



REPORT DER DEUTSCHEN VEREINIGUNG FÜR POLITISCHE BILDUNG

POLIS

3 | 2010

Schwerpunkt:

Politische Bildung –
interkulturell

Zeitung:

Kampagne „Demokratie braucht Politische Bildung“
– gegen die Kürzungspolitik der Bundesregierung

Fachbeiträge:

Dirk Lange:
Migrationspolitische Bildung

Sven Rößler:

Neuere Ansätze der Migrationsforschung

Tammo Grabbert:

Migration im niedersächsischen Schulbuch

Andreas Lutter:

Migration und Integration im Bürgerbewusstsein

Didaktische Werkstatt:

Meike Jens:
Diskriminierungskritische politische Bildung

Verbandspolitische Rundschau:

Diskussion:

Andreas Brunold:
Sind Namen Schall und Rauch? – Zur Frage der
Fachbezeichnung der Politikdidaktik

6,00 € (D)/6,20 € (A)/11,20 CHF



WOCHE
NSCHA
VERLAG



POLIS

Report der Deutschen Vereinigung
für Politische Bildung

Editorial

Die gegenwärtige Migrationsgesellschaft steht vor Herausforderungen, denen sich auch die Politische Bildung stellen muss. Die Politische Bildung sollte sich fragen, ob sie hinreichend zur Kenntnis genommen hat, welche Konsequenzen der migrationsbedingte Wandel für die Entwicklung des Bürgerbewusstseins hat. Genügen die aktuellen Konzeptionen interkultureller politischer Bildung den Anforderungen einer mündigen Teilhabe aller Bürgerinnen und Bürger in der Migrationsgesellschaft?

Zum Auftakt plädiert *Dirk Lange* in seinem Beitrag über *Migrationspolitische Bildung* für eine stärkere Reflexion dieses Themas in der Politischen Bildung und die Entwicklung adäquaterer Bildungsmaßnahmen.

Anschließend stellt *Sven Rößler* *Neuere Ansätze der Migrationsforschung* vor, wobei er historisch gewachsenen Vorstellungen über Migrations- und Integrationsprozesse aktuelle wissenschaftliche Erkenntnisse gegenüberstellt.

Tammo Grabbert analysiert die Ergebnisse einer Studie über *Migration im niedersächsischen Schulbuch*. Er verweist auf die Notwendigkeit einer Ausrichtung an neuen migrationsdidaktischen Prinzipien.

Im Rahmen einer Untersuchung diskutiert *Andreas Lutter*, inwiefern in den Schülervorstellungen didaktische Anknüpfungspunkte für die migrationspolitische Bildung ersichtlich werden.

Meike Jens präsentiert in der Didaktischen Werkstatt ein internationales Projekt zur Lehrer/-innenfortbildung im Rahmen einer *Diskriminierungskritischen politischen Bildung*.

Auf S. 32 erörtert *Andreas Brunold* die aktuelle Diskussion um die Fachbezeichnung der Politikdidaktik. Die Leser sind zur Diskussion gerne eingeladen; entsprechende Beiträge können in einem nächsten Heft veröffentlicht werden.

Wir wünschen viel Spaß beim Lesen.

Tammo Grabbert/Dirk Lange

Zeitung

Kampagne „Demokratie braucht Politische Bildung“... 4

Schwerpunkt: Politische Bildung – interkulturell

Fachbeiträge

- Dirk Lange*
Migrationspolitische Bildung. Entwicklungen und Perspektiven..... 7
- Sven Rößler*
Neuere Ansätze der Migrationsforschung 11
- Tammo Grabbert*
Migration im niedersächsischen Schulbuch..... 14
- Andreas Lutter*
Migration und Integration im Bürgerbewusstein von Schülerinnen und Schülern 18

Didaktische Werkstatt

- Meike Jens*
Diskriminierungskritische politische Bildung 21

Verbandspolitische Rundschau

Informationen, Planungen, Aktionen, Berichte:

- Thüringen: Nachtrag zum 10. „Jenaer Tag der Politikwissenschaft“ 26
- Schleswig-Holstein: Einladung zur Tagung „Global Change in Lateinamerika“ 26
- Brandenburg: Einladung zu Politik(er)ferne Jugend oder jugendferne Politik(er) sowie zur Mitgliederversammlung mit Neuwahlen 27
- Nordrhein-Westfalen: Einladung zum Landesforum 2010 „Leistung und Demokratie“ 27
- Bayern: Einladung zu „Das Elend der Politischen Bildung – Gefährdungen der Demokratie“ – Jahrestagung 2010 28
- Rheinland-Pfalz: Schreiben von Ministerin Ahnen an die DVPB; – Stichwort Rechtsextremismus 28
- : Einladung zum 5. Demokratie-Tag 29
- Hessen: Tagungsbericht: „Politische Bildung und politische Aktion“ 30
- : Neuwahl des Landesvorstandes Hessen 31
- : Tagungsbericht „Subjektorientierung in der Politischen Bildung“ 31

Diskussion

Andreas Brunold

- Sind Namen Schall und Rauch? – Zur Frage der Fachbezeichnung der Politikdidaktik 32

Magazin

- Rezensionen 33
- Vorschau/Impressum 34



Z
E
I
T
U
N
G

Kampagne „Demokratie braucht Politische Bildung“

Proteste gegen die Kürzungspolitik der Bundesregierung

Berlin. Schwarze Wolken ziehen für die politische Bildung auf. Die Bundesregierung plant in den nächsten Jahren erhebliche Einschnitte im Haushalt der Bundeszentrale für politische Bildung (POLIS berichtete: siehe Heft 2/2010, S. 5). Der am 8. Juli vom Bundeskabinett beschlossene Haushaltsentwurf und die damit verbundene mittelfristige Finanzplanung sehen substantielle Kürzungen bei der Bundeszentrale für politische Bildung (BpB) vor. Von den derzeit 38 Mill. Euro sollen im Jahr 2011 1,55 Mill. in den Folgejahren bis zu 4,8 Mill. gekürzt werden. Diese Kürzungen erhöhen sich noch um die globale Minderausgabe von 560 000.

Das hat massive Auswirkungen auf die Förderung der Träger politischer Bildung, wie der Bundesausschuss Politische Bildung (BAP), in dem zahlreiche, bundesweite Trägerorganisationen zusammenarbeiten, im August 2010 erklärte. Der Vorstand des BAP hat deshalb beschlossen, im Interesse der Träger und im Interesse der bundesweit agierenden politischen Bildung eine Kampagne ins Leben zu rufen, um die Kürzungen abzuwenden und die Infrastruktur der Bildungsarbeit sicherzustellen. Die Kampagne trägt den Titel: „Demokratie braucht politische Bildung“. Sie ist im Netz unter www.demokratiebrauchtpolitischesbildung.de erreichbar. Über diese Webseite erreicht man z.B. den Kommentar von Sebastian Oltmanns, der den interessanten Blog „politisches-buch.de“ betreibt: „Bei den Beschlüssen zur Haushaltskonsolidierung gab es von der schwarz-gelben Regierung immer ein Versprechen: Bildung und Forschung sind davon ausgeschlossen. Dass dies nicht zu 100 Prozent auf die Bildung zutrifft, zeigt sich nun.“

Politische Bildung in der Demokratie ist nach Ansicht des BAP eine Daueraufgabe von Gesellschaft und Staat. Informationen über gesellschaftliche Entwicklungen, Reflexionen über Grundsatzentscheidungen und dahinter liegende Werte sowie die Motivierung zum

Engagement in und für Gesellschaft und Staat müssten immer wieder (neu) geleistet werden. Politische Bildung, die diesem Anliegen dient, sei nicht nur in staatlicher Verantwortung zu leisten, sondern gemäß der pluralen und föderalen Verfassung der Gesellschaft auch durch freie Träger, die zur Wahrnehmung dieser Aufgabe Unterstützung durch den Staat brauchen. Politische Bildung, so der Bundesausschuss, ist eine Investition in die Zukunft und ein wirksamer Beitrag für den gesellschaftlichen Zusammenhalt.

Die neue Website informiert über den aktuellen Stand der Kürzungspläne, die Aktivitäten der Träger zur Änderung dieser Situation und über die Reaktionen aus Öffentlichkeit und Politik. Sie soll auch ein Ort des Diskurses über Bedarf und Prioritäten werden. Kontakt zum BAP über seine Website (www.bap-politischesbildung.de) oder per Mail (info@bap-politischesbildung.de).



Auch die Oppositionsabgeordnete Daniela Kolbe (MdB, SPD; stellvertretende Vorsitzende des Kuratoriums der BpB) kritisierte die Planungen: „Mit den angekündigten Kürzungen bei der Bundeszentrale bricht Schwarz-Gelb das Versprechen, nicht bei der Bildung zu sparen. Für die politische Bildung in Deutschland hätte eine Etatkürzung bei der Bundeszentrale für politische Bildung um mehr als 13 Prozent verheerende Folgen. Es ist fraglich, welchem Begriff von Bildung die Bundesregierung anhängt, wenn sie ausgerechnet die Förderung des Bewusstseins für Demokratie und politische Partizipation von ihrer Finanzierungszusage ausnimmt. Das ist beschämend ... Die Kürzung muss vom Tisch.“



Zeitung

Einordnung in längerfristige Entwicklungen

In einem Argumentationspapier des Arbeitskreises deutscher Bildungsstätten (AdB) hat die Geschäftsführerin Ina Bießenberg zusammen mit Dr. Helle Becker Daten und Informationen zu den wahrscheinlichen Folgen der Kürzungsbeschlüsse zusammengetragen. Die Autorinnen weisen darauf hin, dass schon seit Jahren die Fördersituation für Träger und Einrichtungen der politischen Bildung schwieriger geworden ist. Eine aktuelle Zusammenschau der Konrad-Adenauer-Stiftung zur Entwicklung in den letzten Jahren bestätigt diesen Trend: „Erfolgreich.Politisch.Bilden.Faktensammlung zum Stand der Politischen Bildung in Deutschland“, 2010, <http://www.kas.de/wf/de/33.20184/>.

Einige Einrichtungen mussten auch Insolvenz anmelden. Auf Landesebene wurden zahlreiche landeseigene Einrichtungen (vor allem Jugendbildungsstätten) geschlossen oder mit Auflagen für die Bewirtschaftung in eine Teilkommerzialisierung überführt. „Seit den 1990er Jahren des letzten Jahrhunderts lässt sich somit ein kontinuierlicher Rückgang dieser Einrichtungen registrieren, der sich seit der Jahrhundertwende rapide beschleunigt. Im Zeitraum von 15 Jahren sind mehr als 55 % der Jugendbildungsstätten in Deutschland

ten Fördergebern zusammen: Bundeszentrale für Politische Bildung; Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit; Bundesministerium der Verteidigung; Bundesministerium für Familien, Senioren, Frauen und Jugend; Landeszentralen für Politische Bildung; Weiterbildungsgesetze der Länder u.a.m. Die Fördermittel sind in allen Bereichen rückläufig (siehe Studie der Konrad-Adenauer-Stiftung), ein Ausgleich durch andere Fördermöglichkeiten ist nicht abzusehen.

Der AbB nennt deshalb die Sparabsichten der Bundesregierung „eine Kahlenschlagpolitik“ und kommt zu dem Schluss: „Sollte dies so kommen, ginge das an die Substanz der Trägerschaft der politischen Bildung: Einrichtungen und Organisationen wären teilweise in ihrer Existenz bedroht, die Pluralität der Träger und Angebote politischer Bildung gefährdet.“

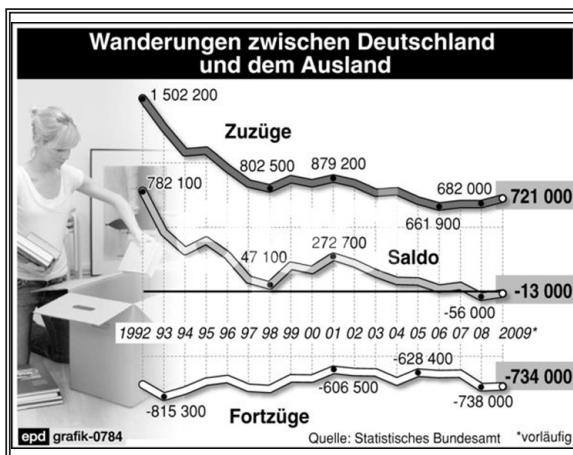
Schillo / vO

des Wahlalters insbesondere angesichts der demografischen Entwicklung notwendig sei. Jugendliche stellen zunehmend eine gesellschaftliche Minderheit dar, deren Interessen von den Parteien oft nicht vertreten würden. So seien politische Entscheidungen für Jugendliche mitunter nur schwer nachvollziehbar, würden nicht verstanden und deshalb auch nicht akzeptiert. Damit bestehe die Gefahr, dass Jugendliche sehr frühzeitig das demokratische System insgesamt in Frage stellen oder eine Ignoranz gegenüber politischen Entscheidungen entwickeln. „Insgesamt könnte eine frühere Beteiligung eine offene Einstellung zum demokratischen System und dem Gewicht der eigenen Stimme bewirken helfen. Ohne die Möglichkeit, Wünschen und Forderungen auch durch Wahlentscheidungen Nachdruck zu verleihen, bleiben junge Menschen auf den guten Willen erwachsener Entscheidungsträger angewiesen“, heißt es in der Mehr-Demokratie-Stellungnahme.

In mehreren Bundesländern ist das Wahlalter bei Kommunalwahlen bereits abgesenkt. Thüringen wäre das achte Bundesland nach Berlin, Bremen, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Sachsen-Anhalt und Schleswig-Holstein, in dem Jugendliche ab 16 Jahren an Kommunalwahlen teilnehmen könnten. Bremen hat als erstes Bundesland das Wahlalter im Herbst 2009 auch für die Landtagswahlen auf 16 Jahre gesenkt.

Nach Meinung von „Mehr Demokratie in Thüringen“ sollte bei einer Absenkung des Wahlalters vermehrt politische Bildung für die Erstwähler angeboten werden. „Mit der Einladung zur Wahl gäbe es einen direkteren Anlass, mit Jugendlichen über das Wahlsystem und die Auswirkungen einer Wahlentscheidung zu kommunizieren. Darauf sollten sich schulische wie außerschulische Angebote einstellen.“

Karolin Schulz



verschwunden.“ (Klaus Waldmann, in: kursiv 3/2009)

Das Hintergrundpapier führt zusätzlich an, dass kein Träger heute noch über eine Monoförderstruktur verfügt. Alle Einrichtungen arbeiten mit unterschiedlichen öffentlichen und zunehmend auch priva-

ten Fördergebern zusammen: Bundeszentrale für Politische Bildung; Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit; Bundesministerium der Verteidigung; Bundesministerium für Familien, Senioren, Frauen und Jugend; Landeszentralen für Politische Bildung; Weiterbildungsgesetze der Länder u.a.m. Die Fördermittel sind in allen Bereichen rückläufig (siehe Studie der Konrad-Adenauer-Stiftung), ein Ausgleich durch andere Fördermöglichkeiten ist nicht abzusehen.

„Mehr Demokratie in Thüringen“ weist darauf hin, dass eine Absenkung

16-Jährige sollen in Zukunft den Landtag in NRW mitwählen können

Düsseldorf. Zwei Monate nach den Landtagswahlen vom 9.5.2010 in Nordrhein-Westfalen (POLIS berichtete im

Heft 2/2010, S. 15-19) haben SPD und GRÜNE eine Minderheitsregierung gebildet. Der Landtag in Düsseldorf wählte im Juli Hannelore Kraft im dritten Wahlgang mit relativer Mehrheit zur Ministerpräsidentin.

In einem umfangreichen Koalitionsvertrag unter dem Titel „Gemeinsam neue Wege gehen“ haben die Regierungsparteien im Kapitel X „Demokratie stärken – Beteiligung ausbauen“ beschlossen, die Informations- und Beteiligungsrechte des Parlaments auszubauen und dazu die Landesverfassung zu ändern. Auch die Bestimmungen über Volksbegehren und Volksentscheide sollen so verändert werden, dass für diese Möglichkeiten direkter Demokratie einfachere Verfahrensregeln (längere Eintragungsfristen, freie Unterschriftensammlungen, Absenkung der Unterschriftenhürde für Volksbegehren) gelten.

Schließlich soll auch das Wahlalter bei Landtagswahlen abgesenkt werden. „Wer junge Menschen für Politik und wichtige Zukunftsfragen interessieren und ihnen Verantwortung übertragen will, muss sie daran beteiligen. Junge Menschen ab 16 Jahren sollen bei den Landtagswahlen mitwählen können. Denn wer reif genug für die Kommunalwahlen ist, ist es auch für die Landtagswahlen.“ Bereits bei den Kommunalwahlen im August 2009 durften in NRW Jugendliche im Alter von 16 und 17 Jahren mitwählen.

In einem jüngst erschienenen Aufsatz haben die Bamberger Politikwissenschaftlerin Prof. Dr. Ursula Hoffmann-Lange und der langjährige Mitarbeiter am Deutschen Jugendinstitut (DJI) Johann de Reijke unter dem Titel „Argumente und Daten zur Herabsetzung des Wahlalters“ die bislang vorliegenden Statistiken und Analysen der Effekte von Herabsetzungen des Wahlalters in der Bundesrepublik Deutschland aufgearbeitet (in: Tanja Betz/Wolfgang Gaiser/Liane Pluto (Hg.): Partizipation von Kindern und Jugendlichen. Forschungsergebnisse, Bewertungen, Handlungsmöglichkeiten. Schwalbach/Ts. 2010, S. 77-96). In ihrem Resümee gelangen sie zu der ernüchternden These: „Eine Herabsetzung des Wahlalters hätte kaum Auswirkungen auf die Wahlergebnisse, würde jedoch zu einer wei-

teren Abnahme der Wahlbeteiligung führen“ (S. 91).

vO

Neue Fachlehrpläne in Brandenburg: Frühere Beschäftigung mit DDR-Geschichte

Potsdam. Ab dem Schuljahr 2010/11 gelten neue Rahmenlehrpläne für die Fächer Geschichte und Politische Bildung in der Sekundarstufe I für alle Schülerinnen und Schüler an Oberschulen, Gesamtschulen und Gymnasien im Land Brandenburg. Bildungsminister Holger Rupprecht begründete die Überarbeitung beim Thema deutsch-deutsche Geschichte. „Die Nachkriegs- und DDR-Geschichte und die deutsche Teilung sind zwar schon jetzt verbindlich vorgegeben – ich halte es aber für unerlässlich, dass sich die Schülerinnen und Schüler schon frühzeitig und bei geeigneten Themen auch über die Schullaufbahn verteilt mit unserer jüngeren Geschichte auseinandersetzen“. In den überarbeiteten Rahmenlehrplänen ist verbindlich geregelt, dass die Schülerinnen und Schüler bereits ab Klasse 7 in unterschiedlichen thematischen Kontexten Kenntnisse zur DDR-Geschichte erwerben. Während der Doppeljahrgangsstufe 7/8 sind im Unterrichtsfach Geschichte themenbezogen historische Entwicklungen zu behandeln, die Bezug auf die DDR nehmen. Im Fach Politische Bildung sollen Themen wie ‚Menschenrechte‘ oder ‚Jugend und Politik‘ mit Bezügen zur DDR ergänzt werden – durch die Möglichkeit von Vergleichen sollen Schülerinnen und Schüler zu eigenständigen und kritischen Urteilen zur DDR gelangen. Zudem ist künftig auch der Besuch von außerschulischen Lernorten eine verbindliche Vorgabe.

„Bei der Überarbeitung der Rahmenlehrpläne haben wir neben Lehrkräften, Fachberatern und Experten aus Wissenschaft und Verbänden, auch den Landesschulbeirat und die Beauftragte des Landes Brandenburg zur Aufarbeitung der Folgen der kommunistischen Diktatur, Ulrike Poppe, einbezogen und Hinweise aufgegriffen“, so Rupprecht. „Ich gehe davon aus, dass jeder, der die Schule nach der 10. Klasse verlässt, etwas über die DDR im Unterricht gelernt hat.“

Die Märkische Allgemeine Zeitung kommentierte diese Ankündigung am 5.8.2010: „Im Februar hatte die Fürstenwalder Gymnasiastin Amei Stock einen Brief an Bildungsminister Holger Rupprecht geschrieben. Darin beschwerte sie sich, dass das Thema DDR im Geschichtsunterricht zu kurz käme. Es scheint, als seien die Sorgen von Amei und anderen Schülern endlich ernstgenommen worden. Dabei darf endlich vom bislang geltenden Prinzip der chronologischen Geschichtsvermittlung abweichen werden.“

Ministerium für Bildung – Brandenburg/Märkische Allgemeine Zeitung

Neue Schriftenreihe der DVPB

Schwalbach. Mit der Publikation „Entgrenzungen. Gesellschaftlicher Wandel und Politische Bildung“ erscheint der erste Band der neuen Schriftenreihe der Deutschen Vereinigung für Politische Bildung (DVPB), die der Bundesvorstand im Wochenschau Verlag herausgibt. Der Sammelband präsentiert die vielfältigen Beiträge des 11. Bundeskongresses zur Politischen Bildung, der im vergangenen Jahr in Kooperation mit der Bundeszentrale in Halle an der Saale veranstaltet worden ist und an dem mehr als 400 Personen teilgenommen haben.

Gegliedert in die Teile „Prozesse gesellschaftlichen Wandels“ und „Herausforderungen einer entgrenzten Welt“, widmet sich der erste Teil der Analyse und Reflexion aktueller Entgrenzungen zwischen Globalisierung, Klimawandel, Finanzmarkt oder virtuellen Kommunikationswelten, während sich der zweite Teil mit den didaktischen und pädagogischen Herausforderungen in Gesellschaft, Schule und historisch-politischer Bildung beschäftigt.

Lange, Dirk (Hrsg.): Entgrenzungen. Gesellschaftlicher Wandel und Politische Bildung, Schwalbach/Ts. 2010, 448 S., 39,80 Euro. Die Publikation ist für alle Mitglieder und Interessierte bis zu 31.12.2010 zum Subskriptionspreis von 32,80 Euro käuflich erwerbbar.

vO



Migrationspolitische Bildung

Entwicklungen und Perspektiven¹

von *Dirk Lange*



Prof. Dr. Dirk Lange ist Universitätsprofessor für Didaktik der Politischen Bildung an der Leibniz Universität Hannover. Er ist Bundesvorsitzender der Deutschen Vereinigung für Politische Bildung (DVPB) und Herausgeber der Zeitschrift PRAXIS Politik.

Die Politische Bildung sollte sich fragen, ob sie hinreichend zur Kenntnis genommen hat, welche Konsequenzen der migrationsbedingte Wandel für die Entwicklung des Bürgerbewusstseins hat. Genügen die aktuellen Konzeptionen interkultureller politischer Bildung den Anforderungen einer mündigen Teilhabe aller Bürgerinnen und Bürger in der Migrationsgesellschaft?

Migrationen stellen ein Strukturmerkmal moderner Gesellschaften dar (vgl. Pries 2008). Bei „Menschen mit Migrationshintergrund“ handelt es sich nicht einfach um eine Modernisierung der Formeln „Gastarbeiter/-innen“ oder „unsere ausländischen Mitbürgerinnen und Mitbürger“. Die migrationsbedingten Erfahrungen, die auch Menschen ohne Migrationshintergrund haben, sind gesellschaftlich so zentral, dass sie nicht mehr durch pädagogische Sondermaß-

nahmen eingeholt werden können. Auch die Politische Bildung steht vor der Aufgabe, die Konzepte, mit denen sich Menschen in der Migrationsgesellschaft orientieren, selbstverständlicher zu reflektieren und in Bildungsmaßnahmen zu aktivieren.²

Die subjektiven Sinnbildungen über Fragen von Migration und Interkulturalität gehören zum Kernbestand der Politischen Bildung.

Die Politische Bildung sollte die fachlichen Vorstellungen und Orientierungen von Menschen in der Migrationsgesellschaft thematisieren. Welche mentalen Modellierungen beispielsweise von „Integration“, „Migration“, „Staatsbürgerschaft“ oder „In- und Ausländer/-in“ ermöglichen und begrenzen das Urteilen und das Handeln in der Migrationsgesellschaft? Welches Bürgerbewusstsein navigiert den Einzelnen durch den Alltag, der mit migrationsbedingten Phänomenen reichhaltig gefüllt ist? Durch welche didaktische Irritation können die Vorstellungswelten mobilisiert und alternative Denkweisen erprobt werden? Wie kann politische Bildung dazu beitragen, dass das fachliche Verständnis über die Voraussetzungen und Folgen, über die Inhalte und Strukturen, über die Chancen und Herausforderungen einer Migrationsgesellschaft wächst und zum Handeln in einer komplexen Wirklichkeit befähigt?

