekt-Pädagogik prägend wurde: „Democracy is more than a form of government; it is primarily a mode of associated living, of conjoint communicated experience“ (Dewey 1983, Bd. 9, S. 93). Himmelmann verwendet für diesen Bereich des Demokratie-Lernens die Formulierung Demokratie als Lebensform (vgl. Himmelmann 2001, S. 40 ff.) und knüpft unter anderem an Dewey an; aber auch an Friedrich Oetinger, der Anfang der fünfziger Jahre mit seinem Partnerschaftskonzept, das er aus dem Pragmatismus übernommen hatte, die Lebensform der Demokratie unterstrich. Damit sollte ein Kontrapunkt gegen die bis dahin gängige staatsbürgerliche Erziehung in Deutschland gesetzt werden (vgl. Oetinger 1956).

Himmelmann unterscheidet zwischen einer Demokratie als Lebensform, als Gesellschafts- und Herrschaftsform (vgl. Himmelmann 2002). Demokratie als Lebensform geht über das soziale Lernen hinaus, indem sie auf der Ebene der kom-

munizierenden Individuen demokratische Prozesse auslöst. Das können beispielsweise Beratungen und Abstimmungen sein, an deren Ergebnisse sich die Gruppe oder Klasse dann auch halten muss. Auf dieser Ebene der konkreten Demokratie-Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler wird offensichtlich, dass Demokratie-Lernen schon sehr früh stattfinden kann. „Es geht dabei nicht um ‚Belehrung‘, sondern um die Ermöglichung der Sammlung von konkreten ‚Erfahrungen‘ mit Demokratie in der vielfältigsten Form und es geht um das ‚Wachstum dieser Erfahrung‘“ (Himmelman 2002, S. 28 f.).

Über die Betrachtung der Lebensform hinaus muss Demokratie-Lernen nach Himmelman die Gesellschafts- und Herrschaftsform beinhalten. Ansonsten bleibt das Engagement der Lehrerinnen und Lehrer sowie Schülerinnen und Schüler auf der Stufe der Lebensform stecken; sie haben sich dann auf der Ebene der zwischenmenschlichen Beziehungen und Erfahrungen weiter entwickelt, aber die Übertragung von ihren eigenen Konflikten, Machtverhältnissen und Abstimmungen auf die Ebene des Einordnens in gesellschaftliche oder politische Gegebenheiten findet nicht statt und verkürzt dann Demokratie-Lernen auf ein „Miteinanderauskommen“. Um einer solchen Verkürzung entgegen zu treten, ist es erforderlich, Demokratie auch auf der Ebene der Gesellschaft zu lernen.

Zum Demokratie-Lernen auf der Gesellschaftsebene gehören Bereiche wie

- die Schule als Bezugs- oder Gesellschaftssystem für Schülerinnen und Schüler; durch „Partizipative Schulentwicklung“ entwickeln Schülerinnen und Schüler ihre Schule mit und reflektieren Schule als gesellschaftliches System (vgl. Reinhardt 2004),
- das Eingebundensein der Jugendlichen in Vereine und Organisationen (z. B. übernehmen sie Verantwortung für jüngere Kinder oder eigene Aufgabenbereiche und setzen sich mit diesen Gruppen auseinander). Kinder und Jugendliche mischen sich ein und helfen benachteiligten gesellschaftlichen Gruppen wie Behinderten oder Asylsuchenden und reflektieren deren Situation.

Dieses gesellschaftliche Lernen, also das Lernen an der und für die Gesellschaft, kann neben dem Lernen auf der Ebene der Lebensform als weitere Voraussetzung für einen mündigen Bürger und eine mündige Bürgerin gesehen werden.

Die Kategorie Demokratie als Herrschaftsform erleben Schülerinnen und Schüler heutzutage vor allem im Politik- oder Geschichtsunterricht, wo sie auf der Anerkennung der Menschen- und Bürgerrechte, auf Volkssouveränität, auf Kontrolle der Macht und auf Gewaltenteilung, auf Repräsentation und Parlamentarismus beruht (vgl. Himmelman 2002, S. 27) und vor allem eine kognitive Auseinandersetzung mit demokratischen Prozessen und Konflikten zum Ziel hat. Wird ein solcher Konflikt im Unterricht aufgegriffen, so ist dafür die politische Urteilsbildung eine

wichtige Aufgabe und Zielsetzung, indem versucht wird, den Jugendlichen Urteilsmaßstäbe für die Beschäftigung mit Politik zu vermitteln, die den Grundgedanken der Demokratie entspricht; allerdings geht es hier vor allem um die kognitive, allenfalls konative Beschäftigung mit der Demokratie.

So wichtig das Demokratie-Lernen auf der Herrschafts- bzw. Regierungsebene ist, dieses Verständnis grenzt – wenn es als alleinige Lehr-/Lernform angewandt wird – das Lernen auf den Bereich des Staates, seiner Institutionen, Funktionen und Aufgaben ein und vernachlässigt die beiden weiteren Formen der Demokratie. Daher ist es – je nach Schulstufe und Alter der Schülerinnen und Schüler – erforderlich, dass alle drei Ebenen im Schulunterricht vorkommen und ein erweitertes Verständnis von Demokratie zulassen. Projektorientiertes Vorgehen sollte alle drei Demokratieformen aufgreifen, wie nun ausgeführt wird.