Diese subjektiven Sinnwelten sind didaktisch im Hinblick auf die soziale Wirklichkeit zu schärfen. Deshalb – so die These – sollte sich die migrationspolitische Bildung mit dem Wandel und mit der Beeinflussbarkeit des Bürgerbewusstseins in der Migrationsgesellschaft befassen.

Im Folgenden werden zunächst Entwicklungslinien der interkulturellen politischen Bildung nachgezeichnet. Daraan anschließend werden Herausforderungen einer migrationspolitischen Bildung erörtert, die die Vorstellungen

über die Migrationsgesellschaft in das Zentrum rückt. Hierzu werden Konzepte des Bürgerbewusstseins identifiziert, die durch die Politische Bildung in besonderer Weise didaktisiert werden sollten.

Zur Entwicklung interkultureller politischer Bildung

Zu den ersten Ansätzen, die auf das Vorhandensein von Migranten/-innen reagierten, zählt die so genannte Ausländerpädagogik. Ihre Konzepte entstanden als Reaktion auf den Familienmitzug ausländischer Arbeitnehmer/innen in den 1950er- und 1960er-Jahren. Die Ausländerpädagogik hatte als vordringliches Ziel, durch pädagogische Interventionen die herkunftsbedingten Unterschiede zwischen den Schülerinnen und Schülern zu kompensieren. In diesem Bemühen richtete sie ihr Augenmerk vornehmlich auf die Kinder der „Gastarbeiter/-innen“. Deren herkunftsbedingte „Rückständigkeit“ war es, die durch gezielte Förderung beseitigt werden sollte. Als unterentwickelt wurden dabei aber nicht nur das Leistungsniveau, sondern auch viele der Kulturtraditionen der Einwanderer/-innen eingeschätzt (vgl. Ruhloff 1982).

Die Ausländerpädagogik verstand Integration als Assimilation. Gleichzeitig sollte eine Rückkehroption in die Herkunftsgesellschaften offen gehalten werden. Ausgrenzungen, Diskriminierungen und Rassismen der Aufnahmegergesellschaft blieben pädagogisch unberachtet (vgl. Kiper 1996, S. 196-210).

Die multikulturelle Erziehung der 1980er-Jahre ersetzte die Defizit- durch eine Differenzannahme. Die Minderheitskulturen der Migrantinnen und Migranten wurden nunmehr akzeptiert und die pädagogischen Bemühungen auf die Frage gerichtet, wie ein Verständnis für die Vielfalt von Kulturen und Nationen gefördert werden könnte. Die multikulturelle Erziehung war nicht mehr „Sonderpädagogik für Migranten“, sondern leistete einen Beitrag zur Anerkennung des Anderen und zur Toleranzierung auch der Mehrheitskultur.

Ein Manko des multikulturellen Ansatzes war, dass die Vielfalt der Kulturen additiv und zu selten interaktiv thematisiert wurde. Indem sich die Bil-

dungspraxis auf Gegenstände der Sachkultur konzentrierte, konnte sie die Wandlungsprozesse innerhalb der Einwanderungsgesellschaft zu wenig erfassen. Die lebensweltlichen Erfahrungen der Migrantinnen und Migranten in zweiter und dritter Generation waren aber längst nicht mehr an die Überlieferungen ihrer Vorfahren gebunden. Sie entwickelten neue, teils binationale Identitäten in der Einwanderungskultur.

Die Konzepte der interkulturellen Bildung haben diese Schwierigkeiten verarbeitet und bedienen sich eines erneuerten Kulturbegriffs. Kultur stellt demnach ein Bedeutungssystem dar, das von Menschen einer größeren Gruppe kommuniziert wird. Die interkulturelle Bildung geht davon aus, dass interkulturelle Verständigung zwangsläufig durch die Kulturgebundenheit der Interaktionspartner/-innen erschwert wird. Deshalb ist es ihr vorrangiges Ziel, Lernenden die notwendigen Kompetenzen zu vermitteln, um mit Angehörigen anderer kultureller Systeme sinnvoll und erfolgreich interagieren zu können. Das Wissen um die Kulturgebundenheit von Deutungen soll es Lernenden ermöglichen, andere kulturelle Muster zu erkennen, ohne sie bewerten zu müssen (vgl. Auernheimer 2008, S. 145-160).

Die Begegnung mit anderen Kulturen soll zugleich den Blick auf die eigenen Kulturstandards erweitern. Durch die bewusste „Entfremdung“ beim Perspektivenwechsel kann erlernt werden, dass scheinbare Selbstverständlichkeiten in der Begegnung mit Angehörigen einer anderen Kultur erklärbungsbedürftig werden können. Es wird Einsicht in die Wirkungen der eigenen kulturellen Kommunikation gewonnen. Interkulturelle Bildung vermittelt somit, wie mit Angehörigen anderer Kulturen gleichberechtigte Beziehungen aufgebaut und kulturbedingte Konflikte bewältigt werden können (vgl. Grosch/Leenen 1998, S. 29-46).

Die interkulturelle Bildung unterstellt, dass die Beteiligten an der Überwindung des interkulturellen Fehlverstehens grundsätzlich interessiert seien. Nur verhindere dies ihre jeweilige „kulturelle Brille“. Aber was ist, wenn die Abwertung und Ausgrenzung des Anderen mit einer persönlichen Vor teilserwartung verbunden ist? Interkul-

turelle Konflikte bewegen sich nicht nur auf der zwischenmenschlichen Ebene des (Miss-) Verstehens. Sie stehen im Kontext gesellschaftlicher Strukturen und Herrschaftsverhältnisse, die auf der aktiven Definition eines „Anderen“ und dessen Abwertung fußen (vgl. Elias 1993). Die antirassistische Bildung wiederum geht deshalb über die reine Einstellungs- und Verhaltensebene hinaus. Sie begreift den Rassismus als eine strukturelle Dimension, die interkulturelle Prozesse bedingt und begleitet (vgl. Hormel/Scherr 2004).

Antirassistische Bildung interessiert sich für die „rassialisierenden“ Sichtweisen und Prozesse, durch die Individuen mit scheinbar unveränderbaren (natürlichen oder kulturellen) Merkmalen so beeigenschaftet werden, dass sie ungleichen und ungleichwertigen Kollektiven angehören. Sie hinterfragt die Machtungleichgewichte und Diskriminierungen, die mit dem Rasse-Konzept verknüpft sind. „Rasse“ wird in der antirassistischen Bildung als ein gesellschaftliches Konstrukt begriffen, das biologische Eigenschaften – seien sie realer oder imaginärer Art – zur sozialen Platzierung sozialer Gruppen durch Biologisierung (als Rassen, Ethnien, Nationen, Stämme oder Kulturen), dient aber letztlich nicht der Differenzierung, sondern der Be- und Abwertung von Menschen. Rassismus bezeichnet ein Herrschaftssystem, das politische und soziale Ungleichheit durch den Verweis auf eine scheinbare oder tatsächliche biologische Ungleichheit legitimiert.

Die antirassistische Bildung will Lernende dazu befähigen, das Phänomen Rassismus inhaltlich zu durchdringen und seine verschiedenen Formen zu erkennen, zu analysieren und zu bekämpfen. Die pädagogische Praxis problematisiert dabei auch die institutionalisierten Ausgrenzungen beispielsweise in Form einer restriktiven Asyl- und Ausländer/-innengesetzgebung, einer Benachteiligung von Migrantinnen und Migranten im Bildungssystem, einer sozio-ökonomischen Schlechterstellung oder einer lange verwirgerten Einwanderungspolitik. Insgesamt will die antirassistische Bildung zu einer kritischen Auseinandersetzung mit den gesellschaftspolitischen Deutungsmustern von



Fachbeitrag

Interkulturalität befähigen (vgl. Elverich/Scherr 2007, S. 182-189).

Perspektiven der migrationspolitischen Bildung

Die verschiedenen Konzeptionen, die in der interkulturellen politischen Bildung erprobt wurden, haben eine starke normative Konnotation. Sie orientieren sich maßgeblich an dem Gleichheitsgrundsatz und dem Antidiskriminierungsprinzip der Menschenrechte. Didaktisch sollten diese Zugänge um eine Reflexion des Ist-Zustandes des subjektiven Denkens in interkulturellen Kontexten ergänzt werden. Eine Herausforderung der migrationspolitischen Bildung liegt in der empirischen Erforschung des Bürgerbewusstseins in der Migrationsgesellschaft. Didaktisch relevant sind beispielsweise die Migrationsvorstellungen von Einheimischen, die Partizipationskompetenzen von Migrantinnen und Migranten, die Demokratievorstellungen von Einwanderinnen und Einwanderern oder die Integrationskonzepte von Schülerinnen und Schülern. Wie stellen sie sich das Zusammenleben von Einheimischen und Migrantinnen und Migranten vor? Was verstehen sie unter „gelungener Integration“? Welche Anforderungen stellen sie an die Aufnahmegerügschaft und welche an die Zuwanderer/-innen? Lassen sich die subjektiven Vorstellungen mit sozialwissenschaftlichen Konzepten der Integration, Akkulturation, Assimilation oder Transkulturalität in Beziehung setzen? Welche Bildungsstrategien resultieren daraus? So lauten Fragen, die in einer aktuellen Studie bearbeitet werden (vgl. Lutter, in diesem Heft, S. 18-20).

Im Bürgerbewusstsein bilden sich die mentalen Vorstellungen, die das Denken und Handeln in der Migrationsgesellschaft leiten (vgl. Lange 2008, S. 431-439). Empirische Studien über das Bürgerbewusstsein geben Hinweise darauf, wie sich Menschen in den Strukturen und Prozessen der Migrationsgesellschaft orientieren. Sie zeigen an, dass es auch (Fehl-)Vorstellungen (etwa: Integration = Assimilation) sein können, die zum Misslingen von Integration und zur Problematisierung von Interkulturalität beitragen.

Migrationsprozesse stellen Einheimische wie Einwanderer/-innen vor beständig neue Bedingungen. Deshalb stellt die migrationspolitische Bildung die Frage nach dem Wandel des Bürgerbewusstseins im Kontext von Migration und Interkulturalität. Sie will die mentalen Modellierungen der Einzelnen in Lernprozessen so erweitern, dass sie eine kritische Urteilsbildung und ein reflektiertes Handeln in interkulturellen Kontexten ermöglichen. Hierfür werden die subjektiven Konzepte über Fragen von Migration und Interkulturalität zunächst erhoben und anschließend didaktisch irritiert, mit Widersprüchen konfrontiert und an innere Grenzen geführt. Durch die erweiterten und veränderten Sichtweisen leistet die migrationspolitische Bildung einen Beitrag dazu, dass aktuelle migrationsbedingte Phänomene besser „gelesen“ und beeinflusst werden können.

Die migrationspolitische Bildung sollte die Modellierungen, die Lernende über migrationsbedingte Phänomene aufgebaut haben, lerntheoretisch berücksichtigen. Die subjektiven Konzepte über fachliche Gegenstände sind in Bildungsprozessen zu aktivieren und zu erneuern. Die vorhandenen Konzepte können aber nicht einfach durch die „richtigen“ ersetzt werden. Die migrationspolitische Bildung muss Reibungsflächen anbieten, die kontrovers zum Bürgerbewusstsein der Lernenden sind. Abschließend werden thesenartig einige Konzepte vorgeschlagen, deren kontroverse Behandlung die migrationspolitische Bildung in den Mittelpunkt stellen sollte.

Migrant/-in: Die politische Bildung sollte exaktere und differenziertere Bezeichnungen für die Gruppe der Migrantinnen und Migranten verwenden. Noch immer werden Migrantinnen und Migranten den „Deutschen“ als „Ausländer/-innen“ gegenüber gestellt. Auch die scheinbar politisch korrekte Bezeichnung „Jugendliche mit Migrationshintergrund“ wird allzu oft als Synonym für „Ausländerjugendliche“ genutzt. Es ist aber nicht so, dass die Migrationserfahrung eine spezifisch nicht-deutsche Erfahrung ist. Im Gegenteil: Die meisten Jugendlichen mit Migrationshintergrund sind in Deutschland geboren und ein großer Teil der Zugewanderten sind oder werden deutsche Staatsbürger/-innen.

Deutsch-Sein: Die politische Bildung ist nach wie vor mit der Dominanz eines durch Abstammung definierten Nationenverständnisses konfrontiert. Deutsch-Sein wird als ein Zustand begriffen, der nur über die Abstammung erreicht werden kann. Ein republikanischer Nationenbegriff, der die auf einem Territorium lebenden Menschen als politische Gesellschaft erfasst, muss verstärkt gebildet werden. Das auf Abstammung basierende Verständnis von Deutsch-Sein sollte durch die politische Bildung problematisiert und in seiner historischen Entwicklung und aktuellen Veränderbarkeit thematisiert werden.

Integration: Die politische Bildung sollte unterschiedliche Formen der Akkulturation nachvollziehbar machen. Integration wird noch allzu leicht als Anpassung an Bestehendes und zu selten als Entstehung von etwas Neuem begriffen. Politische Bildung sollte erlernbar machen, dass zwischen den Polen der Assimilation und der Segregation ganz unterschiedliche Formen des sozialen Einschlusses denkbar sind.

Nationalität: Migration ist kein Wechsel der Nationalität. Integration wird aber noch zu stark durch die kategoriale Brille einer Nationalgesellschaft gedacht. Moderne Formen sozialer Inklusion werden dadurch nicht erkannt. Die sozialen Zugehörigkeiten werden zunehmend auch im transnationalen Raum hergestellt. In diesem Kontext muss auch das Entstehen von pluralen Lebenswelten differenziert betrachtet werden. Sie können die Möglichkeit einer gesellschaftlichen Verankerung bieten und die Voraussetzung für bürgerschaftliches Engagement darstellen. Deshalb sollten sie nicht vorschnell als integrationswidrig betrachtet werden.

Partizipation: Migrantinnen und Migranten sind politisch Handelnde. Oftmals werden sie aber als Opfer gesellschaftlicher Bedingungen und als Betroffene politischer Maßnahmen dargestellt. Dabei erscheinen sie in passiven Rollenmustern und ohne Einfluss auf ihre Lage. Die politische Bildung sollte auch die aktiven Einfluss- und Gestaltungsmöglichkeiten von Migrantinnen und Migranten in der Aufnahmegerügschaft aufzeigen. Hierfür reichen die klassischen Beteiligungsstränge nicht aus. Es ist zugleich nach den spezifi-

schen Formen politischer Kompetenz zu fragen, die Migrantinnen und Migranten in die Gesellschaft einbringen und die sich in Communities von Eingewanderten (beispielsweise in Form von kommunalen Integrationsräten) bilden.

Migrationspolitik: Fragen der Einwanderung und Migration sind nicht nur im Sinne des „Diversity Mainstreaming“ für jedes Problemfeld mitzudenken. Sie sind zu einem zentralen Politikfeld sowohl nationaler als auch internationaler Politik geworden. Die politische Bildung sollte die politischen Akteure, Institutionen und Maßnahmen thematisieren, die auf migrationsbedingte Probleme und Konflikte einwirken. An Beispielen von Einwanderung und Migration lässt sich Politik als ein fortwährender Prozess thematisieren, der für die Gesellschaft sowohl Risiken als auch Chancen bergen kann.

Pluralität: Die politische Migrationsgesellschaft sollte weder als schwarz-weiße Dichotomie Migrantinnen/Migranten-Nichtmigrantinnen/Nichtmigranten noch als bunte Vielfalt von Kulturen gedacht werden. Sie ist als eine pluale Gesellschaft zu behandeln, in der sich Menschen partiell in funktionale Teilsysteme integrieren. Der Pluralismus geht damit über das Konzept der Diversität hinaus. Er überwindet das binäre Denken und berücksichtigt, dass auch Migrantinnen und Migranten unterschiedliche und gegensätzliche Interessen haben.

Kultur: Kultur wird noch zu statisch als eine homogene Eigenschaft von nationalen, religiösen, ethnischen oder anderen Gruppen betrachtet. In der Tat ist Kultur ein kollektives Phänomen. Sie erscheint dabei als eine „zweite Natur“, unterliegt jedoch ständiger Veränderung und Bestätigung. Kultur sollte als ein kollektiv geteiltes Bedeutungssystem

verstanden werden. Individuen sind in verschiedene Deutungssysteme eingebunden und müssen ihre Identität darin immer wieder neu herstellen. In diesem Sinne sollte die politische Bildung das statische Kulturverständnis in Frage stellen.

Der Fremde: Das Einander-Fremdsein ist ein inhärentes Prinzip der modernen städtischen Gesellschaft. Trotzdem: Fremd ist nicht der Fremde – fremd wird er gemacht. „Der Fremde“ wird von der Hegemonialkultur genutzt und manchmal erst kreiert, um sich des Eigenen durch Kontrastierung zu verschern. Denn die Bildung einer Identität des Eigenen bedarf der Abgrenzung von etwas Anderem. Die Mehrheitsgesellschaft benötigt ein Bild vom Fremden, um die eigene Zusammengehörigkeit zu „sichern“. Damit verfügt die Mehrheitsgesellschaft über ein Denkkonzept, das Integration blockieren kann. Die migrationspolitische Bildung sollte sich immer auch an die Mehrheitsgesellschaft und die Hegemonialkultur wenden. Die Dekonstruktion des Fremden durch Selbstreflexion eröffnet neue Perspektiven auf die Migrationsgesellschaft. ◆

Anmerkungen

- 1 Der Beitrag basiert auf: Dirk Lange, *Migrationspolitische Bildung. Das Bürgerbewusstsein in der Einwanderungsgesellschaft*, in: Dirk Lange/Ayca Polat (Hrsg.), *Migration und Alltag. Unsere Wirklichkeit ist anders*, Schwalbach/Ts. 2010.
- 2 Zum Stand der Interkulturellen Politischen Bildung vgl. Rudolf Leiprecht/Anne Kerber (Hrsg.), *Schule in der Einwanderungsgesellschaft*. Schwalbach/Ts. 2005; Heide Behrens/Jan Motte (Hrsg.), *Politische Bildung in der Einwanderungsgesellschaft*. Schwalbach/Ts. 2006.

Literatur

- Auerheimer, Georg (2008): Interkulturelle Bildung als eine Dimension Politischer Bildung, in: Gruber, Bettina/Hämmerle, Kathrin (Hrsg.), *Demokratie lernen heute. Politische Bildung am Wendepunkt*, Wien u. a. (Böhlau), S.145–160.
- Elias, Norbert (1993): *Etablierte und Außenseiter*, Frankfurt a. M.
- Elverich, Gabi/Scherr, Albert (2007): Antirassistische Bildung, in: Lange, Dirk/Reinhardt, Volker (Hrsg.), *Basiswissen Politische Bildung*, Band 3, *Inhaltsfelder der Politischen Bildung*, Baltmannsweiler, S.182–189.
- Grosch, Harald/Leenen, Wolf Rainer (1998): *Bausteine zur Grundlegung interkulturellen Lernens*, in: *Interkulturelles Lernen. Arbeitshilfen für die politische Bildung*, Bonn, S. 29–46.
- Hormel, Ulrike/Scherr, Albert (2004): *Bildung für die Einwanderungsgesellschaft. Perspektiven der Auseinandersetzung mit struktureller, institutioneller und interaktioneller Diskriminierung*, Wiesbaden.
- Kiper, Hanna (1996): *Interkulturelles und antirassistisches Lernen in der Grundschule*, in: George, Siegfried/Prote, Ingrid (Hrsg.), *Handbuch zur politischen Bildung in der Grundschule*, Schwalbach/Ts., S. 196–210.
- Lange, Dirk (2008): *Bürgerbewusstsein. Sinnbilder und Sinnbildungen in der Politischen Bildung*, in: *Gesellschaft – Wirtschaft – Politik (GWP)* Jg. 57, H. 3, S. 431–439.
- Lutter, Andreas: *Migration und Integration im Bürgerbewusstsein von Schülerninnen und Schülern*, Aufsatz in *die-sem Heft*, S. 18–20.
- Pries, Ludger (2008): *Die Transnationalisierung der sozialen Welt. Sozialräume jenseits von Nationalgesellschaften*, Frankfurt am Main 2008
- Ruhloff, Jörg (Hrsg.) (1982): *Aufwachsen im fremden Land. Probleme und Perspektiven der „Ausländerpädagogik“*, Frankfurt am Main/Bern.
- Treibel, Annette (2003): *Migration in modernen Gesellschaften. Soziale Folgen von Einwanderung, Gastarbeit und Flucht*, Weinheim/München.



Fachbeitrag

Neuere Ansätze der Migrationsforschung

von Sven Rößler



Sven Rößler ist Wissenschaftlicher Mitarbeiter der Didaktik der Politischen Bildung an der Leibniz Universität Hannover.

„Raus mit der Sprache. Rein ins Leben“ – lautet das zweideutige Motto der Initiative „für Integration und das Erlernen der deutschen Sprache“ des Verbandes Deutscher Zeitschriftenverleger (VDZ). Die keck gemeinte Gelassenheit, mit der die abgebildeten Beispiele „gelungener“ Integration den Betrachtenden ihre schwarz-rot-goldene Zunge entgegenstrecken (s. Abb. 1), verwandelt sich rasch in eine Mimik des Erschreckens über die nachdrückliche Aufforderung zur Entäußerung der *selbst-verständlich* erworbenen Sprache. „Selbstverständlich“ auch im Sinne einer Identitätsbildung, in der ein „Selbst“ *sich versteht*. Gerade weil es in der Alltagspraxis schlicht vernünftig ist, sich verständlich machen können *zu wollen*, verweist die besondere Betonung von Integrationsvoraussetzungen im Tenor einer Bringschuld von Zugewanderten eher auf die Ängste und Unsicherheiten der Sprechenden als auf die tatsächliche Situation der Angesprochenen. Dennoch – manches hat sich in den vergangenen Jahren in der Bundesrepublik geändert:

etwa durch die Aufnahme des Territorialitätsprinzips in das Staatsbürgersrecht seit 2000. Im Unterschied zum *statischen* Kulturbegriff der leidenschaftlichen „Leitkultur“-Debatte scheint sich in der Sorge vor „Parallelgesellschaften“ immerhin auch eine sehr viel republikanischere Erwartung auf *dynamische* Teilhabe am Gemeinwesen vorsichtig zu artikulieren – in Anerkennung der gesellschaftlichen Wirklichkeit: Mittlerweile verfügt rund ein Fünftel der bundesdeutschen Bevölkerung über einen „Migrationshintergrund“ im weiteren Sinne (Destatis 2009a). Man vergegenwärtige sich nur einmal die Zusammensetzung der gefeierten Nationalmannschaft um Spielmacher Mesut Özil bei der diesjährigen Fußballweltmeisterschaft.

Im Folgenden wird, ausgehend vom Begriff, zunächst das Phänomen „Migration“ beschrieben. Über die Vermittlungsrelevanz einer Migrationsperspektive in der differenzierten Erschließung gesellschaftlicher Wirklichkeit(en) soll schließlich die mit klassischen Ansätzen kontrastierte Darstellung der titelgebenden neueren Ansätze informieren.

Migration als Phänomen

„Migration“ leitet sich ab von lateinisch „migrare“, „wandern“. Räumlich wird gemeinhin *internationale* von *Binnenmigration* unterschieden. Diese muss nicht national, sondern kann auch auf (globale) Regionen, etwa die Europäische Union, bezogen werden. Der Anteil von Flüchtlingen an *internationalen* Migrationsbewegungen ist weltweit von 11,9 Prozent in 1990 auf ca. 7,6 Prozent in 2010 und damit selbst absolut gesunken (International Migrant Stock 2008). Fluchtmigrationen ereignen sich zudem vor allem als Binnenmigration *innerhalb* der Herkunftsstaaten/-regionen (vor allem in Afrika, Asien, Südamerika). Der UNHCR geht für 2008 von weiteren 26 Mio. „internally displaced persons“ aus. Insgesamt waren zu diesem Zeitpunkt also ca. 42 Mio. Menschen „for-

cibly displaced“, geschätzte zwölf Mio. staatenlos (UNHCR 2009, S. 2). Der Anteil von Personen an der Weltbevölkerung, die in einem anderen Land geboren wurden als sie leben, liegt stabil um drei Prozent, was jedoch absolut eine Erhöhung um rund 60 Mio. seit 1990 auf geschätzte 214 Mio. international Migrerter 2010 bedeutet. Das Geschlechterverhältnis ist dabei relativ gleich verteilt. In diesen Zahlen wird deutlich, dass die häufig mit „Migration“ in Verbindung gebrachte Flucht tatsächlich nur einen verhältnismäßig geringen Anteil an den gegenwärtigen *internationalen* Wanderungsbewegungen hat und eine differenziertere Typologie erforderlich ist.

Seit 1990 hat sich in der Bundesrepublik die Entwicklung zeitweilig erheblich dynamisiert: Bis 2010 hat sich die Zahl der Personen mit unmittelbarer Migrationserfahrung auf 10,7 Mio. (7,5 zu 13,1 Prozent der Gesamtbevölkerung) beinahe verdoppelt, der Rückgang des Flüchtlingsanteils von 12,2 auf 5,5 Prozent fiel sehr viel deutlicher aus. Die relative „Normalisierung“ einer regulierten Zu- und Einwanderung muss daher auch vor dem Hintergrund eines faktischen Ausschlusses weiterhin global fortexistierender „Anomalien“ gesehen werden, die durch drastisch erhöhte Anforderungen an die Asylrechtsgewährung (Drittstaatenregelung) erzielt wurde – sinnfällig in einer Anerkennungsquote von 1,1 Prozent in 2008 (233 von 22.085 Verfahren, vgl. BMF 2009). Nach einer starken Zunahme an Einbürgerungen in den 1990er-Jahren, mit einem Spitzenwert von 314.000 in 1995, sind die Zahlen mittlerweile (2008) auf ein Ausgangsniveau von 94.000 zurückgegangen (Destatis 2009b). Seit 2006 ist zudem der Saldo der Ein- und Auswanderungen faktisch ausgeglichen (Destatis 2009c) – auch insofern eine Normalisierung.

„Migration“, als erkenntnisleitendes *Paradigma* verstanden, eröffnet in historischer Perspektive sowohl transhistorische als auch epochale Einsichten.



Betonen erstere ein übergreifendes Allgemeines, gestatten letztere Aussagen über bestimmende Motivationen und Formen innerhalb spezifischer gesellschaftlicher Strukturen und Funktionen. In der Betonung der relativen „Normalität“ wird nicht nur ein fachliches Publikum angesprochen; sie zielt auch darauf, aus der gefühlten oder tatsächlichen Betroffenheit als Aufnahmegerüllschaft erwachsene Abwehrreflexe zu überwinden. Als Beispiel für eine solch entdramatisierende Umkehrung der Konstellation von „Betroffenheit“ durch Migration kann das „Auswandererhaus“ Bremerhaven gelten, das der „Mehrheitsgesellschaft“ die *eigene* Migrationsgeschichte vergegenwärtigt. Denn allein die europäische Migrationsgeschichte seit der frühen Neuzeit bevölkern verschiedenste „Homines migrantes“ (Kremb 2007): Infolge der Reformation setzen konfessionell motivierte Wanderungsbewegungen ein, werden von Peuplierungsmaßnahmen aus bevölkerungspolitischen Erwägungen kanalisiert und durch aktiv forcierte Ansiedlung abgelöst. Im 19. Jahrhundert gewinnt, durch technischen Fortschritt erleichtert, die transatlantische Auswanderung an Bedeutung, in ungewohnter Qualität und Quantität schließlich treten Zwangs- und Fluchtmigrationen im 20. Jahrhundert auf.

Doch gibt es nicht nur epochal „typische“ Erscheinungsformen von Migration, diese wird in der Gegenwart für die Epoche selbst paradigmatisch: (Internationale) Migrantinnen und Migranten stellen für Annette Treibel geradezu „Prototypen der Moderne“ dar. Und zwar mit einem Recht, betrachtet man etwa die Auflösung traditionaler Bindungen. In jenem „Sozialen Wandel“, der sich *unabhängig* von Migration erignet, führt „[...] [d]ie Anwesenheit von weniger konformen und tatsächlich mobilen Menschen [...] den Einheimischen ihren noch „unbewältigten sozialen Wandel“ vor Augen.“ Die bloße Anwesenheit von Fremden als Andere verweist auf *eigene* Defizite, sodass „[...] die Ursachen für Konflikte zwischen Einheimischen und Zugewanderten vor allem in den ungelösten Spannungen der Aufnahmegerüllschaften selbst zu suchen sind.“ (Treibel 2008, S. 228f.) Auch dieser Zugang gestattet es, eine Per-

spektive der „Normalisierung“ von Migrationsphänomenen einzunehmen. „Migration“ ist epochal typisch im doppelten Sinne: Einerseits lassen sich *migrationsbezogen* aufgefasste Konflikte als tatsächlich *moderne* Konflikte bzw. Modernisierungskonflikte beschreiben, andererseits Migration als Modus moderner Selbsterfahrung überhaupt.

Ansätze der Migrationsforschung

In der nachholenden „Normalisierung“ der sich nunmehr als Migrationsgesellschaft begreifenden Bundesrepublik, kann die vor allem in den USA bereits an gewachsenen Erfahrungen ausdifferenzierte und entwickelte Forschung und Theoriebildung Orientierung bieten. Eine relevante Auswahl paraphrasiert Texte versammelt hierzu ein Kompendium Petrus Hans (2006).

Nicht zu-
fällig tritt die
fachsprachli-
che Verwen-
dung des „Mi-
grationsbe-



Abb. 1: Kampagnenmotiv: „Raus mit der Sprache. Rein ins Leben“ (<http://www.ich-spreche-deutsch.de/>)

griffes“ („emigrieren“) selbst erst im 17. Jahrhundert auf. Denn in der Neuzeit erwächst ein ausdrückliches Interesse einer Regierung, Bevölkerung als Herrschaftsressource planvoll zu gestalten (etwa durch Peuplierung). Ihre Entfaltung erfährt die Migrationsforschung im frühen 20. Jahrhundert in den USA. Dort führt der Konflikt zwischen einer bereits etablierten, kulturell und konfessionell relativ homogenen „old migration“ und der den Status quo herausfordernden heterogenen „new migration“ zu massiven Spannungen. So verwundert es nicht, dass zunächst Theorien der (individuellen) Assimilation verhandelt werden – als welche auch heute noch häufig „Integration“ verkürzt wahrgenommen wird, wie empirische Untersuchungen mit bundesdeutschen Schülerinnen und Schülern nahelegen

(Lutter 2009). Eine knappe Darstellung der Entwicklung klassischer Ansätze soll daher den „neueren“ vorangestellt werden.

Die Chicagoer Soziologen Robert Park und Ernest Burgess entwickelten mit dem Race-Relation-Cycle 1921 ein Modell, dessen Phasen unumkehrbar zu sein schienen (Han 2006, S. 13-28). Danach mündet das Zusammentreffen (contact) von um Ressourcen konkurrierenden Gruppen (competition) in einer direkten Auseinandersetzung (conflict). Deren Ausgang zwingt die Beteiligten zur zunächst äußerlich bleibenden Anpassung (accommodation). Über geteilte Erfahrungen sollte dies langfristig zur Angleichung (assimilation) führen. Insbesondere mit dem Aufkommen der Bürgerrechtsbewegung wird jedoch deutlich, dass die populäre Vorstellung vom unwillkürlichen „Melting pot“ ihre objektiven Grenzen in der Beharrlichkeit durch die Mehrheitsgesellschaft aufrecht erhaltener Minderheitenpositionen findet. In der Migrationsforschung kommt es zum Paradigma- wechsel. Mit *Beyond the Melting Pot* (1963) von Nathan Glazer und Daniel Patrick Moynihan (Han 2006, S. 65-86) werden Theorien des ethnischen Pluralismus bestimmt, welche die Dynamik der geteilten Erfahrung als je spezifisch ethisch vermittelte annimmt: Ethnizität bleibt auch im modifizierten Selbstverständnis der Folgegenerationen ohne eigene Migrationserfahrung ein gewichtiger Faktor.

Spätestens sobald Zuwanderung nicht bloß auf humanitäre Zwangslagen reagiert, sondern sich auch an Bedürfnissen der Aufnahmegerüllschaft orientiert, gewinnen strukturelle Momente gegenüber individuellen Motiven an Bedeutung. Damit beruht das Angebot an Migrerenden also vor allem auf einer Nachfrage an ihnen. Volkswirtschaftliche Opportunitätskostenkalküle (Han 2006, S. 195-209) legen die zeitweilige Zuwanderung vor allem junger, qualifizierter Arbeitskräfte nahe. Aber auch Prozesse fortschreitender sozialer Ungleichheit innerhalb nationaler Gesellschaften werden in neueren Ansätzen um eine zu ihrem funktionalen Verständnis erforderliche internationale Dimension ergänzt.



Fachbeitrag

Internationale Arbeitsteilung ist dabei historisch nicht neu. Immanuel Wallerstein hat 1974 (Han 2006, S.216-234) eine Untersuchung zu den *Origins of The European World-Economy in the Sixteenth Century* vorgelegt. Sie beschreibt die bereits frühneuzeitliche Durchsetzung eines (kapitalistischen) *Weltsystems*, in dem „Metropolen“, die bereits einen hohen Kapitalisierungsgrad aufweisen, überschüssiges Kapital riskant, aber mit höherer Renditeerwartung in weniger kapitalisierten Zonen investieren. Diese bieten vornehmlich Rohstoffe und günstige Arbeitskraft. In der so eingeforderten nachholenden Ausrichtung an den Zentren werden die gewachsenen Gesellschaftsstrukturen der „Peripherie“ destabilisiert; Abhängigkeiten über strukturelle Asymmetrien begründet und ausgebaut. Migrationsfaktoren sind so als „Push“ und „Pull“ systemisch verschränkt; Ursachen können nicht allein den Herkunftsregionen unterstellt werden. Neu ist eine Gleichzeitigkeit von Zentralisierung (der Besitzverhältnisse) und Dezentralisierung (der Produktion). Die Asymmetrien und Verwerfungen zwischen Metropole und Peripherie sind tendenziell nicht mehr *international* geschieden, sondern fallen in einem dualen Arbeitsmarkt räumlich zusammen (Han 2006, S. 178-194). In diesem Prozess der sich beschleunigenden Kapitalflüsse nehmen *Global Cities* (Saskia Sassen, 1991) eine strategische Stellung ein (Han 2006, S. 250-264). In ihnen konzentrieren sich die Strukturen seiner globalen Koordination und Kontrolle.

In dem Maße wie Strukturmuster in der Migrationsforschung an Bedeutung gewinnen, stellt sich verstärkt in den 1980er-Jahren auch die Frage nach dem „Geschlecht der Migration“. Sozialabziehungen erodieren häufig im Prozess der Migration, dies gilt auch und gerade für Rollenbilder der Geschlechtlichkeit. Etwa wenn als weiblich vorgestellte haushaltsnahe und fürsorgende Tätigkeiten im informellen Beschäftigungssektor allein den migrierten (Ehe-)Frauen den Zugang zum Arbeitsmarkt der Residenzgesellschaft bieten: Ein identitätsstiftendes Modell des „Ernährters“ und „Versorgers“ wird infrage gestellt. Historische Untersuchungen in den USA zeigen, wie trotz spezifischer Belastungen vor allem Frauen der ersten

Generation Aufstiegsambitionen und -optionen der nachfolgenden durch ein höheres Qualifikationsniveau ermöglicht haben (Han 2006, S. 109-148).

Seit den 1990er-Jahren beginnt eine neue Perspektive die Migrationsforschung grundlegend zu ergänzen; sie beschreibt Migrationssysteme mit „multilokalem“ Charakter, die in bisherigen, von einmaligen Bewegungen von A nach B ausgehenden Konzepten nicht mehr angemessen erfasst werden. Der sozialen Praxen eigene Gestaltungsräder in den Anpassungsstrategien von Migrierenden wird darin stärker gewürdigt:

„Die klassische Migrationsforschung war auf die folgenden beiden Fragen fixiert: Wer wandert warum von einem nationalstaatlichen Container in einen anderen? Mit welchen Folgen für die Migranten sowie für die Ankunfts- und Herkunftsregionen bzw. -gesellschaften ist dies verbunden? Die neuere Migrationsforschung wirft hingegen ganz andere Fragen auf: In welchen sich wie verändernden und perpetuierenden Formen wandern unterschiedliche Typen von Migranten? Welche neuen, transnationalen sozialen Wirklichkeiten werden dadurch konstruiert?“ (Pries 2001, S. 53f.)

In der Bezeichnung als „multilokal“ wird unterstrichen, dass die Raumkategorie gerade nicht, wie es im Globalisierungsbegriff mitunter anklingt, bedeutungslos ist – eher im Gegenteil. Empirisch ausgeprägt sind solche zirkulären, grenzüberschreitenden Netzwerke in Regionen, die durch koloniale Vergangenheit verbunden sind. Linda Basch et al. untersuchen in *Nations Unbound* (Han 2006, S. 152-173) etwa Migrationssysteme zwischen der Karibik und den USA. Die enge Verbundenheit zur Herkunftsgesellschaft wird in ihnen nicht aufgegeben. Anders als z. B. in der klassischen Exil- oder Diasporasituation nehmen die Migrierenden gleichzeitig aktiv am öffentlichen und sozialen Leben der aktuellen Residenzgesellschaft teil. Sie sind so an mehreren Nationen- (und Klassen-)bildungen beteiligt und schreiben sich in ihnen ein, nicht konfliktfrei, aber über die Pluralisierung der Lebensmittelpunkte auch nicht notwendig entwurzelt, eher mehrfach verwurzelt. „Nation“ wird so der ursprünglichen Bedeutung einer (kulturellen und sozialen) Verbundenheit durch gleiche Herkunft

angenähert. Hier, wie in anderen transnationalen Vergesellschaftungsformen in Sport oder Wissenschaft, zeichnen sich postnationale Identitäten ab, die Chancen zu einer „Weltbürgergesellschaft“ bieten (Pries 2008) – bis dahin wird jedoch noch die Frage formaler politischer Partizipationsmöglichkeit transnationaler Existenz einer theoretisch wie, vor allem, praktisch befriedigenden Antwort bedürfen. Über dem Sachstand entsprechend differenzierte migrationsdidaktische Angebote kann Politische Bildung zu den *Möglichkeitsbedingungen* einer Entfaltung jenes aufgeklärten Menschheitstraumes beitragen. Dies auch – und gerade – wenn Migrationsgesellschaften wohl bis auf Weiteres nationalstaatlich verfasst bleiben werden.

Literatur

- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2009): Asyl in Zahlen 2008. Nürnberg. Destatis. Statistisches Bundesamt.
- (2009a): Bevölkerung mit Migrationshintergrund. Ergebnisse des Mikrozensus 2007. Wiesbaden.
- (2009b): Einbürgerungen 2008. Wiesbaden.
- (2009c): Wanderungen, www.destatis.de, 16.11.2009
- Han, P. (Hg.) (2006): Theorien zur internationalen Migration. Ausgewählte interdisziplinäre Migrationstheorien und deren zentralen Aussagen. Stuttgart.
- International Migrant Stock. The 2008 Revision Population Database. United Nations, <http://esa.un.org/migration/>, 10. Mai 2010.
- Krembs, K. (2007): Der „Homo migrans“. Präsentation und Rezeption von Migrationsgeschichte. In: Liebig, S. (Hg.): Migration und Weltgeschichte. Schwalbach/Ts., S. 95-103.
- Lutter, A.: Wie sich Schülerinnen und Schüler ‚Integration‘ vorstellen. Eine empirische Untersuchung zum Bürgerbewusstsein am Beispiel Migration. Oldenburg [Diss.] 2009.
- Pries, L. (2001): Internationale Migration. Bielefeld.
- (2008): Die Transnationalisierung der sozialen Welt. Sozialräume jenseits von Nationalgesellschaften. Frankfurt am Main.
- Treibel, A. (2008a): Migration in modernen Gesellschaften. Soziale Folgen von Einwanderung, Gastarbeit und Flucht. Weinheim.
- UNHCR (2009): 2008 Global Trends. Refugees, Asylum-seekers, Returnees, Internally Displaced and Stateless Persons.

Migration im niedersächsischen Schulbuch

von Tammo Grabbert



Tammo Grabbert, Diplom Sozialwissenschaftler, ist Wissenschaftlicher Mitarbeiter im Arbeitsbereich Didaktik der Politischen Bildung am Institut für Politische Wissenschaft der Leibniz Universität Hannover und Koordinator des außerschulischen Lehr- und Lernprojekts „Politik-Labor“.

Die gegenwärtige Migrationsgesellschaft steht vor großen Herausforderungen, denen sich entsprechend auch die Politische Bildung stellen muss. Dabei ist in Deutschland insbesondere die Integration von Zugewanderten zu problematisieren, wenn diese zukünftig besser gelingen soll. Integration wird hier grundsätzlich als zweiseitiger Prozess verstanden, der sowohl von Seiten der Einwanderer/-innen als auch von Seiten der Aufnahmegerütschaft betrieben werden muss.

Eine entscheidende Aufgabe kommt diesbezüglich der Schule als Sozialisationsinstanz zu. In dieser Institution müssen den Schülerinnen und Schülern (gemeint sind immer beide Gruppen, also diejenigen mit und ohne Migrationshintergrund) die Voraussetzungen für individuelle Integrationsleistungen vermittelt werden. Dazu gehören zum Beispiel der Erwerb interkultureller Kompetenzen und eines pluralen Wertesystems so-

wie die Ausbildung differenzierter Vorstellungen über Zugewanderte und Migrationsprozesse. Die entsprechenden Elemente müssen in allen Schulfächern, Schulformen und Schulstufen, aber auch im schulischen (administrativen und sozialen) Alltag, gelehrt und gelernt werden. Eine tragende Rolle spielen hierbei allerdings die kulturwissenschaftlichen Fächer, insbesondere diejenigen mit Bezug zur Politischen Bildung, da Fragen zu den Themen Migration und Integration vor allem in dieser Domäne behandelt werden.

Große Bedeutung für die Vermittlung migrationsspezifischer Inhalte haben dabei die verwendeten Schulbücher, da sie als Leitmedien des unterrichtlichen Lernprozesses fungieren.

Untersuchungen von bayrischen und hessischen Schulbüchern haben ergeben, dass dem Thema Migration in den letzten zwei Jahrzehnten ein größerer Stellenwert eingeräumt wurde (Höhne et al. 2005; Alavi 2004). Die dortige Darstellung von Migrantinnen und Migranten hob jedoch vor allem ihre kulturelle Andersartigkeit und Fremdheit hervor. Zuwanderung wurde hier häufig als gesellschaftliche Belastung betrachtet. Zu ähnlichen Ergebnissen kam auch eine Stichprobenuntersuchung niedersächsischer Schulbücher für den Politikunterricht (Lange 2005). Im Arbeitsbereich Didaktik der Politischen Bildung der Universität Hannover wurde nun eine Nachfolgestudie erstellt.¹ Die weitreichende Schulbuchanalyse umfasst schulformübergreifend insgesamt 210 Schulbücher der Fächer Erdkunde, Gemeinschaftskunde, Geschichte, Geschichte/Sozialkunde, Geschichte/Sozialkunde/Erdkunde, Geschichtlich-soziale Weltkunde, Gesellschaftslehre, Politik, Politik-Wirtschaft, Politik-Wirtschaft (Gemeinschaftskunde), Sachunterricht, Werte und Normen sowie Philosophie.

Ziel war es, eine migrationsdidaktische Orientierung über den aktuellen Stand der Gesamtheit der in Niedersachsen zugelassenen Schulbücher zur historisch-politischen Bildung zu geben.

Zu diesem Zweck wurden die Bildungsmedien systematisch unter der Fragestellung untersucht, ob und wie in ihnen das Thema „Migration“ behandelt wird. Die Analysekategorien sind so gewählt worden, dass sie plausibel erfasst, in welchen Werk- und Sinnkontexten und mit welchen Bezügen „Migration“ definiert, differenziert und dargestellt wird. Die folgenden Ausführungen stellen die wichtigsten Ergebnisse des unter Mitwirkung des Autors erstellten qualitativen Teils der Studie vor.

Ursachen von Migration

Die Untersuchung der Frage nach den in den Schulbüchern behandelten Ursachen von Migrationen zeigt, dass diese überwiegend einseitig beschrieben werden. Zum Beispiel vornehmlich als Arbeitsmigration oder als Flucht vor politischer Verfolgung oder Armut. Teilweise werden Motive kaum behandelt. Als äußerst problematisch ist die in *„Gemeinsam handeln“* geübte Rhetorik von „unredlichen Asylbewerbern“ (Meier et al. 2007, S. 242) zu sehen.

Ein Positivbeispiel findet sich hingegen in dem Buch *Politik und Wirtschaft* für neunte und zehnte Klassen am Gymnasium, welches einen umfangreichen Blick auf die verschiedenen Erscheinungsformen von Migration, sowohl auf der Makro- als auch auf der Mikroebene, wirft (Baßmann et al. 2002, S. 280–298). Auf der Makroebene werden hier politische, religiöse, soziale und ökonomische Motive benannt. Besonders hervorzuheben ist die differenzierte Darstellung von Migrationsursachen. Auf der Mikroebene wird der Sogfaktor des ökonomischen Anreizes im Kontext der Anwerbung von Arbeitskräften in den 1950er- und 1960er-Jahren thematisiert.

Anders als in der Mehrzahl der Schulbücher werden hier nicht nur, z. B. durch Krieg, erzwungene Migrationsformen vorgestellt, sondern auch freiwillige (Studium, Berufsmigration). Zudem wird gezeigt, dass eben nicht ausschließlich un-

Fachbeitrag

gebildete Armuts- oder Kriegsflüchtlinge nach Deutschland kommen, sondern es sich bei „der Gruppe“ der Migrierten um Gruppierungen handelt, die zu differenzieren sind.

Folgen von Migrationsprozessen

Betrachtet man die Integration von Zugewanderten unter den Aspekten sozialer, kultureller und politischer Integration, so zeigt sich, dass die analysierten Schulbücher vor allem partielle sowie gescheiterte Integration thematisieren. Praktisch unerwähnt bleibt die Möglichkeit der Assimilation.

In *Mobile 2* für den Sachkundeunterricht der zweiten Klasse wird zum Beispiel im Rahmen des Porträts einer *italienischen* Einwanderer/-innenfamilie über einen Verweis auf den Beruf der Eltern (Lebensmittelhändler) sowie auf deutsche Sprachkenntnisse – wenn auch nur bei den Kindern – zumindest teilweise auf eine gelungene kulturelle und soziale Integration verwiesen (Burghardt et al. 2003, S. 29). Allerdings wird dieses Positivbeispiel mit dem Porträt einer *türkischen* Einwanderer/-innenfamilie kontrastiert. Bei dieser Familie fehlt der Hinweis auf deutsche Sprachkenntnisse sowie ein Erwerbsleben. Das entsprechende Foto zeigt sie – anders als die italienische Familie – nicht an ihrem möglichen Arbeitsort, sondern bei einer Freizeitbeschäftigung, einem Picknick im Freien (ebd.). Erfolgreiche kulturelle Integration von Migrantinnen und Migranten bleibt, ebenso wie die politische, jenseits dieses Schulbuchs weitgehend unerwähnt. Darstellungen gelungener sozialer Integration beziehen sich wiederum einseitig auf Beschäftigungen im Niedriglohnsektor, wobei stereotype Bilder „ethnischer Berufe“, wie des italienischen Pizzabäckers, regelmäßig reproduziert werden.

Zugewanderte werden überwiegend als Mitglieder einer homogenen Gruppe beschrieben, die den kulturellen Stereotypen ihrer Herkunftslande verhaftet sind, wobei die dadurch generierte kulturelle Andersartigkeit noch durch häufig zu findende, spaltende Gegenüberstellungen wie „*die Ausländer*“ und „*die Deutschen*“ verstärkt wird.

Des Weiteren werden die Phänomene Rassismus und Fremdenfeindlichkeit in den analysierten Schulbüchern häufig nicht angemessen differenziert behandelt, teilweise könnten die Lernenden Fehlschlüsse aus den entsprechenden Darstellungen ableiten. So könnte folgende Formulierung aus *Gemeinsam handeln* den Eindruck erwecken, „zu viel“ Migration führe automatisch zu ausländerfeindlichen Erscheinungen: „Und können wir verhindern, dass – durch einen unkontrollierten Zuzug von Asylbewerbern – die Angst der Deutschen vor Arbeitsplatzverlust, zunehmender Wohnungsnot und Kriminalität zu Vorurteilen gegenüber Menschen anderer Hautfarbe, Sprache und Sitte führt?“ (Meier et al. 2007, S. 244).