2.3 Demokratie-Lernen und Projektorientierung

Es hätte ein eindrucksvolles Beispiel für projektorientiertes Lernen sein können, wenn es sich im Nachhinein nicht als geschönt herausgestellt hätte (vgl. Knoll 1992b). Dennoch soll es hier als idealtypisches Projekt in Verbindung mit Demokratie-Lernen dargestellt werden: Das Typhusprojekt, das Kilpatrick's Schüler Collins in den 1920er Jahren in einer Schulklasse durchgeführt hatte, erfüllte nach der Beschreibung im Rahmen seiner Dissertation die Kriterien für ein gelungenes Projekt: Schülerinnen und Schüler erforschten aus eigenem Interesse und aus Solidarität die Ursachen für das Fehlen zweier Mitschüler, die alljährlich an Typhus erkrankt waren. Sie suchten nach Gründen, warum gerade die Familie der beiden Mitschüler so häufig erkrankte. Sie stellten Hypothesen auf und verwarfen sie wieder, überprüften diese durch Beobachtungen vor Ort und kamen dann auf die Theorie, dass die vielen Fliegen im Haus der Familie Ursache für den Typhus sein mussten. Die Schülerinnen und Schüler schauten sich darauf hin aus eigenem Antrieb die Fliegenbekämpfung in modernen Haushalten an, besorgten sich geeignete Literatur hierzu, erkundigten sich bei der Gemeindeverwaltung nach Fliegenbekämpfungsmitteln und stellten eine Liste der Fliegenbekämpfung zusammen. Sie bauten Fliegenfallen und übergaben schließlich der Familie einen Abschlussbericht mit Regeln zur Fliegenbekämpfung (vgl. Knoll 1992b; Gagel 1998, S. 129 f.). Wie erwähnt, ist an dieser Beschreibung der große Haken, dass Collins den Bericht zum Teil idealisierte, damit er der Theorie von Kilpatrick entsprach. So gingen diese Arbeits- und Lernprozesse nicht ausschließlich von den Schülerinnen und Schülern aus und der Lehrer lenkte sehr viel mehr als beschrieben das Unterrichtsgeschehen. Dennoch kann laut Gagel dieser in der Literatur immer wieder erwähnte Bericht als „Idealtypus“ oder als eine „Veranschaulichung der Idee der Projektmethode

von Kilpatrick“ (Gagel 1998, S. 129) angesehen werden. Würde man dieses Projekt auf das Demokratie-Lernen beziehen, so könnte man die Solidarität mit den Mitschülern, das Kümern um die Belange der kranken Familie und das – nach Abstimmungen in der Klasse – gemeinsame Vorgehen zumindest als soziales Lernen oder als Demokratie Lernen auf der Ebene der Lebensform bezeichnen. Ein Problem war (laut Bericht) für die Kinder entstanden, ohne dass der Lehrer eine problemorientierte Einführung in den Sachverhalt geben musste. Das Problem war schon da und wurde von den Kindern als solches entdeckt. Demokratie als Gesellschaftsform kommt in diesem Projektbeispiel insofern vor, als die Schülerinnen sich bürgerschaftlich für die Familie engagierten, sich bei anderen Gruppen (bei modernen Haushalten und der Gemeinde) informierten, diskutierten und mit diesen eine Lösung des Problems anstrebten. Sie gingen mit ihrem Problem an die Öffentlichkeit und machten es somit zu einem gesellschaftlichen Problem. Die dritte Ebene der Demokratie als Herrschaftsform wird in diesem Projektbeispiel nur ansatzweise gestreift, indem die Schülerinnen und Schüler bei der Gemeindeverwaltung nach der Fliegenbekämpfung fragten, wobei sie (vielleicht nebenbei) etwas über die Verwaltungsstrukturen, die Zuständigkeit und den Aufbau der Gemeindeverwaltung erfuhren. Ein weiteres Lernen in den Politikdimensionen politics, polity oder policy fand allerdings nicht statt.¹ Ein politisches Lernen, das politische Urteilsbildung zum Ziel hat, kann in diesem „idealtypischen Projekt“ also nur ansatzweise ausgemacht werden. Die Frage ist, ob ein solches Projekt ein demokratisches oder politisches Projekt genannt werden kann und ob projektorientiertes Lernen immer schon demokratisches Lernen ist.

Es sollten während des projektorientierten Arbeitens innerhalb der politischen bzw. demokratischen Bildung wenn möglich alle drei Ebenen des Demokratie-Lernens präsent sein. Damit wird gewährleistet, dass das Projektlernen nicht in der Lebensform stecken bleibt und die beiden weiteren Formen dann vom konventionellen Politikunterricht geleistet werden müssen. Im folgenden Beispiel (vgl. Reinhardt 2005a) können alle drei Ebenen des Demokratie-Lernens ausgemacht werden:

Schülerinnen und Schüler geben mit ihrer Betroffenheit nach einem Angriff auf einen Asylbewerber in ihrer Gemeinde den ersten Impuls für ein Projekt und organisieren eine Demonstration mit Lichterkette gegen Ausländerfeindlichkeit durch das Zentrum ihrer Stadt, an der sich dann mehrere hundert Menschen beteiligen. Sie laden dazu mehrere andere Schulen des Schulkreises ein. Zehn Schulen betei-

¹ Es ist nicht überliefert, ob die Schülerinnen und Schüler bei ihrer Gemeindeexkursion Informationen zur Seuchenbekämpfung der Regierung oder andere politische Informationen erhielten, was die Ebene der Demokratie als Herrschaftsform bzw. politisches Lernen impliziert hätte.

ligen sich schließlich an der Aktion und organisieren eine stille Lichterkette durch die Innenstadt. Innerhalb von zwei Monaten planen die Schülerinnen und Schüler die Demonstration, werben bei Banken, Druckereien und Medien um Unterstützung, erstellen und verteilen Flyer und Plakate und besorgen hunderte von Kerzen für die Lichterkette. Die Schülerinnen und Schüler lernen durch dieses Projekt während verschiedener kognitiver Reflexionsphasen, die der Politiklehrer in den Unterricht einfließen lässt, zum einen die Problematik von Asylsuchenden und die entsprechende Asylpolitik auf unterschiedlichen Ebenen kennen (Herrschaftsform). Zum anderen setzen sich die Schülerinnen und Schüler mit weiteren gesellschaftlichen Gruppen auseinander, stoßen bei diesen Gruppen mit ihrem Vorhaben oft auf Ablehnung, müssen ihren Standpunkt sachlich und fachlich artikulieren und versuchen andere Schulen, Bürgerinnen und Bürger und Organisationen von ihrem Ansinnen zu überzeugen (Gesellschaftsform). Die Organisation des Projektes liegt weitgehend in den Händen der Schülerinnen und Schüler, die miteinander in demokratischen Verhandlungen, Abstimmungen und Entscheidungen ihr Vorgehen planen (Lebensform).

Auch schon in Primarschulen ist es möglich, Schülerinnen und Schüler in wirkliche Entscheidungsprozesse mit einzubeziehen: Eine Gruppe von Primarschülerinnen und -schüler möchte mitentscheiden, wie ihr neues Schulhaus heißen soll. Sie führen bei ihren Mitschülerinnen und -schülern Umfragen durch. Als sie die häufigsten Namensnennungen dem Schulleiter übergeben, erklärt er, dass nicht er, sondern der Gemeinderat zuständig sei. In Gesprächen mit dem Bürgermeister und während eines Besuches einer Gemeinderatssitzung (in der unter anderem die Vorschläge der Schülerinnen und Schüler diskutiert werden) erfahren die Schülerinnen und Schüler sehr viel über die Entscheidungsprozesse der Politik vor Ort.

Selbstverständlich müssen Schülerinnen und Schüler auch immer auf den möglichen „Misserfolg“ solcher Projekte hingewiesen und vorbereitet und das Gelingen eines Projektes nicht mit der Verwirklichung des „politischen Ziels“ gleichgesetzt werden. Wie sich anhand dieser Beispiele zeigen lässt, ist das projektorientierte Arbeiten von seiner Lehr-/Lernstruktur der Einheit von Denken und Handeln prädestiniert, auf allen drei Demokratieebenen zu lernen.

Zur Verdeutlichung der Verquickung dieser drei Ebenen wird hier auf ein Didaktikdilemma hingewiesen und Möglichkeiten zu dessen Lösung vorgestellt, die als Begründungszusammenhang für obige Beispiele dienen sollen. Denn sehr häufig werden der Fachunterricht Politik und das projektorientierte Lernen losgelöst und unbeeinflusst voneinander betrachtet.

2.4 Das Didaktikdilemma der politischen Bildung

In der Politikdidaktik wird seit längerem darüber debattiert, ob das (häufig projektorientierte) Demokratie-Lernen auf der Stufe der Lebensform oder das Politik-Lernen (auf der Stufe der Gesellschafts- und vor allem der Herrschaftsform) in den Mittelpunkt der politischen Bildung rücken soll (vgl. z. B. Massing 2002; Pohl 2004; Detjen 2002; Breit und Eckensberger 2004; Himmelmann 2001).

Man kann in diesem Zusammenhang von einem Didaktikdilemma der politischen Bildung sprechen, da bisher beide Auffassungen als schwer vereinbar gelten. Dieses Dilemma soll nun kurz umrissen werden:

Das Unterrichtsfach Politik ist, wenn es herkömmlich unterrichtet wird, ein eher unbeliebtes Fach, nach Nonnenmacher (1996, S. 182) ist der Politikunterricht sogar „eines der am schlechtesten reputierten Unterrichtsfächer“ und interessiert die Jugendlichen oftmals wenig aufgrund der hohen Komplexität und der Realitätsferne in Bezug auf den Unterrichtsgegenstand, also die Politik auf der Staatsebene.² Massing (1999, S. 154) konstatiert: „Bei der Einschätzung der aktuellen Lage der politischen Bildung in unserer Gesellschaft besteht weitgehend Übereinstimmung: marginalisiert, unangemessen, unzureichend“. Im Unterrichtsalldag dominieren nach wie vor Institutionenkunde und kognitive Wissensvermittlung, wie Kötters-König (vgl. Krüger 2002) feststellt, eine Autorin der so genannten Sachsen-Anhalt-Studie: Der Politikunterricht sei in der Praxis stofforientiert und eng geführt. Darauf ließen „die erkennbaren Verfahren des Lehrervortrags und des Abfragens von Wissen schließen, so das Ergebnis der Schülerbefragung. Inhalt und Kommunikation in einem derartigen Unterricht (würden) fast ausschließlich vom Lehrer bestimmt“ (Kötters-König 2001, S. 7).