Die Folgen von Einwanderung für die Aufnahmegesellschaft werden in den Schulbüchern nicht sehr häufig beschrieben, noch weniger die von Auswanderung für das Ursprungsland. Werden sie aber thematisiert, sind positive Aspekte von Migration unterrepräsentiert. Weist beispielsweise *Seydlitz Geographie 2* noch explizit auf die ökonomischen Verdienste der Zugewanderten hin (Böttcher et al. 2002, S. 60), sieht *Trio* für die fünfte und sechste Klasse an der Hauptschule das Zahlen von Steuern sowie die Übernahme „*unerfreulicher Arbeit*“ (Brinkmann et al. 2004, S. 241) durch die Migrantinnen und Migranten als positive Folge.

Insgesamt beschränken sich die Darstellungen der Auswirkungen von Migrationsprozessen auf die Aufnahmegesellschaft – sofern sie in den Schulbüchern erwähnt werden – überwiegend auf den ökonomischen Nutzen von Einwanderung sowie soziokulturelle Konflikte. Inwieweit die Migrantinnen und Migranten auch die Kultur des Aufnahmelandes verändern oder bereichern können, bleibt jedoch in der Regel unklar.

12.7 Asylbewerber – ein Menschenrechtsproblem?



Aus : Meier et al. 2007, S. 242

Darstellungen von Migrantinnen und Migranten

In den Schulbüchern erscheinen Zugewanderte mehrheitlich als Opfer gesellschaftlicher Bedingungen und politischer Maßnahmen. Aktive Rollenzuschreibungen als (politisch) Handelnde sind die Ausnahme, überwiegend finden sich passive Rollenzuschreibungen. So zeigt zum Beispiel eine Zeichnung in *Gemeinsam handeln* einen türkischstämmigen Mann in einem Integrationskurs, der über unzulängliche Deutschkenntnisse verfügt (s.o.).

Auch in anderen Schulbüchern werden Migrante/-innen staatlicher Integrationsförderung dargestellt. Dadurch kann der Eindruck entstehen, sie bedürften in der Regel solcher Integrationshilfen, zumal eigenaktive Integrationsleistungen nicht erwähnt werden.

Betrachtet man die Abbildungen, Zeichnungen und Fotos von Migrantinnen und Migranten in den Schulbüchern, fällt das regelmäßige Auftreten von stereotypen Darstellungen bezüglich Aussehen, Beschäftigung und Habitus auf. Diese Darstellungen zeigen sie weniger als Teil der Aufnahmegesellschaft, sondern vielmehr als Fremde, die ihre Ursprungskultur nicht abgelegt haben beziehungsweise denen allenfalls eine partielle Integration gelungen ist. So tritt beispielsweise in Comiczeichnungen der *Terra*-Reihe jeweils dieselbe farbige Junge auf, dessen Darstellung mit betont wulstigen Lippen und strubbeligen, hochstehenden Haaren ein Clichébild des Aussehens von Afrikanern reproduziert (siehe Grafik auf der folgenden Seite).

Das Aufgreifen von Stereotypen könnte bei den Lernenden den Eindruck erwecken, Zugewanderte würden sich

durch das Leben im Aufnahmeland nicht weiterentwickeln beziehungsweise – zumindest kulturell – nicht integrieren. In diesem Zusammenhang ist die oben erwähnte Beobachtung, nach der erwerbstätige Migrantinnen und Migranten überproportional häufig als in „ethnischen Nischen“ beschäftigte Niedriglohnarbeiter/-innen abgebildet werden, aufzugreifen. Betrachtet man beispielsweise das ausführliche Porträt der Türkei in *Trio 5/6*, so fällt auf, dass „die Türken“, die bei der Arbeit dargestellt werden, auch in ihrer Heimat lediglich Basarhändler/-innen oder Feldarbeiter/-innen sind (Brinkmann et al., S. 246–251). Durch eine solche Perspektive ent-

Gänzlich überholt ist zudem die in den beiden *Diercke Grundschulatlanten* (Burghardt et al. 2007; Christ et al. 2000) zu findende Darstellung der USA als – im internationalen Vergleich – einziger Einwanderungsgesellschaft.

Migration als Normalfall – und nicht als (deutsche) Sondersituation – kann sich Schülerinnen und Schülern über eine historische Perspektive erschließen. In den Schulbüchern finden sich allerdings verhältnismäßig selten entsprechende historische Verweise. Wenn, dann befassen sich diese häufiger mit der Einwanderungsgeschichte der Bundesrepublik, insbesondere mit der Anwerbung von Gastarbeitern in den 1950er- und

wie der unterschiedliche Verlauf von Migrationsprozessen.

Sehr problematisch ist darüber hinaus die unreflektierte Verwendung überholter beziehungsweise historisch belasteter oder tendenziöser Begrifflichkeiten. *Terra 5/6* etwa verwendet den abwertenden Begriff „Asylanten“ (Bakeberg et al. 2006, S. 129) statt der Bezeichnung „Asylbewerber“. In *Jugend und Politik* für berufsbildende Schulen wird – in einer Auflage von 2008 – im Zusammenhang mit dem Thema Spätaussiedler von „Volksdeutschen“ (Dieckerhoff/Friedrichs 2008, S. 196) gesprochen, wobei der Begriff im Original nicht in Anführungszeichen gesetzt ist und seine heutige Ungebräuchlichkeit aufgrund seiner Verwendung im Rahmen der nationalsozialistischen Ideologie nicht erwähnt wird.

Gelegentlich finden sich auch fachlich umstrittene Begriffe wie „Parallelgesellschaft“ oder „Re-Islamisierung“ (Bender et al. 2008, S. 421), deren Kontroversität nicht reflektiert wird, sowie eindeutig tendenziöse Ausdrücke wie „Aussiedler- und Asylantenströme“ (Bakeberg et al. 2006, S. 129) oder „Überfremdung“ (Ahrling et al. 2005, S. 318).



Aus: Bünstorf et al. 2006, S. 154f.

steht einerseits der Eindruck einer Kontinuität zwischen dem Leben im Herkunfts- und im Aufnahmeland. Andererseits ließe sich möglicherweise schlussfolgern, dass gering bezahlte Arbeit für Migrantinnen und Migranten quasi durch die Herkunft bedingt sei.

Insgesamt fiel bei der Analyse der Schulbücher besonders auf, dass Darstellungen von Migranten, auch im Kontext Schule, unterrepräsentiert sind. Dadurch erscheint ihr Auftreten in der deutschen Mehrheitsgesellschaft nicht als Regel-, sondern als Sonderfall. Folglich bilden die meisten der untersuchten Lehrbücher nicht die Realitäten der deutschen Einwanderungsgesellschaft ab.

Zusammenhänge und historische Bezüge der Darstellung

Das Thema Migration wird in den untersuchten Schulbüchern in verschiedenen Zusammenhängen dargestellt. Relativ häufig ist die Verbindung mit dem Thema Europa, oft im Kontext von Arbeitsmigration. Ein alleiniger Europa-bezug ist jedoch nicht ausreichend, um das Phänomen Migration in seiner globalen Dimension erlernbar zu machen.

1960er-Jahren. Folglich mangelt es an weiterreichenden migrationsgeschichtlichen Zugängen.

Begriffe von Migration

Der Migrationsbegriff wird in den untersuchten Lehrbüchern oftmals nicht explizit genannt. Bezuglich der Bezeichnungen für Migrantinnen und Migranten finden sich allerdings in *Seydlitz Geographie 2* gute Beispiele. Hier wird differenziert „[...] zwischen Flüchtlingen (erzwungene Auswanderung) und anderen Migrantengruppen (freiwillig Auswanderung)“ (Böttcher et al. 2002, S. 58). Zudem werden „Ausländer“ zutreffend als Personen bezeichnet, „die nicht die deutsche Staatsangehörigkeit“ (ebd., S. 60) besitzen. In der Mehrheit der Schulbücher werden hingegen Zugewanderte mit „Ausländern“ gleichgesetzt, ohne Berücksichtigung ihrer tatsächlichen Staatsbürgerschaft und auch bezüglich ihrer in Deutschland geborenen Kinder. Durch diese dichotome Abgrenzung werden Migrantinnen und Migranten zu „den Anderen“. Die Heterogenität dieser Gruppe wird dadurch genauso verdeckt,

Politische Maßnahmen, Akteure und Institutionen

Eine ausführliche Thematisierung der Implikationen von Migrationspolitik ist in den Lehrbüchern eher die Ausnahme. Eine relativ umfangreiche Darstellung mehrerer Teilespekte findet sich in *Politik und Wirtschaft* (Baßman et al. 2002, S. 280–299). Hier werden u.a. die deutsche Integrationspolitik, das Asylrecht sowie die Debatte über Deutschland als Einwanderungsland behandelt. Die Akteurinnen und Akteure von Migrationspolitik werden allerdings nur unzureichend benannt. Insgesamt mangelt es in den untersuchten Schulbüchern mehrheitlich an Explikationen zu den Handelnden und ihren Interessen sowie zu Institutionen und Maßnahmen von Migrationspolitik und mithin an der Kenntlichmachung der Bedeutung politischer Entscheidungen für Migrationsprozesse. Schülerinnen und Schüler können somit nur schwerlich eigene Urteile zu den Strategien der Integrations- und



Fachbeitrag

Migrationspolitik entwickeln. Zudem wird der politische Steuerungsbedarf von Einwanderung in den Fachbüchern oftmals lediglich ökonomisch begründet.

Die Grenzen der Staaten wurden immer wieder durch Kriege, Tauschgeschäfte und Abkäufe verändert. Heute gibt es 3 Staaten in Nordamerika. Aus der ganzen Welt wandern heute noch viele Menschen in die USA und nach Kanada ein. Die Indianer bilden nur noch einen kleinen Teil der Bevölkerung. Sie leben hauptsächlich in der Reservation.



Aus: Burghardt et al. 2007, S. 31

Ethische Fragen zählen aber ebenso zur Grundlage politischer Entscheidungen.

Fazit

Von wenigen Ausnahmen abgesehen liefert die Analyse der Behandlung von Migration sowie von Migrantinnen und Migranten in niedersächsischen Schulbüchern ein unbefriedigendes Bild. Dieses deckt sich mit den Ergebnissen früherer Untersuchungen (vgl. Lange 2005). Es fehlt vor allem an differenzierteren Beschreibungen der Ursachen und Folgen von Migrationsprozessen. Dies trifft ebenfalls auf die Darstellung der Zugewanderten zu, die weitgehend als nicht eigenständig handelnde Akteure erscheinen. Zudem wird durch die Herausstellung kultureller Stereotype ihre vermeintliche Fremdheit betont. Entsprechend finden Beispiele gelungener Integration kaum Platz in den Fachbüchern, zumal Einwanderung aufgrund der Unterrepräsentation dieser Gruppe in den Lehrmaterialien nicht als Normalfall erscheint. Auch die Begrifflichkeiten zum Thema sind oftmals nicht

differenziert genug, sondern zeichnen sich eher durch eine unangemessene Spaltung in „Deutsche“ und „Ausländer“ sowie, in manchen Fällen, eine überholte und tendenziöse Sprache aus. Die Implikationen von Migrationspolitik wiederum werden höchstens unzureichend dargestellt.

Die Wirklichkeit der deutschen Migrationsgesellschaft wird folglich in den untersuchten Schulbüchern nicht adäquat abgebildet, was angesichts der herausragenden Bedeutung einer erfolgreichen migrationspolitischen Bildung junger Bürger/-innen ein schwerwiegendes Problem aufzeigt. Zukünftige Schulbücher zum Thema Migration sowie die dringend erforderliche Überarbeitung der derzeit im Gebrauch befindlichen Bücher, müssen sich daher an neuen migrationsdidaktischen Prinzipien ausrichten (s. Beitrag von Dirk Lange in diesem Heft, S. 7-10). Dasselbe gilt für die Ausbildung angehender Lehrkräfte und Fortbildungen für tätige Lehrerinnen und Lehrer, damit diese eine aufgrund der Lehrmaterialien ungenügende Vermittlung migrationspolitischer Inhalte an ihre Schülerinnen und Schüler vermeiden können (s. Beitrag von Meike Jens in diesem Heft, S. 21-25). ◆

Anmerkung

- 1 Die Studie ist bislang unveröffentlicht. Zur Projektbeschreibung siehe: <http://www.ipw.uni-hannover.de/ago-migrationsgesellschaft.html> [15.08.2010]

Literatur

- Ahrling, Ingrid et al. (2005): Gesellschaft bewusst. 1, Dr. 5. Herausgegeben von Jürgen Nebel. Braunschweig: Westermann (Gesellschaft bewusst, 2, Schülerbd.).
- Alavi, Bettina (2004): Geschichtsschulbücher als Erinnerungsorte. Ein Gedächtnis für die Einwanderungsgesellschaft? In: Motte, Jan; Ohliger, Rainer (Hg.): Geschichte und Gedächtnis in der Einwanderungsgesellschaft. Migration zwischen historischer Rekonstruktion und Erinnerungspolitik. 1. Aufl. Essen: Klartext-Verl., S. 199–212.
- Bakeberg, Corinna et al. (2006): TERRA. Geschichte/Erdkunde 5/6. Hauptschule Niedersachsen. 1. Aufl. Stuttgart: Klett (Terra – Geschichte und Erdkunde).
- Baßmann, Winfried et al. (2002): Politik und Wirtschaft 9/10. Ausgabe für das Gymnasium in Niedersachsen. 1., Dr. 2. Unter Mitarbeit von Winfried Baßmann. Herausgegeben von Ellen Ruydik. Berlin: Cornelsen (Politik und Wirtschaft).
- Bender, Daniela et al. (2008): Geschichte und Geschehen. Neuzeit. 1, Dr. 4. Leipzig: Ernst Klett Schulbuchverlag (Seekundarstufe 2).
- Böttcher, Kirsten et al. (2002): Seydlitz. Geographie 2. Niedersachsen - Neubearbeitung. A1, Dr. 1. Hannover: Schroedel (Seydlitz - Geographie, 2).
- Brinkmann, Marc et al. (2004): TRIO 5/6. Geschichte – Erdkunde. A, Dr. 2. Braunschweig: Schroedel (Trio, 5/6, Hauptbdt.).
- Bünstorff, Jürgen et al. (2006): TERRA. Erdkunde 5/6. Realschule Niedersachsen. 1., Dr. 2. Gotha: Klett; Klett-Perthes (Terra - Erdkunde).
- Burghardt, Edith; Krawutschke, Bernd; Walkstein, Jürgen (2003): Mobile. 2. Sachunterricht Nord. 1., Dr. 8. Herausgegeben von Richard Meier. Braunschweig: Westermann (Mobile - Sachunterricht, 2).
- Burghardt, Edith et al. (2007): Diercke Grundschulatlas. Blick in die Welt. 1. Aufl. Braunschweig: Westermann.
- Christ, Anna et al. (2000): Diercke. Grundschulatlas. Niedersachsen. 1, Dr. 2. Braunschweig: Westermann (Diercke-Grundschulatlas).
- Dickerhoff, Willi; Friedrichs, Karl (2008): Jugend und Politik. Ein Lern und Arbeitsbuch für den handlungsorientierten Unterricht. Ausgabe Niedersachsen. 10. Aufl. Troisdorf: Bildungsverlag EINS [Stam].
- Höhne, Thomas; Kunz, Thomas; Radtke, Frank-Olaf (Hg.) (2005): Bilder von Fremden. Was unsere Kinder aus Schulbüchern über Migranten lernen sollen. Unter Mitarbeit von Michaela Kugler. Frankfurt am Main: Johann-Wolfgang-Goethe-Univ. (Frankfurter Beiträge zur Erziehungswissenschaft, 3).
- Lange, Dirk (2005): „Migration“ im Politikbuch. 8 Thesen zur Kritik und Innovation. In: kursiv - Journal für politische Bildung, H. 4, S. 30–36.
- Meier, Barbara et al. (2007): Gemeinsam handeln. Politik am berufsbildenden Schulen. 7., 1. korrig. Nachdruck. Troisdorf: Bildungsverl. EINS.

Migration und Integration im Bürgerbewusstsein von Schülerinnen und Schülern

von *Andreas Lutter*



Dr. Andreas Lutter ist Akademischer Rat für Politikwissenschaft und ihre Didaktik am Institut für Politikwissenschaft der Universität Bremen. Forschungsschwerpunkte: Migration und Politische Bildung, Empirische Lehr- und Lernforschung in den sozialwissenschaftlichen Domänen; Politisch-ökonomische Bildung

Der Beitrag fragt nach der Bedeutung von Migration und Integration im den Vorstellungen von Schülerinnen und Schülern. Wie stellen sie sich Migrationsprozesse und das Zusammenleben zwischen Einheimischen und Eingewanderten vor? Unter welchen Umständen betrachten sie Integration als erfolgreich? Die erhobenen Schüler/-innenvorstellungen werden fachdidaktisch untersucht und für die migrationspolitische Bildung nutzbar gemacht. Die Grundlage bildet eine empirische Studie über Migration und Integration aus Perspektive von Schülerinnen und Schülern.

Grundlagen

Der mit der Entwicklung der Migrationsgesellschaft einhergehende soziale

Wandel fordert auch die Politische Bildung heraus: Neben der sprachlich-kulturellen und sozialen Heterogenität der Schüler/-innen gewinnen Migration und Interkulturalität als inhaltliche Lernfelder an Bedeutung. Aspekte der Funktion und Anerkennungswürde von soziokultureller Differenz, Mehrsprachigkeit, Heterogenität und der Normalität von Wanderungsprozessen sind für die gesellschaftliche Orientierungsfähigkeit von besonderer Bedeutung. „Die Politische Bildung muss [...] die politikrelevanten Vorstellungen in der und über die Migrationsgesellschaft in den Blick nehmen“ (Lange 2009, S.165). Der Beitrag zeigt auf, welche lebensweltlichen Vorstellungen von Schülerinnen und Schülern herangezogen werden, um Migration und Integration im Alltag subjektiv erklärbar zu machen. Anschließend wird diskutiert, inwiefern aus den Ergebnissen didaktische Anknüpfungspunkte für die migrationspolitische Bildung ersichtlich werden.

Empirisches Vorgehen und ausgewählte Befunde

Untersuchungsmethoden

Um Schüler/-innenvorstellungen explorativ diagnostizieren zu können, sind Methoden der qualitativen Forschung angemessen. Es wurden sechs Probandinnen und Probanden mit und ohne ‚Migrationsgeschichte‘ in die Untersuchungen einbezogen. Sie besuchten zum Erhebungszeitpunkt die Oberstufe verschiedener Gesamtschulen und waren zwischen 16 und 19 Jahre alt. Die Schüler/-innen wurden in problemzentrierten Interviews auf ihr Integrationsverständnis hin befragt (vgl. Witzel 2000, S. 4ff.). Die Interviews zeichneten sich durch schülernahe Erzählimpulse aus und beinhalteten darüber hinaus biografische und materialbasierte Zugänge. Die Auswertung erfolgte als methodisch kon-

trolliertes Vorgehen im Sinne einer Modifikation der Qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring 2003) im Kontext fachdidaktischer Lehr- und Lernforschung (vgl. Gropengießer 2005).

Zwischen Anpassung und „Abschottung“

„Wenn man Integration bildlich darstellen würde, wäre das, als wenn man ein Stück – einen Bauklotz – in eine Kette anderer Bauklötzte hineintut, damit das genau passt.“ (Falco, 17 J.)

Integration wird von Schülerinnen und Schülern einseitig als Veränderung der Migrantengruppen und Minderheiten verstanden, wenn auch bisweilen hinsichtlich Anpassungzwängen kritisch hinterfragt. Allerdings sind die Konzepte nicht nur eine Frage des Standpunktes. Assimilationsvorstellungen lassen sich in der Auseinandersetzung mit Integration unabhängig von ihrer individuellen Bewertung finden: In den Vorstellungen der Schüler/-innen setzt die Mehrheitsgesellschaft Voraussetzungen und gesellschaftliche Standards fest, an die sich Zugewanderte und Minderheiten anpassen sollen oder müssen, um als „integriert“ zu gelten. Dies umfasst die Veränderung von kulturellen „Traditionen“ und die „Übernahme“ von Fähigkeiten, die für die Bewältigung des sozialen Alltags in der zunächst „fremden“ Gesellschaft dienlich sind. Schließlich ermöglicht diese soziale Anpassung den Aufbau von Kontakten zu Einheimischen und somit gesellschaftliche Teilhabe. Dabei sollen die kulturellen oder individuellen Eigenheiten von Migrantengruppen in den Vorstellungen der Schüler/-innen zumeist bewahrt bleiben. Demnach scheitert die Integration, wenn es nicht gelingt, Individualität als Unverwechselbarkeit und Selbstbestimmungsfähigkeit der Zuwanderer/-innen zu erhalten. Demgegenüber steht in den Augen der Schüler/-innen jedoch der



Fachbeitrag

Rückzug von Migrantengruppen in ihren „Stadtteil“ oder ihre „Kultur“ als „Abschottung“ der Integration entgegen.

Integration – kein „formaler Akt“

„Deutsche Staatsangehörigkeit? Das sind ja nur Papiere. Also ich bin eher so auf das Gesellschaftliche fixiert, nicht so auf das Formale.“ (Anna, 17 J.)

Der rechtliche Status von Zugewanderten und Minderheiten entwickelt in den Vorstellungen der Schüler/-innen keine oder nur geringe Relevanz bezüglich der Frage nach der Integration oder nach der Zugehörigkeit. Die formale Staatsangehörigkeit und subjektiv empfundene oder zugeschriebene Zugehörigkeit werden in den Schüler/-innenvorstellungen vielmehr getrennt – die Staatsangehörigkeit unterliegt im Hinblick auf die Integration zumeist keiner Bedeutung. So lässt der formale Status in den Augen der Schüler/-innen auch keine Aussagen darüber zu, ob jemand oder eine Migrantengruppe als integriert gelten kann oder nicht. Sie legen andere Maßstäbe in der Beurteilung von Integration an und blicken auf soziale Kriterien von Anpassung, Anerkennung und Toleranz.

„Multikultur“ und Integration

„Kulturen können auch nebeneinander oder miteinander existieren. Multi-Kulti funktioniert so.“ (Lena, 17 J.)

Zumeist bedienen sich die Schüler/-innen Vorstellungen soziakultureller Konsistenz. Demnach sind die kulturellen Voraussetzungen, gesellschaftlichen Standards und orientierungsleitenden Alltagsnormen eindeutig und gleichförmig. Dies gilt sowohl für die Konstitution der Aufnahmegergesellschaft als auch die kulturellen Eigenschaften der Migrantengruppen und ethnischen Minderheiten. Diese kulturelle „Fremdheit“ von Migrantinnen und Migranten bedingt in den Vorstellungen der Schüler/-innen normativ die Anerkennung und Toleranz und ist fester Bestandteil von Integrationsprozessen. Fehlt die Anerkennung von kultureller Vielfalt durch die Mehrheitsgesellschaft, so entsteht in der Sichtweise der Schüler/-innen die Gefahr der Ausgrenzung, Diskriminie-

rung und Marginalisierung von Zuwanderer/-innengruppen.

Nur partiell konzeptualisieren die Schüler/-innen Zuwanderung und Integration durch politische Fragerichtungen und Problematisierungen. Die zugeschriebenen gesellschaftlichen Bedingungen und Alltagsstandards implizieren überwiegend Auseinandersetzungsförderungen, die sich auf der sozialen Ebene der Anerkennung und Toleranz von Zuwanderung und Integration manifestieren. Einerseits sind diese als gesellschaftliche Voraussetzungen für die Akzeptanz von Pluralität und damit für Integration von wichtiger Bedeutung, andererseits entsteht durch die Ausschließlichkeit dieser sozialen Perspektive die Gefahr, dass Integration als primär gesellschaftliche Aufgabe vor gestellt wird, die im engeren Sinne keiner politischen Problemstruktur unterliegt.