Auf der anderen Seite, und das ist der zweite Teil des Dilemmas, sind Schülerinnen und Schüler zwar häufig von der Durchführung von Projekten im Bereich der Demokratie auf der Mikroebene, auf der Ebene der Demokratie als Lebensform überzeugt und begeistert (vgl. Förderprogramm 2002). Sie können allerdings diese konkret gemachten Demokratie-Erfahrungen nicht auf das politische oder demokratische System, auf die Herrschafts- bzw. Staatsform übertragen oder gar anwenden. Pohl (2004, S. 2) spricht in diesem Zusammenhang von der Gefahr einer „falschen Parallelisierung von lebensweltlicher Demokratie und demokratischer Politik“. Ohne Zweifel setzt der Prozesscharakter der Projekte und die Möglichkeit, demokratische Prozesse im Nahraum mitzugestalten, bei den Lernenden ein

² Vgl. die beiden Shell Studien von 2000 und 2002. Tietgens gibt unter anderem der Politikwissenschaft die Schuld, dass politische Bildung immer mehr aus Institutionenkunde und weniger aus demokratischen Prozessen der Teilnehmer besteht (vgl. Tietgens 1987, S. 21).

hohes Maß an Kreativität und Engagement frei und es ist in der Regel ein großes Interesse der Schülerinnen und Schüler bei der Mitarbeit zu verzeichnen, bei der Selbsttätigkeit, eigenständiges Lernen und Handeln im Mittelpunkt stehen (vgl. Förderprogramm 2002; Beutel und Fauser 2001). Viele Projekte haben aber keine oder wenige Bezüge zur „großen institutionellen Politik“, weder in Form der Bildung eines rationalen politischen Urteils noch im direkten Kontakt mit politischen Akteuren, was bedeutet, dass in diesen Demokratie-Projekten die Politik außen vor bleibt. Laut Breit und Eckensberger (2004, S. 10) müsste aber ein Übergang von gemeinschaftlichen Interaktionen zu gesellschaftlichen Systemfunktionen erreicht werden, was „einem Wechsel von der Polisorientierung hin zu einer Gesellschafts- oder Staatsorientierung“ entspricht. Pohl (2004, S. 12) fordert in diesem Zusammenhang „echte Brücken zwischen der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler und dem demokratischen politischen System“.

Schülerinnen und Schüler können bislang den Transfer von ihren überschaubaren und konkreten Projekten – in denen sie in Projektform Politik oder Demokratie auf der Mikroebene erfahren haben – zu einem Interesse an der „institutionellen Politik“ nicht leisten, da sie zwischen ihren oft zeitlich befristeten und aus dem Zusammenhang gerissenen Aktionen und dem politischen bzw. demokratischen System keine gemeinsamen Ansatzpunkte finden. Die Projekte entstehen dann in einem pädagogischen Schonraum, in einem Moratorium, und haben keinen oder nur geringen Kontakt zur Politik. Das bedeutet, dass sich Schülerinnen und Schüler zwar für konkrete Projektideen im Bereich des Demokratie-Lernens als Lebensform begeistern können, sich aber nicht für Politik interessieren und nicht motiviert sind, sich beispielsweise mit verschiedenen Policy-Bereichen zu beschäftigen. Sie sind häufig ebenso enttäuscht von den Parteien und Politikern wie die Nicht-Engagierten (vgl. Shell 2000, S. 275 ff.). Die Spannung zwischen Demokratie als Lebensform und Demokratie als Staatsform kann beschrieben werden als „Kluft zwischen Gemeinschaft und Gesellschaft (und Staat, Anm. die Verfasser), Mikro- und Makroebene, Moral und Recht, Lebenswelt und System sowie informalen und formalen Institutionen“ (Breit und Eckensberger 2004, S. 7).

Dieses Dilemma ist durch die bisherige Praxis der voneinander losgelösten Fachkunde – also der eigentliche Politikunterricht, der sich vor allem auf kognitive Wissensvermittlung bezieht – auf der einen und demokratische Projektideen auf der anderen Seite, nicht zu bewältigen.

2.5 Politikvernetzte Projektarbeit als Strategie

Aus den bisherigen Überlegungen wird deutlich, dass weder ein in der Praxis häufig vorkommender konventioneller Fachunterricht Politik noch aneinander gereihete, manchmal zusammenhanglose und nur für einen kurzen Zeitraum begrenzte Einzelprojekte auf der Ebene der Demokratie als Lebensform das Ziel eines umfassenden Demokratie-Lernens sein können. Vielmehr sollten Schülerinnen und Schüler

- sich erstens Wissen über demokratische und politische Prozesse aneignen und sich ein komplexes politisches Urteil bilden können,
- zweitens eigenständig im demokratischen Miteinander in Projektform arbeiten können
- und drittens in Projekten mitarbeiten, die nicht nur den Nahraum Schule, sondern Felder der Demokratie und Politik auf der Ebene der Herrschaftsform betreffen (zumindest sollten sie reflexiv auf der kognitiven Ebene, vielleicht aber auch auf der Handlungsebene damit konfrontiert werden), um Einblick und Erfahrungen zu gewinnen in die komplexen Strukturen des politischen Systems. Damit wird eine Politik- und Demokratievernetzung der Projekte erreicht.

Während die ersten beiden Anforderungen die Ideen der kognitiven Wissensaufnahme und der Projektarbeit vereinen, geht der dritte Punkt über die bislang publizierten Ansätze hinaus, indem er neben dem Fachunterricht nicht nur das traditionelle Rollenverständnis zwischen Lehrenden und Lernenden zugunsten der Schaffung demokratischer Umgangsformen (Mit- und zunehmende Selbstbestimmung der Lernenden) überwindet und Leben, Denken, Tun, Handeln und Wissen sowie Schule und außerschulische Wirklichkeit miteinander verbindet,³ sondern ganz konkret eine Auseinandersetzung der Schülerinnen und Schüler mit demokratischen und politischen Prozessen, Institutionen und Verantwortlichen fordert. Gelingt diese Auseinandersetzung mit realer Politik, so kann man davon ausgehen, dass eine politische Sozialisation erfolgreich verläuft, da das politische Interesse und die Motivation, sich mit Politik auseinanderzusetzen, vermutlich steigen werden.

Das bedeutet, dass Schule bzw. Schülerinnen und Schüler Handlungs- und Entscheidungsprozesse der Politik reflektieren und vielleicht auch zu einem kleinen Teil beeinflussen. Es handelt sich dann um politikvernetzte Projekte, in denen De-

³ Dies sind wichtige Gesichtspunkte der Projektarbeit von Dewey (vgl. Kaminski 1999, S. 358).

mokratie auf der Ebene der Lebensform mit Demokratie auf der Ebene der Gesellschafts- und Herrschaftsform verknüpft werden.

Eine solche politikvernetzte Projektarbeit lässt sich unterschiedlich repräsentieren:

- Während eines Projektes sollten immer wieder Bezüge zum politischen System geschaffen werden. Diese Bezüge müssen kognitiv reflektiert werden. Wenn Demokratie auf der Ebene der Lebensform beispielsweise im Rahmen eines Klassen- oder Schülerrates vorkommt, so sollten diese „mikrodemokratischen“ Anlässe genutzt werden, die Gemeinsamkeiten, aber auch besonders die Unterschiede dieses Rates zu parlamentarischen Entscheidungsprozessen der institutionellen Politik herzustellen.
- Es können Projekte und Programme an Schulen initiiert werden, bei denen politische Entscheidungsträger außerhalb der Schule eingebunden werden, damit die Schülerinnen und Schüler Politik reflektieren und eventuell sogar ein Stück weit in Politikprozesse eingreifen.
- Aufgaben oder „Forschungsaufträge“ aus dem kommunalpolitischen Bereich können vom Gemeinderat an Schulen, einzelne Schulklassen oder Arbeitsgemeinschaften vergeben und dort bearbeitet werden. Es kann sich hier beispielsweise um Umfragen handeln, die Schülerinnen und Schüler bei anderen Jugendlichen aus ihrem Ort durchführen, wenn es darum geht, welche jugendspezifischen Veränderungen vom Gemeinderat in den nächsten Jahren im Ort durchgeführt werden sollen. Wichtig ist dafür, dass die Schülerinnen und Schüler nicht nur die Befragung übernehmen, sondern dass sie sich danach auch in Bürgersprechstunden, bei Gemeinderatssitzungen oder in der Presse für die von ihnen herausgefundenen Präferenzen einsetzen und den einmal ins Rollen gebrachten politischen Prozess bis zur (eventuell teilweisen) Verwirklichung (oder auch bis zum Scheitern) aktiv mit verfolgen und mit gestalten. Dann verliert ein Projekt seinen bruchstückhaften Charakter und entwickelt sich zu einem Demokratie- bzw. Politik-Lernen, das nicht losgelöst ist von realen politischen und demokratischen Prozessen. Dafür müssen in diesen Projekten immer wieder die Funktionen, Aufgaben und Probleme der politischen Organe vor Ort reflektiert werden.
- Schülerinnen und Schüler lernen in solchen Projekten, „wie hochgradig verflochten die einzelnen Politikmaterien, wie vernetzt die einzelnen Ebenen des Entscheidungsprozesses sind“ (Himmelmann 1998, S. 57). Sie entwickeln Lösungsvorschläge für konkrete und sie angehende „Policy-Bereiche“ und begleiten aktiv den politischen Prozess, den diese Politikfelder dann in politischen Institutionen durchlaufen; damit lernen Schülerinnen und Schüler während ihrer

Problemlösung die komplexen politischen und demokratischen Abläufe kennen und sind dabei handelnd beteiligt.

- Schülerinnen und Schüler erfahren dadurch, dass sie nicht außerhalb der politischen Prozesse und Systeme stehen, was die konstruktive Auseinandersetzung mit Politik und Demokratie erhöht.
- Die Diskrepanz zwischen Politikern und Parteien auf der einen und „kleinen Bürgern“ und Schülern auf der anderen Seite kann damit verringert werden.

Das Ziel einer solchen politikvernetzten Projektarbeit sollte sein, die Dichotomie politisch-demokratischer Bildung als Fach oder Prinzip aufzulösen. Es muss vielmehr eine Verbindung von Fachunterricht, Projektunterricht und realer Politik-Erfahrung entstehen. Gerade dadurch kann bei Schülerinnen und Schüler ein längerfristiges Interesse und nachhaltiges Lernen⁴ von demokratischen und politischen Prozessen gefördert werden. Demokratie-Lernen und Politik-Lernen in der Schule muss alle Ebenen berücksichtigen, wenn Schülerinnen und Schüler mündige Staatsbürgerinnen und -bürger werden sollen: Politikvernetzte Projektarbeit sollte „motivierend wirken für partizipative Verfahren und gleichzeitig aufzeigen, wo die Grenzen interaktiver Konfliktlösungsmechanismen in komplexen Gesellschaften verlaufen, d. h. sie sollte die Polisperspektive mit funktionalen und rechtsstaatlichen Prinzipien gesellschaftlicher Steuerung vermitteln“ (Breit und Eckensberger 2004, S. 6).