Aufgaben der migrationspolitischen Bildung

Die Betrachtung der Beispiele von Schüler/-innenvorstellungen zeigt, dass sie den öffentlich-politischen und fachlichen Diskussionen zur Integration ähneln, die sich zumeist zwischen den Polen von Multikulturalismus und Assimilation aufspannen. Durch den migrationsbedingten gesellschaftlichen Wandel und die einhergehende Pluralisierung verlieren jedoch Vorstellungen von Anpassung oder multikultureller Toleranz an Erklärungs- und Orientierungskraft. Die Bewältigung von ethnisch, sprachlich und sozial heterogenen Lebenssituationen und Gemengelagen erfordert vielmehr den Aufbau von inter- und transkulturellen Kompetenzen und ein vertieftes Verständnis der Hintergründe, Zusammenhänge und Merkmale moderner Migrationsgesellschaften. Die explizierten Schülerperspektiven implizieren notwendigerweise Konsequenzen für Lehr- und Lernprozesse innerhalb der migrationspolitischen Bildung, wenn die Schüler/-innenvorstellungen für die Gestaltung der eigenen Lebenspraxis und der Bewältigung von durch Migration geprägte Lebenssituationen in ihrer Bedeutung ernst genommen werden. Fragt man nach un-

terrichtlichen Möglichkeiten, die sich durch die exemplarisch dargestellten Vorstellungen ergeben können, werden unterschiedliche, je nach Lehr- und Lernsituation variierende Konsequenzen und Anknüpfungspunkte für die migrationspolitische Bildung denkbar:

- „*Begriffe differenzieren*“: Der Terminus Integration kann begrifflich differenzierend eingeführt werden. Differenzierte Vorstellungen sozialer (Anerkennung und Toleranz), politischer (rechtliche Teilhabe und Partizipation) und kultureller (Sprache und gesellschaftliche Orientierungsfähigkeit) Integration können im Unterricht Grundlage einer versachlichen Auseinandersetzung sein und einseitigen Erklärungen von Integriert-Sein und Nicht-Integriert-Sein ihre Erklärungskraft entziehen.
- „*Alternative Perspektiven*“: Unterricht sollte nicht darin aufgehen, die Rolle von Veränderung und Akkulturation der Zugewanderten und Minderheiten auf der einen Seite oder normative Appelle zu multikultureller Toleranz auf der anderen Seite zu reproduzieren. Die Schülerinnen und Schüler sollten vielmehr erkennen können, dass sich durch Migration und Integration nicht nur die Einwanderer- sondern auch die Aufnahmegergesellschaft verändert. Der Unterricht sollte Perspektivenwechsel ermöglichen. Ein Beispiel: Die genutzte Schüler/-innenvorstellung von Integration als einseitige „Anpassung“ der Zuwanderer/-innen und „Ausländer/-innen“ an die Aufnahmegergesellschaft verliert dann an Plausibilität, wenn in den Lehr- und Lernsituationen die Gesellschaftsbedingungen als wandelbar erfahrbar gemacht werden. Integration kann als dynamischer Prozess verstehbar gemacht werden, der auf einer beidseitigen Öffnung und „Anpassung“ beruht und durch den etwas „Neues“ entsteht, innerhalb dessen unterschiedliche soziale Einschlüsse jenseits der Ausschließlichkeit von Konzepten des „Deutsch-Seins“ sichtbar werden.
- „*Politisches Denken und Urteilen fördern*“: Lebensweltlich-soziale Perspektiven der Schülerinnen und

Schüler sollten in einen übergeordneten politischen Zusammenhang gestellt und reflektiert werden. Dabei werden Möglichkeiten und Grenzen politisch-rechtlicher Teilhabe, empfundener, zugeschriebener und gewährter Zugehörigkeit sowie die sozialkulturellen Grundlagen des Zusammenlebens in der modernen Einwanderungsgesellschaft Teil von unterrichtlichen Aushandlungsprozessen. Integration sollte nicht als Zustand, sondern als Prozess erkennbar gemacht werden, der nicht unumstößlich festgeschrieben ist, sondern politischer Aushandlung und Gestaltung unterliegt.

Es lässt sich zusammenfassen: Die Schüler/-innen verstehen Integration als soziale Aufgabe der Anpassung oder lösen Integration in der Forderung nach Toleranz gegenüber Zuwanderung auf. Der migrationspolitische Unterricht sollte unterschiedliche Formen des sozialen, kulturellen und politischen Einschlusses als Integration sichtbar machen. ◆

Literatur

- Gropengießer, Harald (2005): Qualitative Inhaltsanalyse in der fachdidaktischen Lehr- und Lernforschung. In: Mayring, Philipp/Gläser-Zikuda, Michaela (Hg.): Die Praxis der Qualitativen Inhaltsanalyse. Weinheim und Basel: Beltz, S. 172-189.
- Lange, Dirk (2009): Migrationspolitische Bildung. Das Bürgerbewusstsein in der Einwanderungsgesellschaft. In: Lange, Dirk/Polat, Ayca. (Hrsg.): Unsere Wirklichkeit ist anders. Migration und Alltag. Bonn: BpB, S. 163-175.
- Lutter, Andreas (2007): Schülervorstellungen. In: Lange, Dirk./Reinhardt, Volker. (Hg.): Basiswissen Politische Bildung. Forschung und Bildungsbedingungen (Band 4). Baltmannsweiler: Schneider Verlag, S. 74-80.
- Mayring, Philipp (2003): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 8. Aufl.; Weinheim und Basel: Beltz.
- Witzel, Andreas (2000): Das problemzentrierte Interview. Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research [Online Journal], 1(1), Abrufbar über: <http://qualitative-research.net/fqs> [Zugriff: 14.06.05].

Das Politik-Labor

an der Leibniz Universität Hannover

– ein Schüler/-innenlabor für die Politische Bildung

Das Politik-Labor des Arbeitsbereichs Didaktik der Politischen Bildung an der Leibniz Universität Hannover ist ein außerschulischer Lernort, der von Prof. Dr. Dirk Lange geleitet wird. Das Politik-Labor lädt Schülerinnen und Schüler der Klassenstufen 10 bis 13 in die Universität ein. Es zielt darauf, den Lernenden einen aktiven Zugang zu sozial- und geisteswissenschaftlicher Forschung zu eröffnen und damit das didaktische Prinzip des forschen den Lernens für die Politische Bildung nutzbar zu machen. Beim Politik-Labor handelt es sich um das erste geistes- und sozialwissenschaftliche Schüler/-innenlabor an einer deutschen Hochschule.

In einem über einen halben Tag lang organisierten Arbeitsrhythmus werden die grundlegenden Schritte eines Forschungsprozesses durchgeführt. Literaturrecherche, Interviews und Umfragen sowie Expertenbefragungen gehören zu den etablierten Instrumenten wissenschaftlicher Forschungspraxis und kommen im Politik-Labor zum Einsatz.

Die Schulen können sich im Vorfeld für eines der im Politik-Labor angebotenen Themen entscheiden. Zur Auswahl stehen die Lernfelder „Demokratie“, „Europa“ und „Globalisierung“. Weitere Themen sind in Vorbereitung. Wie funktioniert Europa? Was bedeutet Globalisierung? Wie demokratisch ist unsere Gesellschaft? Diese oder ähnliche Fragen erforschen die Schülerinnen und Schüler im Politik-Labor.

Kontakt:
 Tammo Grabbert
 Leibniz Universität Hannover
 Institut für Politische Wissenschaft
 Didaktik der Politischen Bildung
 E-Mail: t.grabbert@ipw.uni-hannover.de

Informationen zum Politik-Labor im Internet:
www.ipw.uni-hannover.de/politik-labor.htm

MIRACLE Fortbildungskurs zu Migrationspolitik und interkultureller Kompetenz • 17. – 21. Oktober 2011 in Berlin

Schule ist der Ort, an dem Kinder mit unterschiedlichem kulturellen sowie sozioökonomischen Hinteregrund aufeinander treffen. Lehrerinnen und Lehrer sind bei ihrer Arbeit oft mit Problemen konfrontiert, die auf einer heterogenen Klassenzusammensetzung beruhen.

Im Kurs wird z.B. binnendifferenziertes Unterrichtsmaterial vorgestellt, um dieser Situation besser begegnen zu können. Gegenstand dieses Materials sind beispielsweise die Themen Flucht und Migration als auch Diversität und Identität. Ein Schwerpunkt des Kurses liegt auf diskriminierungskritischer Bildung, d.h. eigene Werte und Normen sowie die eigene gesellschaftliche Machtposition können reflektiert werden, um daraufhin die Bilder, die wir von „Anderen“ haben, zu analysieren.

Nähere Informationen zum Miracle Projekt und zur Kursanmeldung finden Sie hier: www.miracle-comenius.org. Leider werden die Kursgebühren (ca. 1500 Euro) für deutsche Lehrerinnen und Lehrer von der deutschen nationalen Agentur (PAD) nicht übernommen, wenn der Kurs in Deutschland stattfindet.

Bei Fragen zum Kurs bzw. zum Miracle Projekt wenden Sie sich gerne an: info@miracle.de



Diskriminierungskritische politische Bildung

Bausteine einer europäischen Fortbildung für Lehrerinnen und Lehrer zum Thema Migration und interkulturelle Kompetenz

Von *Meike Jens*



Meike Jens, Dipl. Soz.-Wiss., seit 2007 wissenschaftliche Mitarbeiterin im Bereich Didaktik der politischen Bildung bei Prof. Dr. Lange. Koordinatorin der Comenius Projekte Miles (Migration learning in European schools) und Miracle (Migrants and Refugees – a challenge for learning in European schools).

Fortbildungen zum Thema „Migration und interkulturelle Kompetenz“ machen häufig „die Anderen“ zum Gegenstand und wollen deren Verhalten erklären. Die Dimension der Selbstreflexion bezüglich der eigenen Normen und Werte sowie der eigenen gesellschaftlichen Machtpositionen wird noch zu wenig thematisiert. Das gleiche gilt für das Phänomen der strukturellen Diskriminierung, die nicht nur Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund betrifft.

Im Miles-Projekt – Migrationslernen in europäischen Schulen – welches zwi-

schen 2006 und 2009 von der EU-Kommission gefördert wurde, haben Organisationen aus fünf europäischen Ländern eine Fortbildung für Lehrer und Lehrerinnen konzipiert und durchgeführt: „Migration learning – a practical approach. Using methods and materials on the topic of migration as part of intercultural education“. Dieses fünftägige Angebot, welches in sechs Module unterteilt ist, integriert die Aspekte der Selbstreflexion als auch jene der strukturellen Diskriminierung.

Im Folgenden wird das Modul „diskriminierungskritische politische Bildung“ in Form des „Anti-Bias“-Ansatzes beispielhaft vorgestellt. Ausschlaggebend für die starke Stellung dieses Moduls in der Fortbildung waren die Ergebnisse der Studie „Migrants, Minorities and Education“.¹ Zum Teil kommt es im Schulalltag zu unbewussten Diskriminierungen durch Lehrende gegenüber Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund. Dies vermindert die Lernmotivation dieser Klientel.

Im Alltagsverständnis wird davon ausgegangen, dass rassistische Diskriminierungen nahezu ausschließlich in Interaktionen vorkommen. Rassismus bedingende Machtverhältnisse werden dabei aber ausgeblendet. Um eine derartige Reduktion zu vermeiden, wird mit dem Anti-Bias-Ansatz gearbeitet. Dieser bezieht sowohl die Ebene individueller Einstellungen als auch jene der gesellschaftlichen (Macht-) Strukturen ein.

Darüber hinaus sind in der Fortbildung Module enthalten, die Lehrerinnen und Lehrern Anregungen geben, wie das Thema Migration mit Hilfe des didaktischen Prinzips des forschungsorientierten Lernens in der Politischen Bildung umgesetzt werden kann.

Das Miles-Projekt

Neben der Fortbildung wurden im *Miles*-Projekt Unterrichtsmaterialien für Schülerinnen und Schüler mit und ohne Migrationshintergrund entwickelt, die den Lerngegenstand Migration behandeln. Migrationslernen wird dabei als Ansatz zum kritischen Erforschen von Hintergründen, Zusammenhängen und Folgen von Wanderungsbewegungen verstanden. Schülerinnen und Schüler sollen befähigt werden, eine zentrale Herausforderung an europäische Gesellschaften besser verstehen und beeinflussen zu können.

Das Handbuch zur Fortbildung, welches im Wochenschau-Verlag erscheinen wird, umfasst didaktische Materialien für den Elementarbereich bis hin zur Sekundarstufe II.

Rassismus

Die Themen Migration und interkulturelle Kompetenz können nicht behandelt werden, ohne das Phänomen Rassismus zu berücksichtigen. Vielmehr ist rassismus-kritische Bildung ein zentraler Bestandteil der interkulturellen Pädagogik als auch der politischen Bildung.

Die historische Verfolgung von Schwarzen (Sklavenhandel, Apartheidssysteme in den USA und im südlichen Afrika etc.) wirkt sich bis in die heutige Zeit aus. Unsere Imaginationen sind geprägt von rassistischen Zuschreibungen (s. Abb. 1 und Abb. 2).²

Während der Kolonialzeit wurden schwarze Menschen in deutschen Zoos zur Schau gestellt.

Die Auswahl des Fotos (Abb. 2) sowie der Textauszug aus der Werbebrösche (s. u.) des Eberswalder Zoos könnten den Gedanken nahe legen, dass Menschen im Zoo zu „bewundern“ sind.

- Entdecken Sie nachtaktive Tiere im Zoo bei einem individuellen nächtlichen Zoo-Rundgang
- Lernen macht Spaß – Angebote der Zooschule für die Jüngsten
- Erfreuen Sie sich an Informationen über Namibia und die San, die vom Aussterben bedrohten letzten ersten Menschen
- Bewundern und erwerben Sie die Schnitzereien, Flecharten und weiteres Kunsthandwerk, das von ihnen geschaffen wurde.

Im Broschürentext wir kein Absatz zwischen Zoo/Tieren vs. Menschen eingefügt – es wird auch keine andere Form der visuellen und inhaltlichen Trennung vorgenommen.³

Leiprecht hat zentrale Aspekte des Phänomens Rassismus, sowohl in Bezug auf den biologischen als auch auf kulturalisierenden Rassismus, zusammen gestellt.⁴

In rassistischen Argumentationsmustern wird angenommen, dass Kulturen etwas Statisches und Homogenes, also etwas Quasi-Natürliches seien; „Rassen“ seien etwas Natürliches und somit unveränderlich. Der äußeren Erscheinungsform eines Individuums (Physiognomie, Hautfarbe etc.) werden bestimmte (psychosoziale) Eigenschaften zugeschrieben, diese Eigenschaften seien somit ebenso „naturgegeben“.

Es wird stets eine binäre Unterscheidung vorgenommen: „wir“ vs. „die Anderen“, wobei „die Anderen“ als unterlegen, minderwertig etc. angesehen und ihnen deswegen weniger Rechte zugesprochen werden (vgl. Leiprecht 2001: 25f.).

Das Phänomen Rassismus

basiert maßgeblich auf hierarchischen Unterscheidungen. Folglich kommt es im Alltag ebenso wie im Bildungswesen zu Ausschlüssen und Diskriminierungen. In heutiger Zeit finden rassistische Diskriminierungen weniger anhand vermeintlicher Merkmale bzgl. der „Rasse“ statt.⁵ Stattdessen werden Distinktionen anhand der Differenzlinie „Kultur“ vorgenommen. Es wird unterstellt, dass „fremde“ Kulturen mit der jeweiligen Mehrheits-Kultur nicht vereinbar seien (vgl. Balibar 1990: 28). Selbst wenn eine im Bildungsbereich tätige Person, nicht über ein solches Verständnis verfügt, kann es sein, dass sie eine Auffassung bzgl. des Begriffs „Kultur“ hat, die problematisch für Minderheitenangehörige ist. Dies geschieht dann, wenn das Verhalten einer Person mit ihrer vermeintlichen Gruppenzugehörigkeit, nämlich dem „Kulturreis“, mit dem sie identifiziert wird, erklärt wird. Hybride Zugehörigkeit wird somit negiert, und es besteht eine Vorstellung von Kultur als statischem Konzept. Auch Lehrende erklären das Verhalten von „Schülern mit Migrationshintergrund“ teilweise mit deren vermeintlicher kulturellen Zugehörigkeit (vgl. Weber 2008: 49ff.). Je nach Frequenz und Intensität solcher Zuschreibungen kann es zu Leistungsabfall und Selbstwertproblemen bei Schülerinnen und Schülern kommen.

(Rassistische) Diskriminierungen können auf unterschiedlichen Ebenen stattfinden. Im Alltagsverständnis dominiert allerdings die Vorstellung, dass sich Rassismus hauptsächlich auf der zwischenmenschlichen Ebene, z. B. in Form von verbalen oder tätlichen Angriffen zeigt. Viele Fortbildungen zum Thema interkulturelle Kompetenz fokussieren ebenfalls die individuellen Einstellungen bzw. Vorurteile der Teilnehmenden. Jedoch können Diskriminierungen ebenso auf institutioneller als auch auf ideologisch-diskursiver Ebene identifiziert werden.

Diskriminierungen auf institutioneller Ebene sind eingebettet in Organisationsstrukturen von Institutionen, d.h. rassistische Diskriminierungen finden auch innerhalb des Organisationsablaufs der Schule statt (vgl. Gomolla 2005: 4). Dies wird weiter unten detaillierter erläutert.

Rassistische Diskriminierungen auf diskursiv-ideologischer Ebene sind Be-



Abb. 1: Werbeanzeige einer Mietwagenfirma



Didaktische Werkstatt

standteil von politischen, sozialen, juristischen und medialen Diskursen. Diskurse werden hier verstanden als herrschende, d. h. offiziell akzeptierte und praktizierte Sprach- und Lesarten. Diskurse drücken gleichzeitig Praktiken aus und ziehen diese nach sich.

Foucault hat gezeigt, dass Diskurs und Macht miteinander verbunden sind, woraus eine Definitionsmaut erwächst: Welche Art zu reden, z.B. über eine bestimmte Gruppe von Menschen, gilt als (noch) angemessen und wahr? (vgl. Holzkamp 1994: 19). Erinnert werden kann in diesem Zusammenhang an Zitate von Politikerinnen und Politikern Anfang der 1990er Jahre über sog. „Asylanten“.

Abb. 1, die Werbeanzeige einer Mietwagenfirma, verdeutlicht zum einen den dominanten rassistischen Diskurs, dass die Schwarzen den Weißen unterlegen seien. Selbstverständlich bezieht sich dies an dieser Stelle vordergründig auf den Fußball. Die durch Weiße über Jahrhunderte hinweg vorgenommenen Abwertungen gegenüber Schwarzen schwingen hier jedoch mit.

Weiterhin spiegelt die Anzeige das in den Medien vorherrschende Afrika-Bild von Armut und Rückständigkeit wider. Auch in Werken zur Politischen Bildung, die sich mit dem Thema Afrika beschäftigen, lassen sich stereotype Afrika-Bilder nachweisen.⁶

Dominante Diskurse können sich in Gesetzen und Verordnungen manifestieren.

Schulleitungen sind z.B. verpflichtet, Schülerinnen und Schüler ohne anerkannten Aufenthaltstitel an die Ausländerbehörde zu melden. Dies kann dazu beitragen, dass die Familie dieser Schülerinnen und Schüler abgeschoben wird. Des Weiteren besteht für Kinder, deren Eltern ein Asylgesuch gestellt haben, in den meisten Bundesländern keine Schulpflicht.⁷ So trägt die Institution Schule zur Entstehung und Aufrechterhaltung sozialer Ungleichheit bei. Zur Analyse der (re)produzierten Diskriminierungen können folgende Fragen dienen:

1. Welchen rechtlichen und politischen Vorgaben muss entsprochen werden?
2. Wie sehen die Beziehungen zwischen den Angehörigen, die ebenfalls Teil der Organisation sind, aus?

3. Welches sind Normen, etablierte Praxen und Organisations„zwänge“ der Schule?
(vgl. Feagin/Feagin 1986 zit. nach: Gomolla 2005: 6)

Institutionelle Diskriminierung ist Bestandteil des Organisationssystems Schule. Sie kann z. B. vorliegen, wenn einschulungspflichtige Kinder mit dem alleinigen Hinweis in den Schulkinderergarten zurück gestellt werden, dass dort der Spracherwerb erfolgen soll (Gomolla 2005: 6).

Schülerinnen und Schüler mit Migrationsgeschichte erhalten überproportional häufig eine Empfehlung für Förder- und Hauptschulen. *Gomolla* und *Radtke* erklären dies u.a. damit, dass diese Schülerinnen und Schüler dem Normalisierungs- und Homogenisierungsprinzip der Institution Schule zu wider laufen (monolinguale, christliche, mittelständische Ausrichtung von Schule).

Anti-Bias-Ansatz

Anti-Bias (engl. „bias“ bedeutet Vor-eingenommenheit, Schieflage oder Vorurteil)⁸ wurde in den 1980er-Jahren von *Louise Derman-Sparks* und *Carol Brunson-Phillips* in den USA entwickelt, Zielgruppe waren damals in erster Linie Kinder des Elementar- und Primarbereichs.

Es wird davon ausgegangen, dass jeder Mensch andere diskriminiert und selbst diskriminiert wird.

Dementsprechend hat jeder Mensch Vorurteile. Sie werden im Anti-Bias-Ansatz jedoch nicht in erster Linie als individuelle Fehlurteile angesehen, sondern es wird davon ausgegangen, dass Vorurteile und Diskriminierungen in der Gesellschaft institutionalisiert sind. Rassistische oder andere diskriminierende Diskurse können sich im eigenen Han-

deln und Denken niederschlagen, gewissermaßen als Prämissen. Durch die Vergegenwärtigung dieses Zusammenhangs können zum einen die eigenen Verhaltensweisen reflektiert werden. Gleichzeitig können institutionalisierte unterdrückende Ideologien aufgedeckt



Abb. 2: Dieses Bild stammt von der Seite: <http://www.zoo.eberswalde.de/veranstaltungen/index.html> (Zugriff 14.7.2010), es weist auf die Veranstaltung: „Afrikanische Zoo-Nacht“ am 10. Juli 2010 hin.

und hinterfragt werden. Dieses sind die Hauptziele in der Anti-Bias-Arbeit.

An dieser Stelle muss darauf hingewiesen werden, dass im Anti-Bias-Verständnis kein deterministischer Zusammenhang zwischen herrschenden rassistischen Diskursen und je individuellem rassistischen Denken und Handeln besteht. Jeder Mensch kann sich vielmehr bewusst zu jenen herrschenden Diskursen und den darin evidenten Prämissen verhalten (vgl. Holzkamp 1994, S. 19).

Dominante resp. herrschende Diskurse prägen das Bild von „den Anderen“. Beispiele dafür sind Abb. 1 und 2. Diese stereotypen Vorstellungen von „Anderen“ sind Menschen jedoch oft nicht bewusst. Deshalb sind selbstreflexive Elemente in einer Fortbildung zu den Themen Migration und interkulturelle Kompetenz von entscheidender Bedeutung. Mit Übungen aus dem Anti-Bias-Ansatz können sich die Teilnehmenden den eigenen gesellschaftlichen Kontext vergegenwärtigen, innerhalb dessen sie agieren. Denn jede Vorstellung, die wir von anderen haben, hängt mit diesem Kontext *und* mit uns selbst zusammen. Dementsprechend stehen die individuellen Einstellungen der Teilnehmer nicht im *Mittelpunkt* des diskri-

minierungskritischen Moduls, eigene Einstellungen und Vorstellungen werden jedoch auch thematisiert. Auf diese Weise wird vermieden, dass sich die Teilnehmerinnen und Teilnehmer wie Objekte fühlen, denen „falsches“ Denken aberzogen werden soll. Des Weiteren kann so dem Entstehen von Schuldgefühlen entgegen gewirkt werden. Diese würden einen Reflexionsprozess blockieren.

Ein weiteres Spezifikum des Anti-Bias-Ansatzes ist, neben der Einbeziehung von verschiedenen Diskriminierungsebenen (s. o.), dass unterschiedliche Formen von Diskriminierung analysiert werden.

Die Ausgrenzung und Herabsetzung von Menschen wird nicht nur in Bezug auf kulturalisierende oder rassialisierende Kategorisierungen thematisiert, sondern ebenso bezüglich des Geschlechts, der sexuellen Orientierung, der körperlichen und geistigen Gesundheit oder der sozialen Schicht. In der nebenstehenden Übung wird dies veranschaulicht.

Mit der Übung „Power-Flower“ können Mehrfachdiskriminierungen erfahrbar gemacht werden. Beispielsweise führt ein sogenannter Migrationshintergrund meist nicht allein, wie oft alltagsweltlich angenommen, zu einer Benachteiligung im Bildungsbereich. Erst die Verknüpfung von unterschiedlichen Differenzlinien („Ethnie“, „ökonomischer Status“ und „Geschlecht“) zeichnet ein realistisches Bild.

Fazit

Die Fortbildung „*Migration learning – a practical approach*“ berücksichtigt zentrale Aspekte der rassismus-kritischen politischen Bildung. Die Teilnehmenden können erkennen bzw. erfahren, wie Herrschaft und soziale Ungleichheit legitimiert werden. Sie können sich z.B. ihrer individuellen Privilegien bewusst werden. Als weiße deutsche Lehrerin habe ich z. B. die Wahl, ob ich mich mit Rassismus auseinandersetze oder nicht; ich kann mich in der Öffentlichkeit „anonym“ bewegen, d.h. ich werde nicht aufgrund meiner Hautfarbe angestarrt bzw. ich werde nicht von der Polizei kontrolliert, um festzustellen, ob ich einen Auf-

enthaltstitel habe, denn es wird automatisch davon ausgegangen, dass ich deutsche Staatsangehörige bin.

Mit der Verankerung des Moduls „strukturelle Diskriminierung“ innerhalb der Fortbildung, soll gezeigt werden, dass die quasi-selbstverständlichen Motive institutionell-rassistischer Diskurse, Einfluss auf Individuen haben können.

Jedoch ist es möglich, dass jeder Mensch sich bewusst zu diesen Motiven verhält, so dass die scheinbar allgemeingültigen Denk- und Handlungsmöglichkeiten reflektiert werden können. Ihre vermeintliche Selbstverständlichkeit kann somit in Frage gestellt werden.

Ein Beispiel für ein quasi-selbstverständliches Motiv ist dieses: „Es sind in erster Linie die Sprachprobleme von Schülerinnen und Schülern mit Migrationsgeschichte, die zu schlechteren Leistungen führen“. Die Bildungsbenachteiligung wird oft den Benachteiligten

Anti-Bias-Übung „Power Flower“⁹ (Anti-Bias-Werkstatt, Berlin)

Alter:
Schülerinnen und Schüler ab Sekundarstufe I

Ziele:
Auseinandersetzung mit der eigenen Macht- bzw. Ohnmachts-Position sowie mit den eigenen Privilegien bzw. dem Nichtvorhandensein von Privilegien; Entdeckung und Thematisierung von Machtasymmetrien

Ablauf:
Nachdem Sie das Arbeitsblatt ausgeteilt haben, erklären Sie, dass es sich bei dem inneren Kreis um Differenzlinien handelt, die in der bundesdeutschen Gesellschaft wirksam sind.
Die inneren Blütenblätter stellen die dazugehörigen tendenziell privilegierten Gruppen dar, die äußeren Blütenblätter verweisen auf die tendenziell deprivilegierten Gruppen.
Jede Schülerin und jeder Schüler bekommt die Aufgabe, jeweils entweder das innere oder das äußere Blütenblatt zu markieren, je nachdem, wo sich die Person zugehörig fühlt. Das Ergänzen eines dritten Blütenblattes ist erlaubt, wenn sich die Person nicht zuordnen kann. Sie weisen darauf hin, dass das ausgefüllte Arbeitsblatt bei der jeweiligen Person verbleibt, niemand anderes wird es sehen.

Nach fünf bis zehn Minuten finden sich die Schülerinnen und Schüler in Kleingruppen zusammen (ca. 15 Minuten), um die Power Flower zu diskutieren. Folgen-

selbst angelastet. Wie *Kalpaka (Kalpaka 2009 in: Lange/Polat: 180f.)* zeigt, kann dieses Motiv auch in Bildungsbehörden vertreten werden. Im beschriebenen Fall geht es um das Sozialdezernat in Hessen, das eine Studie bzgl. Übergangsempfehlungen in Auftrag gegeben hatte. Indem Lehrer und Lehrerinnen sich in der Miles-Fortbildung ebenfalls mit dem Phänomen der institutionellen Diskriminierung innerhalb der Schule auseinander setzen, verliert o.g. Motiv bereits einen großen Teil seiner Wirkungsmacht.

Die Hoffnung besteht, dass einige Teilnehmer/-innen im Anschluss an die Fortbildung ebenfalls kognitiv und praktisch widerständig auf diese Diskurse, z. B. auch auf jene, die an ihrer jeweiligen Schule existieren, einwirken.

Übergeordnete Ziele der hier skizzierten diskriminierungskritischen politischen Bildung sind dementsprechend eine egalitärere Gesellschaft und die da-

de Fragen können als Orientierung dienen:

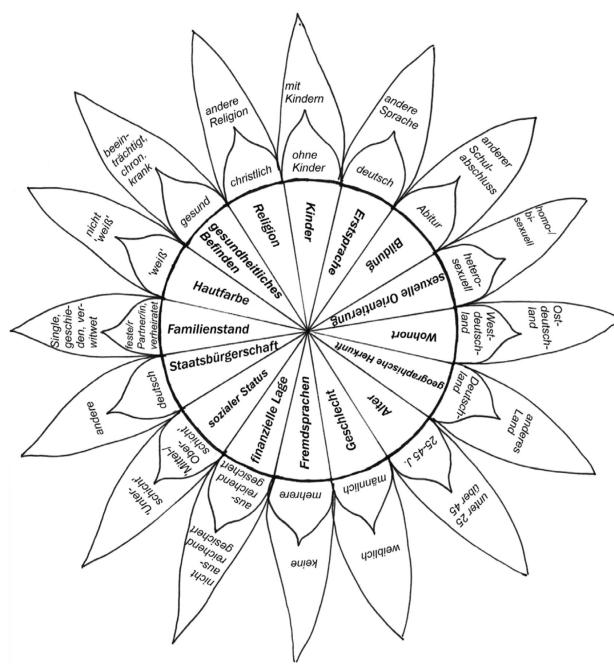
- Wo war die Zuordnung zu den Blütenblättern schwierig, wo nicht? Warum?
- Wie ist das Verhältnis auf meiner Power Flower zwischen inneren (privilegiert) und äußeren (nicht-privilegiert) Blütenblättern?
- Wie fühlt es sich an, in der inneren/äußeren Gruppe zu sein?

Auswertung (mindestens 30 Minuten):
Bei der Auswertung sollte deutlich werden, dass das Schema der Power Flower sich auf Kategorisierungen bezieht, die konstruiert sind und in ihrer Vereinfachung die komplexe Realität nicht adäquat abbilden. Gleichwohl sind die Kategorien bzw. Differenzlinien jedoch gerade in dieser Form gesellschaftlich wirksam und eng mit der Verteilung von Privilegien und mit dem Zugang zu Ressourcen verknüpft. Wichtig dabei ist, dass wir oft gezwungen sind, uns in diesem dualistischen System zu positionieren bzw. positioniert werden. Zudem geht es darum zu erkennen, dass alle Individuen am Schnittpunkt verschiedener Differenzlinien positioniert sind und sich dabei einmal eher der privilegierten Position, ein anderes Mal mehr in der nicht-privilegierten Position befinden.

Da die Auswertung komplex ist, kann an dieser Stelle nicht auf alle Details eingegangen werden. Wenn Sie Übung durchführen möchten,¹⁰ lesen Sie bitte unbedingt die vollständigen Informationen nach:

www.politischerbildung.uni-oldenburg.de/download/MILES_PDF/Deutsch/M_V/2_Flower_power.pdf

Didaktische Werkstatt



mit verbundenen gesellschaftlichen und politischen Partizipationsmöglichkeiten der unterschiedlichsten Gesellschaftsmitglieder.

Die EU-Kommission unterstützt diese Ziele, denn seit Dezember 2009 fördert sie das Nachfolgeprojekt von Miles. Es nennt sich „Miracle: Migrants and refugees – a challenge for learning in European schools“; weitere Informationen sind auf der Homepage zu finden: <http://www.miracle-comenius.org/>. In der Miracle-Fortbildung für Lehrerinnen und Lehrer an Grundschulen werden die selbstreflexiven Elemente ausgebaut, zudem werden Lehrmaterialien zum Thema Flucht entwickelt. Der aus dem Miles-Projekt entstandene Comenius-Fortbildungskurs wird jährlich auf europäischer Ebene angeboten, das gleiche Vorgehen ist für den Miracle-Kurs geplant.

In diesem Jahr findet der Miles-Kurs vom 20.-25.09. in Afacan in der Türkei statt. Teilnehmen werden Lehrerinnen und Lehrer aus Großbritannien, Deutschland, Schweden und Norwegen, die sich bereits im Frühjahr bei den jeweiligen nationalen Agenturen um eine finanzielle Förderung beworben haben.

Anmerkungen

- 1 European Centre on Racism and Xenophobia (2004) Migrants, Minorities and Education – Documenting Discrimination and Integration in 15 Member States of the EU
- 2 Weiterführende Literatur zu diesen Themen, z.B. Eggers, Maureen et. al. (Hg.) (2005): Kritische Weißseinsforschung in Deutschland. Mythen, Masken und Subjekte. Münster. Unrast-Verlag
- 3 Da in diesem Aufsatz aus Platzgründen nicht detaillierter auf den Kolonialismus und dessen Kontinuitäten eingegangen werden kann, verweise ich auf folgendes Buch: Kundrus, Birthe (2003) (Hg.): Phantasiereiche. Zur Kulturgeschichte des deutschen Kolonialismus. Frankfurt/M., Campus
- 4 Er bezieht sich dabei auf Arbeiten von Balibar, Etienne (1990) (s. Literatur), Hall, Stuart (1989), Kalpaka, Annita; Räthzel, Nora (1990), Miles, Robert (1989) und andere
 – Hall, Stuart (1989): Ausgewählte Schriften – Ideologie, Kultur, Medien, Neue Rechte, Rassismus. Herausgegeben von Nora Räthzel. Hamburg
 – Kalpaka, Annita; Räthzel, Nora (Hg.) (1990): Die Schwierigkeit, nicht rassistisch zu sein. Leer, 2. überarb. Auflage
 – Miles, Robert (1989): Bedeutungs-konstitution und der Begriff des Rassismus. In: das Argument. Zeitschrift für Philosophie und Sozialwissenschaften. 31. Jg. Heft 3. Hamburg Mai/Juni 1989. S. 353-368
- 5 Die Vorstellung, dass menschliche Rassen existieren ist wissenschaftlich nicht haltbar. Wenn in diesem Text von „Rasse“ die Rede ist, bezieht sich dies auf ihre soziale Konstruktion.
- 6 Vgl.: Bendix, Daniel (2007): „Afrika“ in der politischen Erwachsenenbildung in Deutschland. In: *kursiv. Journal für politische Bildung*, 3/07, S. 74-80
- 7 Obwohl die UN-Kinderrechtskonvention, die von der Bundesrepublik Deutschland ratifiziert wurde, das in Artikel 28 vorsieht.

8 „Bias“ wird durch Louise Derman-Sparks so erklärt: „Any attitude, belief, or feeling that results in, and helps to justify, unfair treatment of an individual because of his or her identity.“ (Derman-Sparks 1989, S. 3)

9 Die Übung wurde entnommen: Europahaus Aurich (Hg.) (2007): Demokratie verstehen und leben. Methodenbox: Demokratie-Lernen und Anti-Bias-Arbeit. Aurich (DVD)

10 Multiplikatorinnen und Multiplikatoren aus dem Anti-Bias Bereich weisen immer wieder darauf hin, dass Menschen nicht einfach eine Übung mit anderen durchführen sollten, ohne sich vorher selbst eingehend auf theoretischer und praktischer Ebene mit dem Anti-Bias-Konzept auseinander gesetzt zu haben.

Literatur

- Balibar, Etienne (1990): Gibt es einen „Neo-Rassismus“? In: Balibar, Etienne; WALLERSTEIN, Immanuel: Rasse Klasse Nation. Ambivalente Identitäten. Hamburg. Argument-Verlag, S. 23-38.
- Derman-Sparks, Louise and the A.B.C. Task Force (1989) Anti-Bias-Curriculum. Tools for empowering young children. National Association for the Education of Young Children. Washington D.C.
- Gomolla, Mechthild (2005): Schulerfolg in der Einwanderungsgesellschaft. Lokale Strategien – internationale Erfahrungen. URL: <http://egora.uni-muenster.de/ew/personen/medien/Gomolla-IKS-Schulerfolg-pdf.pdf> (Stand: 14.7.2010).
- Gomolla, Mechthild; Radtke, Frank Olaf (2002): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. Opladen. Leske + Budrich.
- Holzkamp, Klaus (1994): Antirassistische Erziehung als Änderung rassistischer „Einstellungen“? – Funktionskritik und subjektwissenschaftliche Alternative. In: Jäger, Siegfried (Hg.) Aus der Werkstatt: Anti-rassistische Praxen. Konzepte – Erfahrungen – Forschung. Duisburg. DISS.
- Kalpaka, Annita (2009) Funktionales Wissen und Nicht-Wissen in der Migrationsgesellschaft. Ansatzpunkte für reflexive politische Bildungsarbeit. In: Lange, Dirk; Polat, Ayça (Hg.): Unsere Wirklichkeit ist anders. Migration und Alltag. Bonn. BpB.
- Leiprecht, Rudolf (2001): Alltagsrassismus. Eine Untersuchung bei Jugendlichen in Deutschland und der Niederlande. Münster, New York. Waxmann.
- Weber, Martina (2008): Intersektionalität sozialer Unterscheidungen im Schulalltag. In: Seemann, Malwine (Hg.): Ethnische Diversitäten, Gender und Schule. Geschlechterverhältnisse in Theorie und Praxis. Oldenburger Beiträge zur Geschlechterforschung. Oldenburg. BIS-Verlag.

Verbands- politische Rundschau

Analysen Positionen Informationen Diskussionen

zur Arbeit der Deutschen Vereinigung für Politische Bildung

• Informationen • Informationen • Informationen •

Thüringen



**Nachtrag zum Bericht
über den 10. „Jenaer Tag
der Politikwissenschaft“**
Andreas Eis –
Kompetenzbereiche für eine
europäische Bürgerschaft

Im Rahmen des Politikdidaktischen Symposiums, das sich in diesem Jahr mit der „Entwicklung politischer Kompetenzen im Politikunterricht“ beschäftigte, hielt Andreas Eis, derzeit Vertretungsprofessor an der Johann Wolfgang Goethe Universität in Frankfurt, einen Gastvortrag zur europäischen Bürgerschaftsbildung. Im Themenschwerpunkt seines Referates widmete er sich der Kompetenzentwicklung von Schülerinnen und Schülern unter der Bedingung staatlicher Transformationsprozesse im Rahmen der europäischen Integration. Andreas Eis ging dabei der Frage nach, inwieweit die sich überlagernden Grenzen einer europapolitischen Präsentation und Präsentation bei Jugendlichen zu einer staatlichen Entgrenzung und damit verbunden Entdemokratisierung führen. Anhand aktueller Krisenerscheinungen (u.a. Verfassungskrise, Finanzmarktkrise und die Krise der globalen Weltwirtschaft) machte er deutlich, dass die schwindende Akzeptanz der Bevölkerung in die Entscheidungen der Europäischen Union ein ernsthaftes Gefahrenpotenzial für die Demokratie darstellt, worauf insbesondere die Politische Bildung reagieren müsse.

Die Antwort hierauf könnte nur in der „Neukonstruktion der Bürgerrolle im europäischen Mehr-ebenensystem“ (Eis 2010) liegen, welche die Voraussetzungen für eine transnationale Identität der Lernenden schafft, die den beschriebenen Prozessen der Entgrenzung und Entdemokratisierung entgegensteht. Hierfür müsse die Politikdidaktik jedoch neue Kategorien, auch neue Denkweisen im Rahmen von Basis- und Fachkonzepten entwickeln, welche die äußeren Rahmenbedingungen für die Ausbildung demokratischer Europakompetenzen legen. Wie diese aussehen müssten, stellte Andreas Eis im Nachfolgenden anhand seiner Ergebnisse zur qualitativen Lern- und Unterrichtsforschung dar, die Teil seines mehrfach ausgezeichneten Promotionsprojektes

sind. Anhand von fast 400 schriftlichen Befragungen und 64 analysierten Unterrichtsstunden wurden dabei subjektive Sinnstrukturen von Schüler/innen und Lehrer/innen zur Deutung und Verarbeitung der beschriebenen Entgrenzungserfahrungen rekonstruiert und für die Politikdidaktik qualitativ ausgewertet. Im Ergebnis zeichnet Andreas Eis ein ambivalentes Europabild der Lehrenden und Lernenden. Demnach besitzen vor allem junge Menschen eine deutlich optimistischere Einstellung zu Europa und zur europäischen Unionsbürgerschaft als Erwachsene. Nichtsdestotrotz diagnostiziert Andreas Eis auch die zuvor beschriebene Entgrenzungerscheinung als einen wichtigen Bestandteil der europäischen Jugendkultur, die nur, so seine These, durch eine „Identitätsbalance“ zwischen einer europäischen Unionsbürgerschaft und der vorhandenen Nationalstaatlichkeit überwunden werden können.

Im Rahmen der Kompetenzentwicklung müssten deshalb vor allem diejenigen Lern- und Wissensbereiche angesprochen werden, die Schüler/innen dabei helfen, die Komplexität und Transnationalität der europäischen Politik besser zu verstehen. Dies müsse im Unterricht vor allem anhand exemplarischer Fallbeispiele und Fallanalysen deutlich gemacht werden. Andreas Eis zielt hierbei nicht nur auf die institutionelle und prozessuale Sphäre politischer Entscheidungsprozesse ab, sondern er bezieht sich dabei auch auf die lokal orientierten Alltagsweltvorstellungen der Lernenden über Europa, die den Ausgangspunkt seiner Überlegungen zur Europapolitik darstellen. Hierin liegt die große Chance seines Konzeptes, gerade weil die EU nicht als bürgernaher Bürokratieapparat gesehen wird, sondern als ein wesentlicher – aber oft nicht wahrgenommener – Bestandteil der Lebenswelt der Schüler/innen vor Ort. Andreas Eis machte dies auch zum Abschluss noch einmal im Praxisteil seines Referates deutlich, in dem er eine Unterrichtskonzeption zum Euro-Rettungsschirm vorstellt, welche die Bedeutung der europapolitischen Entscheidungsprozesse vor dem Hintergrund der existenziellen Betroffenheit der

Bürgerinnen und Bürger behandelt.

Dennis Hauk (Doktorand am Institut für Politikwissenschaft der Friedrich-Schiller-Universität Jena, Professur Didaktik der Politik; Mitglied des erweiterten Vorstands des Thüringer Landesverbandes der DVPB

Schleswig- Holstein



Tagung „Global Change in Lateinamerika“ am 26.11. 2010 in der Hermann-Ehlers-Akademie in Kiel

Im Zuge der Globalisierung erfolgt eine neue Gewichtung von Regionen. Im Blickpunkt steht vor allem der Bedeutungsgewinn von China und Indien, über die viel berichtet wird. Aber auch Lateinamerika ist eine Region mit wachsendem ökonomischem und politischem Gewicht. Zusammen mit Geografen und Geschichtslehrern möchte die DVPB Entwicklungsprozesse durch die Globalisierung am Beispiel von Lateinamerika betrachten. Historiker werden die „erste Globalisierung“ im 16. Jahrhundert und ihre Folgen beleuchten, Geografen befassen sich mit dem sozialen und kulturellen Wandel als Folge der aktuellen Globalisierung im „Kulturerde teil“ Lateinamerika.

Der Fokus der Beiträge der DVPB wird sich auf das politische und ökonomische Verhältnis zwischen Lateinamerika und den USA richten. Wie entwickeln sich die traditionell engen, aber nicht spannungsfreien Beziehungen zwischen den USA und lateinamerikanischen Staaten nach Bush und nach der Weltfinanzkrise? Was ist von Obama, Chavez oder dem wachsenden Aktivitäten von China in Südamerika zu erwarten? Referent und Diskussionspartner hierzu wird Dr. Bert Hoffmann sein. Er ist stellvertretender Direktor des GIGA-Instituts für Lateinamerika-Studien in Hamburg und Experte für das Themenfeld. Anmeldungen für Lehrkräfte ab September über das IQSH, für andere direkt bei der HEA.

Klaus-Peter Kruber



Verband

Brandenburg



Einladung zur Fortbildungsveranstaltung „Politik(er)ferne Jugend oder jugendferne Politik(er)?“ und zur Mitgliederversammlung 2010

Am 15. November 2010 veranstaltet der DVPB-Landesverband Brandenburg in Kooperation mit dem Brandenburgischen Landtag eine Fortbildungsveranstaltung für Lehrerinnen und Lehrer sowie Fachberaterinnen und Fachberater der Fächer Politische Bildung, Wirtschafts- und Sozialkunde und Geschichte sowie für Multiplikatorinnen und Multiplikatoren der außerschulischen politischen Bildung im Landtag in Potsdam zum Thema „Politik(er)ferne Jugend oder jugendferne Politik(er)?“

Tagungsablauf

bis 09:30 Uhr: Anreise und Anmeldung der Teilnehmer/innen

09:30 Uhr: Eröffnung der Tagung und Begrüßung

High-Tech-Music, Junge Rapper äußern sich zum Thema der Veranstaltung
Gunter Fritsch, Präsident des Landtages Brandenburg
Holger Rupprecht, Minister für Bildung, Jugend und Sport
Dieter Starke, DVPB-Landesvorsitzender Brandenburg

10:00 Uhr: *Impulsreferat: Jugend in Brandenburg 2010*

Referent: Dietmar Sturzbecher, Professor für Familien-, Jugend- und Bildungssoziologie an der Wirtschafts- und Sozialwissenschaftlichen Fakultät der Universität Potsdam und Direktor des Instituts für angewandte Familien-, Kindheits- und Jugendforschung (IFK e.V.) Vehlefanz
High-Tech-Music

11:00 – 12:30 Uhr: *Diskussionsrunde mit Abgeordneten der Landtagsfraktionen* zum Thema „Politik(er)ferne Jugend oder doch eher jugendferne Politik(er)? – Ursachen und Gegenstrategien

12:30 – 13:00 Uhr: Mittagspause

13:00 – 15:00 Uhr: *Workshops: Jugendliche, Politiker/innen und politische Bildner/innen machen sich Gedanken über ein besseres Verhältnis von Jugend und Politik*
 Workshop 1/Ideenwerkstatt:
 Schulische politische Bildung – Wie kann sie politisches Interesse und politische Beteiligung fördern?

Workshop 2: Schule als Polis – Was können wir von der außerschulischen politischen Bildung lernen? – Projekte der Demokratiepädagogik und der Beteiligung von Jugendlichen in Schule und Kommune (Klassenrat, Service-Learning u.a.)

Workshop 3/Vorbild-Lernen: Was bewegt junge Leute, sich politisch und/oder bürgerschaftlich zu engagieren? – Gesprächsrunde mit Vertreter/innen des LandeschülerInnenrates, Mitgliedern der Jugendverbände der Parteien, von Vereinen und Institutionen sowie mit jungen Landtagsabgeordneten

15:00 Uhr: *Mitgliederversammlung des DVPB-Landesverbandes Brandenburg mit Wahl des Vorstandes*

Entsprechend der Satzung ist auf der Mitgliederversammlung am 15.11.2010 der Vorstand neu zu wählen. Den Mitgliedern geht hierzu noch eine gesonderte Einladung zu.

Wahlvorschläge, Kandidaturerklärungen sowie Anträge an die Mitgliederversammlung werden bis zum 23.10.2010 erbeten an: dieter.starke@dvpb.de

Anmeldungen bis zum 08.10.2010 an:

DVPB-Landesverband
 Brandenburg
 c/o Dieter Starke
 Elsfriedestraße 12b
 16540 Hohen Neuendorf
 Tel.: 03303 816825
 Fax: 03307 467660
 E-Mail: dieter.starke@dvpb.de

Dieter Starke

Nordrhein-Westfalen



Landesforum 2010 – Ankündigung und Einladung

**3. November 2010
 10.00 – 16.00 Uhr**

im
 Mark Hotel Duisburger Hof
 Neckarstr. 2
 47051 Duisburg

Das diesjährige Landesforum steht unter der Überschrift:

Leistung und Demokratie – Fordern und Fördern in der politisch-ökonomischen Bildung

Demokratie ist die Herrschaft des Volkes. Des ganzen Volkes? Bereits der Zugang zu politischen Themen und Inhalten ist in Abhängigkeit zur sozialen Herkunft ungleich verteilt. Während sich laut der Shell-Studie 39 Prozent der Gymnasiasten als politisch interessiert einstufen, erfolgt dies nur bei 14 Prozent der Haupt- und Realschüler. Es entspricht dem Selbstverständnis der politischen Bildner, kompensatorisch wirken zu wollen und alle Bürgerinnen und Bürger zur politischen Mündigkeit zu befähigen. Dahinter steht das demokratische Ideal sozial gleicher Partizipations- und Machtmöglichkeiten im politischen System der Bundesrepublik Deutschland. Die abnehmende Beteiligung an Wahlen, sinkende Mitgliederzahlen in den Parteien und die Diskussion über Politikverdruss deuten darauf hin, dass die Bürgerinnen und Bürger zunehmend ihre Partizipations- und Machtmöglichkeiten in Frage stellen. Während im Westen 89 Prozent der Bürger der Meinung sind, die Demokratie sei die beste Staatsform für Deutschland, äußern sich nur 62 Prozent positiv über das Funktionieren der Demokratie in Deutschland. Lohnt sich Engagement und Leistung in der Politik für den „einfachen“ Bürger? Wie meritokratisch ist der Zugang zu Elitepositionen in Politik und Wirtschaft? Im Vergleich zu den Wirtschaftseliten zeichnet sich die Rekrutierung der politischen Eliten durch eine höhere soziale

Durchlässigkeit aus, aber auch hier nimmt der Grad der Selbstrekrutierung zu. Sind wir auf dem Weg zu einer Elitendemokratie? Welche Herausforderungen erwachsen hieraus für die politisch-ökonomische Jugend- und Erwachsenenbildung? Geplanter Programmablauf (derzeitiger Planungsstand):

Vormittag (Referate und Diskussionen)

Prof. Dr. Michael Hartmann:
 „Eliten und Macht“

Prof. Dr. Helmut Bremer:

Wie lässt sich ein angemessener Politikbegriff für die politische Bildung soziologisch fundieren?