2.6 Empirische Forschung in der Schweiz zu politischen Einstellungen und zu Politik-Interesse von Jugendlichen

Was die Forschungslage in der Schweiz zu politischen Einstellungen und zu Politik-Interesse von Jugendlichen anbelangt, so sind bislang nur wenige empirische Studien in diesem Themenbereich entstanden. Einen ersten Überblick bietet Biedermann (2007, S. 28 ff.), der für die Schweiz fünf größere und wenige kleinere Studien zu politischem Wissen, politischen Einstellungen und zu Politik-Interesse eruiert und zusammengefasst hat. Er konstatiert, dass quantitativer Forschung in der Politischen Bildung bislang ein eher geringer Stellenwert zugemessen wird (Biedermann 2007, S. 29).

Die wenigen relevanten Studien, die in der Schweiz bisher erschienen sind, sollen hier als Überblick dargestellt werden (vgl. Reinhardt 2012). Die IEA-Studie

⁴ Zur Nachhaltigkeit im politischen Bildungsbereich vgl. Moegling 2001.

„*Civic Education*“ ist das Forschungsprojekt, das in den letzten Jahren am meisten Beachtung gefunden hat (vgl. Torney-Purta et al. 2001). Basierend auf Vorstudien einiger teilnehmender Länder zur Situation der politischen Bildung stellten dabei die drei Themen „Demokratie: Grundlagen, Institutionen und Praktiken“, „nationale Identität, regionale und internationale Beziehungen“ sowie „sozialer Zusammenhalt und Heterogenität“ die Grundlagen dar, welche in Bezug auf die Bereiche Wissen, Verstehen, begriffliches Verständnis, Einstellungen sowie gegenwärtige bzw. künftig zu erwartende politische Praxis erfasst wurden. In der Erhebung der 14-jährigen wurden zusätzlich die Lehrpersonen bezüglich ihrer fachspezifischen Aus- und Weiterbildung, der in den Unterricht getragenen Inhalte, der Unterrichtsvorbereitung und -umsetzung, der Zielsetzung sowie des Stellenwertes politischer Bildung befragt (Biedermann 2007, S. 29 f.).

Diese Studie hat zu Tage gebracht, dass (auch) in der „Musterdemokratie“ Schweiz, also trotz demokratischer Tradition und Praxis, die Vorbereitung der nachfolgenden Generation auf die Rolle als aktive Staatsbürgerinnen und -bürger keineswegs als optimal gelungen betrachtet werden kann. Zusammenfassend zeigte sich in dieser Untersuchung,

- dass 14–15-jährige Schülerinnen und Schüler aus der Schweiz im internationalen Vergleich (28 Länder) über ein durchschnittliches politisches Wissen verfügen, das Konzept von Staatsbürgertum und damit verbunden die Aufgaben und Pflichten der Staatsbürgerinnen und -bürger als wenig bedeutsam einstufen, nur geringes politisches Interesse äußern, wenig gesellschaftliches Engagement zeigen sowie kaum Bereitschaft äußern, sich in Zukunft politisch zu engagieren (vgl. Oser und Biedermann 2003);
- dass 17–18-jährige junge Menschen aus der Deutschschweiz im internationalen Vergleich (14 Länder) ebenfalls geringes Interesse an Politik äußern, wenig Bereitschaft an zukünftigem politischem Engagement zeigen und (eher) negative Einstellungen gegenüber Migrantinnen und Migranten sowie der eigenen Nation offenbaren, dass sie jedoch – auch im Vergleich mit den 14–15-Jährigen der Deutschschweiz – über ausgeprägtes politisches Wissen verfügen, die Rollen und Pflichten von Staatsbürger/innen als wichtig einstufen, sich durchschnittlich für gesellschaftliche Belange engagieren und überaus hohes Vertrauen in staatliche sowie politische Instanzen besitzen (vgl. Amadeo et al. 2002; Biedermann 2005).

In einem nationalen Zusatzprojekt der IEA-Studie *Civic Education* konnte gezeigt werden, dass bei 17- bis 18-jährigen Jugendlichen aus der Deutschschweiz vielfältige Wechselbeziehungen zwischen Partizipationserfahrungen in alltäglichen Le-

benswelten und Selbst- oder Sozialkompetenzen bestehen. Jedoch konnten (fast) keine Beziehungen zwischen partizipativem Erfahren und Aspekten politischer Identität (Konzepte, Einstellungen, Wissen, Interesse, Engagement) festgestellt werden (vgl. Biedermann 2006).

Eine weitere IEA-Vergleichsstudie zur politischen Bildung wurde 2006 beschlossen und wiederum ist die Schweiz an dieser Studie beteiligt. Es werden in dieser so genannten ICCS-Studie (International Civic and Citizenship Education Study) die Kernbereiche a) politische Gesellschaft und Systeme, b) politische Prinzipien, c) politische Partizipation und d) politische Identität definiert (vgl. Biedermann und Reichenbach 2009, S. 875). Diese Kernbereiche werden in Bezug auf die Itemtypen 1) Werte und Überzeugungen, 2) Einstellungen, 3) Verhaltensabsicht und 4) Verhalten sowie 5) Wissen und 6) Schlussfolgerungen bzw. Interpretation politischer Informationen operationalisiert und in Testhefte und Fragebogen überführt (vgl. Biedermann und Reichenbach 2009, S. 875).