Nachmittag (Arbeitsgruppen)

AG 1: „Praxissemester“ – Anforderungsprofil „Politische BildnerInnen“

AG 2: Kompetenzorientierung – eine neue Herausforderung für die Politische Bildung

AG 3: Heterogenität als Chance für die Politische Bildung

AG 4: Demokratie stärken – vom Umgang mit Rechtsextremismus

AG 5: Ökonomische Kontroversen spielerisch erfahren

Die genaueren Programmbeschreibungen können auf unserer Homepage www.dvpb-nw.de eingesehen werden.

Alle Mitglieder erhalten frühzeitig per gelber Post eine gedruckte Einladung.

Ein Infostand der Landeszentrale für politische Bildung NRW und Stände der Schul- und Fachbuchverlage begleiten die Veranstaltung.

Ansprechpartner:
 Helmut A. Bieber
 geschaeftsleitung@dvpb-nw.de

Im Anschluss an das Landesforum findet eine Mitgliederversammlung der DVPB-NW statt.

Ulrich Krüger
 (Vorsitzender der DVPB-NW)

Bayern

„Das Elend der politischen Bildung – Gefährdungen der Demokratie“

Prominenz und Kompetenz sammelt sich anlässlich der Jahrestagung des Bayerischen Landesverbands in der Akademie für Politische Bildung in Tutzing. Einleitet wird die Tagung mit der Vorstellung des unter der Federführung von Dirk Lange (Universität Hannover) erarbeiteten „Monitors zur Politischen Bildung“. Der dort veröffentlichte Ländervergleich hat aus bayrischer Sicht eine besondere Brisanz darin, dass er entgegen anderer Tests Bayern in puncto Politische Bildung zusammen mit Sachsen auf den letzten Plätzen im Ranking sieht. Für eine Podiumsdiskussion, die der Direktor der Akademie Prof. Oberreuter selbst moderieren wird, haben bereits Staatsminister Dr. Ludwig Spaenle, der Vorsitzende des Kulturpolitischen Ausschusses Ulrich Pfaffmann (SPD) und die kulturpolitische Sprecherin der FDP Renate Will zugesagt. Thematik Schwerpunkte, zu denen prominente Politiker eingeladen sind, beschäftigen sich mit der „Ohnmacht des Parlaments“, mit Fragen der „Autonomie der Abgeordneten angesichts globaler Krisen“ und mit der Erosion der Volksparteien. Geplant sind zudem Gespräche zum Verhältnis von

Politik und medialer Darstellung. Abschließend unternimmt Prof. Detjen (Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt) den Versuch, Antwort auf die Frage zu geben, wie unter den gegebenen Verhältnissen sinnvolles Demokratielernen noch ermöglicht werden kann. Die Tagung findet vom Freitag, den 19. bis Sonntag, den 21. November statt. Detaillierte Hinweise können der Homepage des bayerischen Landesverbands (www.DVPB-Bayern.de) entnommen werden.

Armin Scherb

„Demokratielernen“ als Pflichtveranstaltung in der Lehrerbildung an bayerischen Universitäten

Der Landesvorsitzende PD Dr. Armin Scherb hat anlässlich seines Antrittsbesuchs im Kultusministerium Staatsminister Dr. Ludwig Spaenle ein Schreiben überreicht, in dem die Forderung begründet wird, in die erste Phase der Lehrerbildung eine für alle Lehrämter verpflichtende Veranstaltung zum Demokratielernen aufzunehmen. In seiner Begründung bezieht sich Scherb auf den Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 6. März 2009, der eine „Stärkung der Demokratieerziehung“ anmahnt. Im Gespräch mit



vlnr. PD Dr. Armin Scherb, StDin Monica Bartl, Prof. Dr. Peter Hampe, Dr. Peter März, Leiter der Landeszentrale für politische Bildung und Kultusminister Dr. Ludwig Spaenle.

Foto: Dr. Michael Schröder

dem Minister wies Scherb darauf hin, dass die zahlreichen – und sicherlich lobenswerten – Initiativen und Programme zum Demokratischen Handeln aus der Sicht der Politischen Bildung ein Defizit aufweisen. Sie leisten zwar die kognitive Rekonstruktion der gelebten Demokratie, stellen jedoch kaum die Verbindung her zur politischen und staatlichen Form der Demokratie. Sie nähren dadurch ungewollt ein politikfernes Demokratieverständnis, das die zentralen politischen Kategorien der Macht, des Interesses und der pluralistischen Konkurrenz ausklammert. Letztlich besteht dadurch die Ge-

fahr, dass Lernenden ein naives Politikverständnis vermittelt wird, das durch die politische Realität notwendigerweise enttäuscht werden muss und dann der ohnehin verbreiteten Politikverdrossenheit weiter Vorschub leistet. Der Landesverband Bayern ersucht deshalb das Staatsministerium um eine entsprechende Berücksichtigung in der Lehramtsprüfungsordnung und schlägt die Integration einer Veranstaltung zum Demokratielernen, in der den fachlichen Mindeststandards Rechnung getragen wird, in das für alle Lehrämter verpflichtende „Erziehungswissenschaftliche Studium“ vor.

Rheinland-Pfalz

Geplante Reform der gymnasialen Oberstufe in Rheinland-Pfalz durch das Ministerium für Bildung, Weiterbildung, Jugend und Kultur (MBWJK) zum Schuljahr 2011/12

Antwort der Ministerin Doris Ahnen zur Stellungnahme des Landesverbands Rheinland-Pfalz (siehe Polis 2/2010, S. 29) – Zusammenfassung zentraler Aussagen:

Ministerin Ahnen betont in ihrem Schreiben, dass ihr „eine solide politische Bildung aller Schülerinnen und Schüler, insbesondere auch in der gymnasialen Oberstufe, sehr am Herzen liegt“. Sie

erklärt, dass die Entscheidung, in der MSS eine neue Struktur für den gesellschaftswissenschaftlichen Bereich zu schaffen, von dem Ziel getragen war, diesen Bereich zu stärken und „eine Grundbildung in den drei beteiligten Fächern für alle Schülerinnen und Schüler der gymnasialen Oberstufe sicherzustellen“. In „einem langen Prozess, in dessen Verlauf immer wieder auch Gespräche mit Fachleuten der betroffenen Fächer geführt wurden“, sei man schließlich zu der Überzeugung gelangt, „dass die gewünschte Grundbildung im gesellschaftswissenschaftlichen Bereich am besten durch eine Belegverpflichtung von zwei Fächern dieses Bereichs sichergestellt werden kann“.



Die Ministerin erklärt weiterhin, dass das neue Grundfach Sozialkunde/Erdkunde“ einen anderen Charakter habe als die bisher in Jahrgangsstufe 13 vorgesehene Konstruktion Geschichte/Sozialkunde. Das neue Fach enthalte – so die Ministerin – „Inhalte aus beiden Fächern, die in halbjährlichen Abschnitten getrennt unterrichtet werden“. „Selbstverständlich steht es Schülern aber auch frei, ab 12/1 eine Lehrkraft einzusetzen, die sowohl die Erdkunde- als auch die Sozialkunde-Inhalte unterrichten kann“ – so die Ministerin. Ein Grundfach „Geschichte mit soziokulturellen Anteilen“, welches der Landesverband in seinem Schreiben ansprach, sei nicht vorgesehen.

Eine Stärkung des gesellschaftswissenschaftlichen Bereichs insgesamt ergibt sich nach Aussage der Ministerin daraus, „dass Schülerinnen und Schüler künftig mehr Kurse aus diesem Bereich in die Qualifikation einbringen können, da ihnen Kurse aus zwei Fächern zur Verfügung stehen“.

Die Ministerin weist darauf hin, dass die entsprechenden Rechtsvorschriften in Kürze im Amtsblatt veröffentlicht werden, „sodass alle Interessierten sich dann über die gültige Fassung informieren können“. Die Fachkolleginnen und Fachkollegen bitten die Ministerin „um eine aktive Unterstützung in der Umsetzung des neuen Modells, damit es die beabsichtigten positi-

Verband

ven Wirkungen voll entfalten kann“.

Der Landesverband Rheinland-Pfalz dankt der Ministerin für die Antwort. Der DVPB Landesverband Rheinland-Pfalz hätte sich allerdings einen intensiveren Dialog des MBWJK mit Fachverbänden, Fachkolleginnen und Fachkollegen wie auch den Fachleiterinnen und Fachleitern des Faches Sozialkunde gewünscht. Der DVPB Landesverband Rheinland-Pfalz bedauert, dass er als zuständiger Fachverband bei der Erarbeitung des neuen Modells vom MBWJK nicht berücksichtigt wurde. Sachverständ und Erfahrung vieler betroffener Fachkolleginnen und Fachkollegen, die dieses neue Modell aktiv unterstützen und umsetzen sollen, hätten bei der Erarbeitung des Reformmodells deutlich stärker berücksichtigt werden können.

Bettina Anslinger-Weiss
Landesvorsitzende
DVPB, LV Rheinland-Pfalz

Studentage „Rechtsextremismus im Alltag“

Mit dem Angebot einer neuen Informations- und Präventionsveranstaltung wendet sich ein breites Bündnis von staatlichen und zivilgesellschaftlichen Organisationen an die Schüler/innen der weiterführenden allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulen in Rheinland-Pfalz. Nach der erfolgreichen und viel beachteten Auftrittsveranstaltung im Landtag Rheinland-Pfalz am 18. September haben inzwischen sieben Veranstaltungen in Kooperation mit der Fridtjof-Nansen-Akademie für politische Bildung im Weiterbildungszentrum Ingelheim stattgefunden, bei denen jeweils zwischen 100 und 120 Schüler/innen eines Jahrgangs erreicht und über Erscheinungsformen und Gefahren des aktuellen Rechtsextremismus informiert wurden. Die umfangreiche mündliche und schriftliche Evaluation aller Veranstaltungen zeigt, dass das Studientagskonzept, das neben einer Filmvorführung und einem einführenden Vortrag auf die Mitarbeit der Jugendlichen in fünf verschiedenen Workshops setzt, bei den Schülerinnen und Schülern und den begleitenden Lehrkräften auf eine überzeugend positive Resonanz stößt. Erste Nachbereitungsgespräche mit Schul-

leitungen, Kollegium und SV der teilnehmenden Schulen haben gezeigt, dass hier Vereinbarungen über die weitere Arbeit an diesem Thema in einer großen Bandbreite von Aktivitäten möglich sind und damit die angestrebte Nachhaltigkeit der Veranstaltung gesichert werden kann.

Rechtsextremismus als gesellschaftliches und schulisches Problem

Vergleicht man die Wahlergebnisse rechtsextremistischer und rechtspopulistischer Parteien bei Bundestags- und Landtagswahlen mit dem Anwachsen der Stimmenanteile rechtsextremistischer oder rechtspopulistischer Parteien anderer europäischer Länder, so könnte man den Eindruck gewinnen, der Rechtsextremismus sei in Deutschland kein Problem. Mitgliederzahlen und Wahlerfolge, die in einigen Landtagen und Kommunalparlamenten durchaus relevant sind, stellen aber nur ein Element des Rechtsextremismus dar. Von der Öffentlichkeit zunächst weitgehend unbeachtet sind Strukturen entstanden, die unsere freiheitlich-demokratische Grundordnung dadurch in Frage stellen, dass rechtsextremistisches Gedankengut und entsprechende kulturelle Erscheinungsformen langsam die Alltagskultur durchdringen. Es ist die Rede von einer „strategischen Graswurzelrevolution, die die Zivilgesellschaft bedroht.“ (Bundeszentrale für politische Bildung).

Mit diesem Problem haben auch die Schulen in vielfältigen Erscheinungsformen zu kämpfen: Schulhof-CDs, rechte Parolen, Fremdenfeindlichkeit und Mobbing, „alternative“ rechtslastige Freizeitangebote in sozialen Brennpunkten, sowie von der rechten Szene gebotene jugendspezifische Identifikationsangebote für Schülerinnen und Schüler, deren Schullaufbahn durch Misserfolge, fehlende Perspektiven und Scheitern gekennzeichnet ist. Manchmal werden solche Identifikationsmuster und auch das Verhalten beeinflussenden „Werte“ am entsprechenden „Outfit“ sichtbar und daran, dass rechtsextremistische Symbole getragen werden – letzteres entweder provokativ offen oder auch unscheinbar auf Schulmappe und anderen Schulutensilien.

Auch die Schule muss dringlich angemessene Strategien der Intervention und vor allem der Prävention entwickeln. Sie be-

nötigt hierfür Unterstützung auch durch außerschulische Partnerinstitutionen. Damit sich Schulen aktiv und dauerhaft mit dem Thema Rechtsextremismus auseinandersetzen können, werden ergänzend zu den bisherigen Angeboten des Landes und der Kommunen, schülerbezogene Informations- und Präventionsmaßnahmen durchgeführt. In Verbindung mit Trägerinstitutionen der politischen Jugendbildung sollen Schüler/innen eines ganzen Jahrgangs (9./10. Klassen) über die Ziele, die Methoden und die damit verbundenen Gefahren rechtsextremistischer Organisationen und ihrer (Freizeit-)Angebote informiert und zugleich für demokratische Alternativen sensibilisiert werden.

Die Studentage Rechtsextremismus im Alltag – Konzeption und Programm

Die Studentage „Rechtsextremismus im Alltag“ versuchen einen Überblick zur aktuellen Situation zu geben, Gefahren bis hin zu zunehmender rechtsextrem motivierter Gewaltbereitschaft und Lösungsansätze aufzuzeigen. Nach einführenden Filmen und Vorträgen erhalten die Jugendlichen Gelegenheit, sich mit den Themen „rechtsextreme Musik“, „Rechtsextremismus im Internet“, „Rechtsextremismus und Gewalt“ und „Menschenrechte statt Fremdenfeindlichkeit“ in Workshops und Arbeitsgruppen aktiv auseinander zu setzen.

Im Anschluss an den Studientag werden mit den beteiligten Schulen (Leitung, Kollegium, Schülervertretung und Schulenternbeirat) weitere Maßnahmen vereinbart werden, um die Nachhaltigkeit der Informations- und Präventionsveranstaltung zu sichern.

Die Studentage „Rechtsextremismus im Alltag“ erfreuen sich großer Beliebtheit: Seit September 2009 haben bereits sieben Schulen und über 700 Schülerinnen und Schüler das Präventionsangebot genutzt. Um der hohen Nachfrage, welche die Kapazitäten weit übersteigt, erfüllen zu können, wurden nun 10 Lehrämter-Studierende ausgebildet. Nach mehreren Hospitationen und einem Intensiv-Workshop führen sie seit März in Zusammenarbeit mit erfahrenen Referenten die Studientage eigenständig durch.

Die Nachfrage nach den Studientagen ist ungebrochen hoch. „Wir erhalten beständig neue Anfragen von Schulen. Mit dem An-

gebot der Studientage treffen wir anscheinend einen großen Bedarf der Schulen“, so Hans Berkessel, der die Studientage koordiniert. Kürzere Wartezeiten für die Schulen erhofft er sich von den 10 Studierenden, die nach Hospitationen auf mehreren Studientagen in einem Intensiv-Workshop dazu ausgebildet wurden, selbstständig Studientage „Rechtsextremismus im Alltag“ zu leiten. So können noch mehr Schulen das Angebot nutzen.

Die Studientage „Rechtsextremismus im Alltag“ werden durchgeführt von der Deutschen Gesellschaft für Demokratiepädagogik, der Deutschen Vereinigung für politische Bildung und der Staatskanzlei Rheinland-Pfalz mit einem breiten Bündnis aus Zivilgesellschaft und staatlichen Einrichtungen, zu dem auch die Serviceagentur „Ganztätig lernen“ zählt.

Unter folgenden Kontaktdaten erhalten Sie mehr Informationen zu den Studientagen und können Ihre Schule zur Teilnahme anmelden:

Deutsche Gesellschaft für Demokratiepädagogik e.V.
(DeGeDe)

Deutsche Vereinigung für Politische Bildung e.V. (DVPB)
Landesverbände Rheinland-Pfalz
c/o Hans Berkessel
Johann-Hinrich-Wichern-Str. 3,
55218 Ingelheim am Rhein
Telefon: (06132) 84970,
E-Mail: HansBerkessel@aol.com
www.degdede.de; www.dvpb-rlp.de

Hans Berkessel

5. Demokratie-Tag Rheinland-Pfalz

Thema „Demokratie als Praxis & als Wert: Lernen. Lernen. Leben!“

**23. September 2010, 09:00
– 16:00 Uhr, Sebastian-Münster-Gymnasium Ingelheim**

Der 5. Demokratie-Tag, der maßgeblich durch Mitglieder und Vorstand des Landesverbandes der DVPB Rheinland-Pfalz vorbereitet und unterstützt wird, bietet wieder allen Akteuren aus Schulen, zivilgesellschaftlichen Initiativen und Institutionen der Demokratiepädagogik sowie der historisch-politischen Bildung eine Plattform zum Austausch und zur Weiterbildung.

„Wir wollen, dass Schüler in unseren Schulen ein positives Verhältnis zur Demokratie gewinnen, dass sie mit demokratischen Überzeugungen ins Leben gehen [...]. So hat Demokratie unweigerlich mit beidem zu tun: mit Sachverhalten, die im Unterricht verhandelt werden [...] und mit Werthaltungen und Erwartungen, die in der Schule zur Geltung gebracht werden. [...] Als Sachverhalt ist Demokratie Gegenstand des Unterrichts und ruft nach der erforderlichen Information. Demokratie als Wert ist auf Erfahrung angewiesen. Diese muss in demokratieförderlichen Lebenswelten kultiviert werden, die solche Erfahrungen vermitteln.“

Wolfgang Edelstein

Beteiligung und aktives Engagement von Schüler/innen bei der Gestaltung von Schule und Unterricht stehen auch im Mittelpunkt dieses fünften Demokratietages Rheinland-Pfalz in Ingelheim. Er soll als Forum des Austauschs interessierter Schulen, der Institutionen und Multiplikatoren der Politischen Bildung und zahlreicher zivilgesellschaftlicher Initiativen dienen. Im Rahmen des *Marktes der Möglichkeiten* präsentieren sich Schulen, die in Netzwerken und Wettbewerben gezeigt haben, wie sich das Anliegen des Demokratietages umsetzen lässt. Außerdem stellen außerschulische Projekte und unsere Partnerinstitutionen ihre Angebote vor. Die *neu gestalteten Foren* bieten eine inhaltliche Einführung in das jeweilige Themenfeld und konkrete Praxisbeispiele.

In diesem Jahr hat sich der Demokratietag den Schwerpunkt „Demokratie als Praxis – Demokratie als Wert“ gesetzt. Dahinter steht die Überzeugung, dass es auf der Grundlage der „wertgeboundenen Ordnung“ unseres Grundgesetzes von zentraler Bedeutung ist, Kompetenzerfahrungen im Umgang mit den Grundrechten zu vermitteln. Dabei hat die Anerkennung der universell geltenden Menschenrechte und die aktive und tolerante Respektierung der Menschenwürde im Alltag oberste Priorität. Deshalb stehen Beteiligung und aktives Engagement von Schülerinnen und Schülern bei der Gestaltung von Schule und Unterricht im Mittelpunkt dieses 5. Demokratietages.

Der Hauptvortrag von Prof. Dr. Hermann Veith (Arbeitsbereich „Pädagogische Sozialisa-

tionsforschung“ der Uni Göttingen) wird zeigen, welche Relevanz das Lehren, Lernen und Leben von Demokratie in Schulen für die pädagogische Praxis wie auch die Gesellschaft als Ganzes hat.

Auf dem *Markt der Möglichkeiten* präsentieren sich Schulen, die in Netzwerken und Wettbewerben gezeigt haben, wie sich das Anliegen des Demokratietages an Schulen umsetzen lässt. Außerdem stellen außerschulische Projekte und unsere Partnerinstitutionen ihre Angebote vor.

Die elf neu gestalteten Foren bieten eine inhaltliche Einführung in das jeweilige Themenfeld und konkrete Praxisbeispiele. Sie behandeln eine große Bandbreite an Themen, darunter:

- Demokratiepädagogik und Schulentwicklung – Methoden & Kommunikation
- Deutscher Schulpreis: Partizipation als Qualitätsmerkmal
- Klassenrat & Beteiligungs-kultur: Praxishilfe für Einsteiger
- Prävention gegen Rechtsex-tremismus als historisch-politi-sche Bildung
- Mobbing und Gewalt an Schulen: Prävention und Intervention
- Gesellschaftliche Verantwor-tung in Beruf & Unternehmen
- Partizipative Lernkultur im Unterricht und in Projekten

Zum 5. Demokratietag unter der Schirmherrschaft des rheinland-pfälzischen Ministerpräsidenten Kurt Beck lädt die Deutsche Gesellschaft für Demokratie-pädagogik e.V. gemeinsam mit den Fachverbänden der politi-schen Bildung, der DVPB, dem VGD und der VDSG und in enger Kooperation mit der Staatskanzlei Rheinland-Pfalz, dem MBWJK, der Serviceagentur „Ganztätig lernen“, der Koordinierungsstelle „Demokratie lernen und leben“, dem Institut für Lehrerfort- und -weiterbildung Mainz und weite-ren Partnern ein.

Weitere Informationen und Anmeldung unter:
www.demokratietag-rlp.de
 TIS/ILF-Nummer: 021406001

Die Tagung ist als Fortbildungs-veranstaltung des Landes Rheinland-Pfalz für Lehrerinnen und Lehrer aller Schularten anerkannt. Dienstbefreiung kann beantragt werden.

Hans Berkessel

Hessen



Politische Bildung & Politische Aktion Fachtagung in Heppenheim

Politische Partizipation ist neben der Vermittlung von politischem Wissen und der Schärfung des politischen Urteilsvermögens das zentrale Ziel der Politischen Bildung. Vor allem die schulische Politische Bildung tut sich jedoch, aus zum Teil nachvollziehbaren Gründen, mit dem Bildungsziel Partizipation schwer.

Die Schule hat einerseits einen besonderen Bildungsauftrag, in dessen Rahmen demokratische Mitbestimmung schnell an ihre Grenzen stößt. Dass die Möglichkeiten der Mitbestimmung und Mitentscheidungen in der Schule von Kindern und Jugendlichen als gering eingeschätzt werden, ist deshalb zunächst nicht erstaunlich. Die Schule ist aber auch einer der zentralen Lernorte und Lebensräume von Kindern und Jugendlichen. Deshalb sollte Schule auch ein Ort sowohl des Demokratie-Lernens als auch des Politik-Lernens sein. Das schließt selbstverständlich mit ein, dass auch praktische Kompetenzen im Hinblick auf diese Ziele erworben werden sollen. Nicht ohne Grund hat die Kultusministerkonferenz im März 2009 eine „Stärkung der Demokratieerziehung“ an deut-schen Schulen gefordert.

Tatsächlich scheint es gerade in Zeiten weiter wachsender Politik-verdrossenheit und zunehmender Entpolitisierung notwendig, eine Debatte wieder aufzunehmen, die in den 70er-Jahren schon einmal hohe Wellen geschlagen hat. In einer Phase der starken Politisierung der Gesellschaft ging es damals aber vor allem darum, die Trennung von Bildung und Partizipation zu beachten.

Mit diesen Worten luden Träger der formalen (DVPB Hessen, das hessische Projekt „Gewaltprävention und Demokratielernen“) und der non-formalen politischen Bildung (Deutsche Gesellschaft für Demokratiepädagogik und die Akademie „Haus am Maiberg“) vom 01. bis 02. März 2010 zu einer Fachtagung in die Akademie für politische Bildung „Haus am Maiberg“ nach Heppenheim ein.