Die ersten Ergebnisse wurden Ende 2010 in einem Bericht zusammengeführt (vgl. Biedermann 2010). Danach liegen die untersuchten 14 bis 15-jährigen Schülerinnen und Schüler der Schweiz im politischen Wissen und Verstehen mit 531 Punkten bedeutsam über dem internationalen Mittelwert von 500 Punkten (Biedermann 2010, S. 83). Auf der anderen Seite muss aber konstatiert werden, dass jeder vierte Befragte über ungenügendes politisches Verstehen verfügt. Im Vergleich jener Länder, welche bereits 1999 an der internationalen Vergleichsstudie zur politischen Bildung teilgenommen haben, schneidet die Deutschschweiz wiederum nur unterdurchschnittlich gut ab. Nicht das Ergebnis hat sich somit zehn Jahre später verbessert, sondern die Vergleichsgruppe (v. a. neue Teilnehmerländer aus Osteuropa, Asien und Mittel- und Südamerika sind nun vertreten) gestaltete sich anders (vgl. Biedermann 2010, S. 83). Zusammenfassend kommt die Studie zu folgenden Ergebnissen:

- In der Studie erzielen Schülerinnen und Schüler ohne Migrationsgeschichte höhere Leistungen als solche mit Migrationshintergrund, ebenfalls bessere Leistungen haben Kinder von Eltern mit hoher beruflicher Stellung, sowie von Eltern mit Interesse an sozialen und politischen Themen.
- Liegt das Vertrauen in Gerichte und Polizei, aber auch in die nationale Regierung und den Gemeinde- oder Stadtrat mit Zustimmungen von 69 und 74 % durchschnittlich hoch, so fällt dieses Vertrauen in Bezug auf die politischen Parteien mit einer Zustimmung von nur knapp über 50 % bedeutend tiefer als der ICCS-Durchschnitt aus. In der Nähe des internationalen Mittelwerts liegt die Einstellung zum eigenen Land.

- Wie in allen Ländern, so zeigt sich auch in der Schweiz die Einstellung gegenüber gleichen Rechten von Frauen und Männern positiv, bei den Mädchen bedeutend positiver als bei den Jungen. Das Ergebnis der Schweiz liegt auch auf diesem hoch ausgeprägten Niveau noch bedeutend über dem internationalen Durchschnitt.
- Umgekehrt zeigt sich die Einstellung gegenüber gleichen Rechten von Migrantinnen und Migranten als tief; die Schweiz befindet sich im untersten Bereich des Ländervergleichs, bedeutend unter dem internationalen Mittelwert. Auch hier zeigt sich ein bedeutsamer Geschlechterunterschied: die Jungen lehnen derartig gleiche Rechte noch deutlicher ab als die Mädchen.
- Die Schülerinnen und Schüler in der Schweiz erzielen auf beiden Skalen „Interesse an Politik und sozialen Themen“ und „Beteiligung an Gesprächen und Diskussionen über politische und soziale Themen“ im internationalen Vergleich nur mittelmäßige Werte. Obwohl die Gemeindepolitik den Lebensraum der Jugendlichen direkt betreffen und ihnen damit näher liegen würde, bekunden sie am meisten Interesse für politische und soziale Themen auf Landesebene (vgl. Biedermann 2010, S. 60 ff.).
- Die Schweizer Schülerinnen und Schüler haben eher ein geringes Zutrauen in die eigenen politischen Fähigkeiten. Sie trauen sich beispielsweise eher nicht zu, den eigenen Standpunkt zu einem brisanten politischen oder sozialen Thema zu verteidigen, ein Streitgespräch über ein brisantes Thema im Fernsehen mitzuverfolgen oder vor der Klasse über ein soziales oder politisches Thema offen zu sprechen.
- Sowohl innerhalb als auch außerhalb der Schule zeigen die Schweizer Schülerinnen und Schüler im Vergleich mit dem ICCS-Durchschnitt geringeres Engagement hinsichtlich der Mitarbeit in Organisationen und Gruppen. Die prozentual größten Beteiligungen erfahren Aktivitäten im Dienste sozialer Zwecke (z. B. für einen guten Zweck Geld sammeln). Hinsichtlich einer zukünftigen Beteiligung an nationalen Wahlen liegen die Schweizer Jugendlichen mit 70 % Zustimmung beinahe am unteren Ende des Ländervergleichs; was aber immerhin die tatsächlichen Wahlbeteiligungen an National- und Ständeratswahlen in der Schweiz noch deutlich übertrifft. Aber auch hinsichtlich eines zukünftigen Engagements an intensiveren Formen formaler Politik (so z. B. einer Partei beitreten, eine Kandidatin/einen Kandidaten aktiv unterstützen) liegt die Schweiz unter dem internationalen Mittelwert und deutlich im ablehnenden Bereich (Biedermann 2010, S. 83 f.).

Einstellungs- oder Wissensfragen zu Europa oder zur EU kommen in den IEA-Studien bislang so gut wie nicht vor. Insgesamt kann nur eine Studie für die Schweiz

ausgemacht werden, die sich explizit mit Einstellungen und Interesse in Bezug auf Europa beschäftigte (vgl. Stamm 2007).

Eine neuere Studie wurde im Rahmen eines Schweizerischen Nationalfondsprojekts zur „Entwicklung der politischen Kognitionen“ durchgeführt (vgl. Oser et al. 2005). Als wesentliches Resultat dieser Studie kann festgehalten werden, dass klare Entwicklungstendenzen bezüglich unterschiedlicher Aspekte der politischen Kognition auftreten, dass Wissen, Alter, Bildung und sozioökonomischer Status einen wesentlichen Einfluss auf die Demos- und Ethnosorientierung haben und dass die größten Entwicklungsschübe im Alter von 16/17 Jahren stattfinden. Es konnte in dieser Studie gezeigt werden, dass vermehrtes (politisches) Wissen und höhere Bildung mit einer Zunahme der Demosorientierung und einer Abnahme der Ethnoszentrierung (Überheblichkeit, Nationalstolz) zusammenhängen (vgl. Oser et al. 2005, S. 129). In einer Zusatzstudie zu diesem Nationalfondsprojekt konnten mittels Clusterzentrenanalyse vier verschiedene Ethnos-Typen herausgelöst werden, die zwischen 18 und 30% der Gesamtstichprobe aufwiesen (vgl. Steinmann und Oser 2009, S. 14 ff.). Es waren dies der „stark ethnosorientierte Typ“, der „leicht ethnosorientierte Typ“, der „leicht ethnoszentrierte Typ“ und der „stark ethnoszentrierte Typ“, wobei Mädchen überzufällig häufig als „stark ethnosorientiert“ und die Jungen als „stark ethnoszentriert“ typisiert wurden und sich die Ethnoszentrierung mit zunehmendem Alter in Richtung Ethnosorientierung verschob. (vgl. Steinmann und Oser 2009, S. 19 f.). Eine in diesem Zusammenhang erstellte Lizentiatsarbeit an der Universität Freiburg (Heinzer 2007) ging der Frage nach, ob die Entwicklung des politischen Urteils zu messen sei und ob sich die Entwicklung des politischen Urteils messtheoretisch modellieren lasse und kam zum Schluss, dass es eine hohe Relevanz eines solchen Entwicklungsmodells des politischen Urteils gäbe und solche Messverfahren durchaus möglich wären (vgl. Heinzer 2007, S. 193 ff.).

Die im Rahmen der Eidgenössischen Jugend- und Rekrutenbefragungen durchgeführte 11. CH-X Studie stellte die Politische Bildung in den Mittelpunkt, wobei die durchschnittlich 20-jährigen Rekruten sowie weitere Personen derselben Alterskohorte (insbesondere Frauen) nach den politischen Orientierungen, Aktivitäten und Kenntnissen, dem politischen Interesse, der politischen Mündigkeit sowie dem politischen Unterricht in der Schule befragt und getestet wurden. Die Ergebnisse zeigen, dass das auf den staatlichen Bereich eingeschränkte politische Interesse gering ausfällt, die Kenntnisse mangelhaft sind, wenig Bereitschaft zu einem Engagement geäußert wird und das Vertrauen in politische Institutionen hoch ausfällt (Klöti und Risi 1991, zit. nach Biedermann 2007, S. 33). Bestätigung erhalten diese Ergebnisse nicht nur durch die oben aufgeführte IEA-Studie „*Civic Education*“, sondern auch durch die jüngste CH-X Studie, in der wiederum politisches Wissen und Interesse analysiert wurden. 94% der Befragten befürworteten

in dieser Untersuchung die Gleichbehandlung von Mann und Frau. Die Befragten gestanden Migrantinnen und Migranten im Arbeitsbereich, in der Partnerwahl und im Lebensstil annähernd gleiche Rechte zu wie den Schweizerinnen und Schweizern, zeigten sich aber skeptischer, wenn es um das politische Mitspracherecht ging. Politisches Interesse und Wissen der jungen Erwachsenen erwiesen sich im Durchschnitt als relativ gering. Nur 5 % interessierten sich sehr stark für politische Belange, 24 % überhaupt nicht. Von den insgesamt neun Wissensfragen zu Politik konnte der Durchschnitt der Befragten nur vier richtig beantworten (vgl. Bieri et al. 2005). Nach den Autoren dieser Studie „zeigen sich nur 12 % der Befragten als politisch mündig, wenn damit das Vorhandensein von a) politischem Interesse, b) ausreichendem politischem Wissen und c) politischem Engagement bzw. Handeln gemeint werden soll“ (Biedermann und Reichenbach 2009, S. 876).

Eine Masterarbeit, die an der PHZ Luzern geschrieben wurde (vgl. Hefti 2008), ging der Frage nach, welche Ein- und Vorstellungen Jugendliche und Lehrpersonen gegenüber Formen der Schülerpartizipation zeigten. Dafür wurden 107 Jugendliche und 132 Lehrpersonen der Zentralschweiz befragt. Als Ergebnis lässt sich festhalten, dass die Schülerinnen und Schüler den Unterricht grundsätzlich als demokratisch einschätzten, jedoch mit Vorbehalten in Bezug auf die Selbstbestimmung bzw. dem offenen Widerspruch gegen Lehrpersonen. Sie wünschten v. a. mehr Einfluss auf die konkrete Alltagsgestaltung. Der Vergleich mit den Lehrpersonen verdeutlichte, dass diese die Forderungen der Lernenden tiefer einschätzten und die bestehenden Möglichkeiten zur Mitsprache als recht positiv beurteilten, was eine Diskrepanz zwischen Fremd- und Selbstsicht zu Tage brachte (vgl. Hefti 2008).

Jugend und Politik

Empirische Studien zur Wirkung politikverbundener
Projektarbeit

Reinhardt, V. (Hrsg.)

2015, IX, 149 S., Softcover

ISBN: 978-3-658-08271-0