Der inzwischen über Jahre ge-pflegte Diskurs zwischen schuli-scher und außerschulischer politi-scher Bildung hat auch diesmal wieder viele interessierte Fachkol-

legen aus Schulen, Universitäten und Bildungseinrichtungen in die südhessischen Bildungsstätte ge-lockt, darunter u. a. die Herausgeber des aktuellen Handbuchs „Kritische Politische Bildung“ Bettina Lösch und Andreas Thimmel, oder die Antipoden in der Kontroverse über Demokratiepädagogik und/ oder politische Bildung, Gerhard Himmelmann und Wolfgang San-der. In Verbindung mit den im Pro-gramm gesetzten Experten, war damit eine interessante und kontro-verse Debatte zu erwarten, was sich im Laufe der Tagung dann voll bestätigt hat.

Das Programm war zunächst historisch ausgerichtet. Dazu refe-rierte Paul Ciupke (Bildungswerk der Humanistischen Union) über politik- und handlungsorientierte Erwachsenenbildung in der Wei-marer Republik, Frank Nonnen-macher (Universität Frankfurt) gab einen einführenden Gesamtüber-bllick über die Debatten der schuli-schen Politikdidaktik im Nach-kriegsdeutschland und Klaus-Peter Hufer (KVHS Viersen und Uni Duisburg/Essen) rekonstruierte die Kontroversen der 60er- und 70er-Jahre, die dann u. a. in den Beutelsbacher Konsens einmündeten.

Das facettenreiche Programm mit Workshops zu „Demokratietheoretische Grundfragen“ (Bet-tina Lösch und Joachim Detjen lieferten hier Stoff für eine kontro-verse Diskussion), zu „Demo-kratieerziehung & Soziales Kapital“ (mit Helmut Rademacher und Sonja Zmerli) zur „Hand-lungsorientierung in der Politik-didaktik“ (mit Armin Scherb, Klaus Moegling und Sara Alfia Greco) und zu „Aktionsorientierte Politische Jugend- und Erwach-senenbildung“ mit Benedikt Wid-maijer, Edgar Weick, Michael Götz und Stephan Schwieren).

Insgesamt wurden auf der Ta-gung sehr ernsthafte Debatten geführt. Deutlich wurde, dass sich die Praxisorientierung der Schule und der außerschulischen Jugend-bildung enorm voneinander unter-scheiden. Das legt nahe, dass gera-de beim Thema Jugendpartizipa-tion eine Kooperation zwischen formaler und non-formaler politi-scher Bildung gesucht werden soll-te. Die sehr ernsthafte Abschluss-debatte machte auch deutlich, dass mehr themenbezogene Grundla-genforschung über Jugend (Ju-gendpartizipation, Zusammenhän-ge zwischen sozialem Engagement und politischer Partizipation), wie

Verband

auch historische Forschung über politische Bildung (Aufarbeitung der Kontroversen der 60er- und 70er-Jahre) wünschenswert wären.

Die begrenzte Reichweite der schulischen politischen Bildung beim Thema Jugendpartizipation legt nahe, dass die damit verbundenen Herausforderungen insbesondere auch von der außerschulischen politischen Jugendbildung in den Blick zu nehmen sind. Eine zentrale Frage ist aber auch, wie es um das Verhältnis von Lehrerinnen und Lehrern der politischen Bildung zu ihrem Gegenstand, der Politik, bestellt ist. Aus österreichischer Perspektive haben Peter Filzmaier und Cornelia Klepp in der Österreichischen Zeitschrift für Politikwissenschaft 2009 dazu interessante aktuelle Diskussionsanregungen gegeben.

Die Tagung soll in der Reihe „Non-formale Bildung“ im Wochenschau Verlag dokumentiert werden. Die Publikation wird dort voraussichtlich Mitte 2011 erscheinen.

Benedikt Widmaier

Neuer Landesvorstand

Im Anschluss an die Jahrestagung wurde der Vorstand der hessischen DVPB neu gewählt. Erster Vorsitzender ist nun Prof. Dr. Bernd Overwien (Kassel), Professor für Didaktik der Politischen Bildung, zweiter Vorsitzender ist Benedikt Widmaier (Heppenheim), Direktor der Akademie für politische und soziale Bildung, Haus am Maiberg und Schatzmeisterin und Geschäftsführerin ist nun Kerstin Otto (Göttingen), Lehrerin an der Jakob-Grimm-Schule Kassel. Als Beisitzer wurden gewählt Bernd Balser (Friedberg), Christina Engelmann (Frankfurt a.M.), Susann Gessner (Gießen), Sara Alfia Greco (Frankfurt a.M.), Dr. H.-J. Kraschewski (Marburg), Anne Löber (Frankfurt a.M.), Mirjam Prauschke (Maintal), Prof. Dr. Frank Nonnenmacher (Frankfurt a.M.) und Prof. Dr. Gerd Steffens (Mühlthal).

Der neue Vorsitzende vertritt die Didaktik der politischen Bildung an der Universität Kassel. Zuvor hatte er eine Gastprofessur im Bereich der politischen Bildung an der TU Berlin. Die Promotion hatte den Kompetenzerwerb im kleingewerblichen Sektor Managua/Nicaragua zum Thema und die Habilitation Theorie und Praxis des informellen Lernens. Im Rahmen der Professur für die Didaktik der politischen Bildung an der Uni-

versität Kassel setzt er Schwerpunkte im Feld des Globalen Lernens und der politischen Bildung für nachhaltige Entwicklung, der Internationalisierung von Forschung und Lehre und der Verbindung von informellem Lernen und formal organisierten Lernformen.

Bernd Overwien

Tagungsbericht: „Subjektorientierung in der Politischen Bildung. Zum Selbstverständnis der Politikdidaktik an Hochschulen“

Subjektorientierung ist eine zentrale Kategorie emanzipatorischer politischer Bildung. Was aber ist darunter zu verstehen, will man sich nicht mit pauschalen Aussagen oder Bekennungspostulaten begnügen? Über welche Vorstellungen von Subjektorientierung reden DidaktikerInnen der politischen Bildung an Hochschulen eigentlich? Es sind zahlreiche Dimensionen denkbar, unter denen Subjektorientierung betrachtet werden kann: Auswahl der Gegenstände, allgemeine Zielebene, methodische Fragen, „äußere“ Bedingungen der Veranstaltungen von Fragen der konkreten räumlichen und organisatorischen Bedingungen bis hin zu den zu Grunde liegenden bildungspolitischen und gesellschaftlichen Entwicklungen (Ökonomisierung, Bildungsverständnis, Globalisierung, Wirtschaftskrise, Individualisierung etc) und vor allem die konkreten Subjekte in ihrem Wissen, ihrer Haltung, ihrer Biografie und ihren Handlungen selbst.

Am 15. und 16. Februar fand zu diesem Komplex der Subjektorientierung im Haus am Maiberg (Heppenheim) eine „nachwuchs“-wissenschaftliche Tagung zum Selbstverständnis der Politikdidaktik an Hochschulen statt. Der sperrige Titel war Programm einer intensiven Arbeitstagung, an der wissenschaftliche, pädagogische und studentische MitarbeiterInnen und AssistentInnen politikdidaktischer Schwerpunkte an Hochschulen Deutschlands und der Schweiz teilnahmen. Im Zentrum stand die Frage, was unter Subjektorientierung als einem wichtigen Anspruch emanzipatorischer Politischer Bildung verstanden werden kann. Organisiert wurde die Tagung von Promovierenden der DocAG „Subjektorientierte Politische Bildung“ der Goethe-Universität Frankfurt: Christoph Bauer, Annette S. Gille und Anke Prochnau.

Ausgangspunkt der Diskussionen in zwei Arbeitsgruppen waren Impulsreferate, die Teile der eigenen, hochschulischen Praxis vorstellt und auf der Grundlage dieser Praxis nach Elementen, Kriterien, Widersprüchen, Schwierigkeiten, Chancen und Grenzen von Subjektorientierung suchten. Hintergrund einer solchen Selbsterflexion und Theoretisierung war die Absicht der OrganisatorInnen, nicht – wie zumeist üblich – ein fremdes Feld (Schule) zum Gegenstand wissenschaftlicher Analysen zu machen, sondern das unmittelbar eigene, die Situation im Seminar, die eigene Praxis; und damit die direkt damit verbundenen Schwierigkeiten und Grenzen, aber auch Möglichkeiten und praktische Beispiele benennen zu können. Ein breites Spektrum an Beiträgen beinhaltete Fragen problematischer Lehrerleitbilder (Susann Gessner, Gießen), ein subjektwissenschaftliches Konzept der Filmszenenanalyse als Gesellschaftsdiagnose (Anke Prochnau, Frankfurt), Subjektorientierung als Reflexion von und Arbeit mit subjektiven Theorien (Christoph Bauer, Frankfurt), das Verhältnis organisatorischer Strukturen und Subjektorientierung (Carolin Kölzer, Bielefeld) und die Frage nach einem subjektorientierten Umgang mit Widerständen gegen Subjektorientierung (Michaela Lapp, Dr. Bettina Lösch, Köln). Es wurde deutlich, dass Subjektorientierung als emanzipatorischer Anspruch zahlreiche „Lesarten“ zulässt, zumal wenn so zahlreiche Ebenen und „Zielgruppen“ in die Betrachtungen einbezogen werden.

Dennoch ließen sich am Ende einige Schwerpunkte ausmachen, die sich zunächst mit dem Fragenkomplex von Subjektsein, Subjektivierung und „Ziel-Subjekt“ unter aktuellen gesellschaftlichen Bedingungen beschäftigten: Welche individuellen Handlungsspielräume sind in Zeiten von Ent-Demokratisierung von Schule und Hochschule, hoher Arbeitslosigkeit und großem Niedriglohnsektor, von Precarisierte, Ich-AGs und Selbst-Unternehmer überhaupt möglich? Welche Zielbilder des autonomen Subjekts sind damit verbunden? Welche alternativen, normativen Zielbilder sind denkbar?

Vor diesem Hintergrund wurde auch diskutiert, welche Widersprüche und Grenzen sich zwischen einem emanzipatorischen und einem neoliberalen Begriff von Subjekt(orientierung) aufstellen; wie lässt sich Subjektorientierung in oder gegen nicht-subjektorientierte Lernkulturen ermöglichen?

Welche organisatorischen Strukturen sind auszumachen?

Ein weiterer Diskussions-Schwerpunkt war die Frage, wie subjektorientiert = im Sinne der Reflexion gesellschaftlicher Verfasstheit von Studierenden und Lehrenden Politische Bildung sein darf, um sich nicht dem Vorwurf der „Tyrannie der Intimität“ (Richard Sennett) auszusetzen und dennoch den Anspruch auf Subjektorientierung als Form und Anspruch individueller Bildungsprozesse nicht aufzugeben.

Sichtbar wurde, dass eine enge Verbindung von Theorie und Praxis nötig ist, um einerseits Theorien von Politikdidaktik erweitern, andererseits aber auch Praxis positiv verändern zu können; einschließlich einer kritischen Betrachtung der gegebenen (und veränderbaren?) Möglichkeiten und Grenzen Politischer Bildung an Hochschulen. Die diskutierten Ebenen reichten deswegen von zu Grunde liegenden Bildungs-, Subjekt- und Gesellschaftsbegriffen über Fragen von Didaktik, pädagogischen Haltungen und Professionalisierungen, Konzeptionen und Organisation bis hin zu Methoden, einzelnen Praxis-elementen und -beispielen.

In einer Abschlussrunde wurden (Zwischen-) Ergebnisse präsentiert; vor allem wurden zahlreiche Fragen an Subjektorientierung als widersprüchlicher Anspruch in einer sich stark verändernden hochschulischen Praxis gestellt. Um sich diesen und weiteren Fragen der Subjektorientierung in der Praxis der Didaktik der Politischen Bildung an Hochschulen intensiver widmen zu können, wurde von allen TeilnehmerInnen ein Folgetreffen im Herbst beschlossen.

Mit einer direkten Folgeveranstaltung und weiteren Fortsetzungen ist die Hoffnung verbunden, neue Vernetzungen im Bereich der Politischen Bildung zu schaffen. Während das Folgetreffen auf den bisherigen TeilnehmerInnenkreis von WissenschaftlerInnen in der Qualifikationsphase (Promotion/Habilitation) aufbauen soll, sind für künftige Tagungen Variationen denkbar und sinnvoll; beispielsweise eine stärkere Einbeziehung von Studierenden, LehramtsreferendarInnen oder LehreInnen im Bereich der Politischen Bildung sowie von außerschulischen Politischen BildnerInnen.

Infos und Kontakt:
http://www.gesellschaftswissenschaften.uni-frankfurt.de/didaktik/tagung_su=subjektorientierung_2010

Christoph Bauer

Diskussion

Sind Namen Schall und Rauch?

Zur Frage der Fachbezeichnung der Politikdidaktik in Bayern

von *Andreas Brunold*



Prof. Dr. Andreas Brunold, Professor für Didaktik der Sozialkunde an der Universität Augsburg

Fachdidaktische Bezeichnungen haben über ihre symbolische Bedeutung hinaus die Funktion, den profilbildenden Anspruch eines Faches und seines wissenschaftlichen Selbstverständnisses darzustellen. Dies ist im Falle der politischen Bildung bzw. der Politikdidaktik nicht anders, vereint sie doch u.a. Inhalte der Politikwissenschaft, der Soziologie, der Ökonomie, der Erziehungswissenschaft sowie die anderer Bezugsdisziplinen. Ein vorwiegend pädagogischer Zugriff auf die politische Bildung, wie er z.B. durch den Begriff der „Didaktik der Sozialkunde“ in Bayern ausgedrückt wird, beschreibt dagegen eher unzureichend und missverständlich die Aufgaben, die das Fach hinsichtlich der in den Prüfungsordnungen und Lehrplänen verankerten politischen und sozialwissenschaftlichen Sachverhalte durchdringen muss. Zu diesen gehört in erster Linie die Domäne der Politikwissenschaft, die sowohl in normativer wie auch in empirischer Hinsicht ihr fachdisziplinäres Fundament darstellt. Das Politische

lässt sich somit nicht im Sinne einer Kunde vermitteln, sondern muss als „Politische Bildung“ bzw. als „Politikdidaktik“ dem Anspruch einer wissenschaftlichen Disziplin entsprechen. Demgegenüber verkürzt der Begriff „Didaktik der Sozialkunde“ das Fach v.a. auf soziales, moralisches sowie ethisches Lernen und kann bei Studierenden sogar zu falschen Fachkonzepten und Fehldeutungen in Bezug auf politische und gesellschaftliche Zusammenhänge führen.

In den meisten Bundesländern sind unterschiedliche Fachbezeichnungen üblich, die sich nahezu ohne Ausnahme stärker an der Begrifflichkeit des Politischen und dem Terminus der Sozialwissenschaften orientieren. Auch die Bezeichnungen des Schulfaches variieren erheblich, was letztlich auf eine Unentschiedenheit der KMK im Jahr 1950 zurückzuführen ist, wobei das Spektrum der Bezeichnungen von Gemeinschaftskunde, Bürgerkunde, Gegenwartskunde bis hin zu Politik reichte.

Da der Horizont einer Wissenschaft breiter zu fassen ist als das thematisch enger fokussierende Schulfach, steht es außer Frage, dass sich die Lehrerbildung an normativ-empirisch ausgerichteten Domänen orientieren muss. Wollte man die Denominationen fachdidaktischer Disziplinen an die z.T. überholten Bezeichnungen des Schulfaches im Sinne einer „Kunde“ koppeln, so hieße das in der Konsequenz, die wissenschaftliche Lehrerbildung auf das Niveau von Lehrerausbildungsseminaren herabzustufen. Umgekehrt wäre zu fordern, dass sich die Bezeichnungen der Schulfächer stärker an die Entwicklung der Fachdisziplin anzupassen hätten. So hat die Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung (GPJE) in ihrem Entwurf zu den Anforderungen an nationale Bildungsstandards dafür plädiert, das Unterrichtsfach in den Sekundarstufen bundeseinheitlich als „Politische Bildung“ zu bezeichnen. Dies verdeutlicht, dass die Schule einen fachlichen Beitrag zur De-

mokratiefähigkeit und zur Entwicklung politischer Mündigkeit leisten muss. Demgegenüber sind mit dem anachronistisch anmutenden Begriff der „Didaktik der Sozialkunde“ Konnotationen im Sinne eines weitgehend gesicherten sowie nicht weiter hinterfragbaren Schulwissens verbunden, die hinter dem jeweiligen Stand des politikdidaktischen Diskurses zurückbleiben müssen und daher der Zielperspektive der politischen Mündigkeit nur schwer Rechnung tragen können. Darüber hinaus kann die tendenzielle Eingrenzung auf den sozialen Nahraum sowie auf das Schulleben leicht falsche Zielvorstellungen politischer Bildung im Sinne sozialpädagogischer Lebenshilfe und verkürzte Vorstellungen über die politische Bildung bzw. den Politikunterricht nach dem demokratiepädagogischen Modell erzeugen.

Somit wird verständlich, dass eine im Zuge der Modularisierung der Lehrerbildung in Bayern notwendige Umbenennung der Fachbezeichnung „Didaktik der Sozialkunde“ in „Politische Bildung und Politikdidaktik“ gerechtfertigt und auch überfällig ist. Innerhalb der „Doppelbegrifflichkeit“ würde der Begriff „Politische Bildung“ auf die Domäne der Politikwissenschaft hinweisen, ohne deren Wissenschaftsbegriff zu übernehmen. Hierbei käme der Bezug zur außerschulischen politischen Bildung zum Tragen, die auch erziehungswissenschaftliche Kontexte einschließt. Der Begriff der „Politikdidaktik“ weist – in Ergänzung zum Bildungsbegriff – auf den schulfachrelevanten Bezug hin. Der Begriff „Sozialkunde“ würde ersetzt durch die Begrifflichkeit der Politik, die als Formalobjekt deren verschiedene Perspektiven im engeren und weiteren Verständnis integriert. Dieses breite Forschungs- und Lehrprofil erfordert hohe Qualifikationen, die sowohl in fachwissenschaftlicher als auch fachdidaktischer und schulpraktischer Hinsicht im Grunde über die eines reinen Fachwissenschaftlers hinausgehen.

Rezensionen

Neue Literatur – kurz vorgestellt

Eine Bildungsutopie

Oskar Negt: *Der politische Mensch. Demokratie als Lebensform* (Schriften Band 4). Göttingen: Steidl-Verlag, 585 S., 29,00 EURO

Mit 76 Jahren legt der Sozialphilosoph noch einmal im Rückgriff auf Themen und Gedanken von Kant und Marx eine umfassende gesellschaftskritische Zeitdiagnose vor. Immer wieder hatte sich der Schüler von Adorno und Horkheimer mit der politischen Bildung befasst. Vor 42 Jahren etwa erschien sein Klassiker der Arbeiterbildung „Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen“; 1997 zog er dann ein Restümee seines langjährigen Engagements für Freie Schulen: „Kindheit und Jugend in einer Welt der Umbrüche“. Und heute sieht er wieder gegenüber dem SPIEGEL als wirksamstes Mittel gegen Freiheits- und Gerechtigkeitsverlust die demokratische Bildung: „Die Menschen werden nicht als politische Wesen geboren. Der Mensch als Zoon politikon, als politisches Lebewesen im Sinne von Aristoteles, ist das Ergebnis eines ständigen Erziehungs- und Lernprozesses, nicht eine anthropologische Konstante.“

Oskar Negt zieht in diesem Buch die Summe seiner denkerischen und praktischen Beschäftigung mit Bewusstseinsbildung und Wissensgesellschaft: Er fragt, wie ein Homo politicus heute aussehen könnte, welche Schlüsselkompetenzen er benötigt und wie seine kritische Urteilskraft geschult werden könne. Politische Bildung ist lebensnotwendig: Das Schicksal demokratischer Gesellschaftsordnungen hängt davon ab, in welchem Maße die Menschen dafür Sorge tragen, dass das Gemeinwesen nicht beschädigt wird. „Demokratie ist die einzige staatlich verfasste Gesellschaftsordnung, die gelernt werden muss – als individueller Entwicklungsgang bis ins hohe Alter. Mit dieser Prämisse entwickle ich einen umfassenden Begriff von Lernen und Urteilskraft.“ Mit dieser These wirbt der Autor für sein neues Buch selbst auf dem Klappentext.

Als Soziologe hält sich der Kapitalismuskritiker Negt nicht lange bei den Personen und ihren individuellen Charakterzügen auf, hier spiegeln sich seiner Ansicht nach

Strukturprobleme unserer Demokratie wider: Der Entleerung der Politik und des politischen Diskurses in unserer Talkshowkultur entspricht die Ökonomisierung aller Lebensbereiche. Ganz offensichtlich gelte das für die Bildung. Bildung wird, mit dieser Meinung steht Negt nicht alleine, reduziert auf das Erlernen von beruflich nützlichen Fertigkeiten.

Wie schrieb doch die Süddeutsche Zeitung im August dieses Jahres über den Autor dieses grundlegenden und lesenswerten Werks: „Ein geduldiger demokratischer Maulwurf ist er immer gewesen, manchmal radikal, gelegentlich utopisch, aber mit einem Sinn für das aktuell Machbare.“

vO

OSKAR NEGت

DER POLITISCHE
MENSCH

Demokratie als Lebensform

STEIDL

Konsens der fünf Experten

Georg Weißeno u.a.: *Konzepte der Politik. Ein Kompetenzmodell* (Reihe: Bildung und Politik, Band 56), Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag 2010, 232 S.; 22,80 EURO [erschienen auch als Band 1016 in der Schriftenreihe der Bundeszentrale für Politische Bildung, Bonn]

Fünf prominente Hochschullehrerinnen und Hochschullehrer für Politikdidaktik haben sich zusammengetan (Dagmar Richter, Braunschweig; Joachim Detjen,

Eichstätt; Ingo Juchler, Göttingen; Peter Massing, Berlin; Georg Weißeno, Karlsruhe) und konkretisierend die seit 2003 laufenden Entwicklungsarbeiten an Bildungsstandards und Kompetenzmodellen auf dem Gebiet der schulischen Politischen Bildung weitergetrieben. Sie schlagen in ihrer gemeinsamen Veröffentlichung für die Ebene der Definition des Fachwissens eine Art Gesamtstruktur vor.

In ihrer Buchankündigung charakterisiert die Bundeszentrale für Politische Bildung das Ziel der Publikation: „Das in diesem Band vorgestellte Modell versucht aus politikdidaktischer Sicht das schulische politische Wissen im Sinne von Standards zu definieren. Die

Autoren/-innen haben sich auf Maximal- und Minimalstandards für alle Schulstufen durch Verfahren geeinigt. Ihr Kompetenzmodell erhebt den Anspruch, Politik als inhaltlichen Kernbereich des Faches „Politische Bildung“ zu klären.“

Und die Selbstbeschreibung auf der Rückseite des Buches ergänzt: „Hier wird erstmals (sic!) ein Modell des Fachwissens für Politikdidaktik und Politikunterricht vorgestellt, das konsensual gewonnen worden ist. In dem Modell werden die Standards des Wissens in Form von Basis- und Fachkonzepten beschrieben und strukturiert. Mit dem vorliegenden Konzept kann ein kompetenzorientierter Unterricht geplant werden. Dabei werden für die Praxis wissenschaftlich ermittelte Standards vorgeschlagen, die sowohl in Kerncurricula als auch im täglichen Unterricht Berücksichtigung finden können.“

Die ausführlich von der Autorengruppe erläuterten Basis- und Fachkonzepte stellen gewissermaßen die inhaltliche und bereichsspezifische Dimension eines Kompetenzmodells dar, das umfassend herleitet, „welche konstituierenden Begriffe ... die Schülerinnen und Schüler unbedingt benötigen, damit sie sich individuell entfalten und am öffentlichen Leben partizipieren können.“ (S. 19) Mindestens vier

Funktionen soll dieses Modell des erforderlichen Fachwissens erfüllen. 1. Weitere empirische Studien anleiten, 2. Kriterien für die Lehrplanentwicklung stellen, 3. bei der kompetenzorientierten Unterrichtsplanung helfen, 4. standardorientiertes Unterrichten ermöglichen.

Einerseits folgt – analog zu „scientific Literacy“ nach Roger W. Bybee – das Autorenteam dem Ansatz „civic Literacy“, den man annähernd mit „politische Grundbildung“ übersetzen könnte. Andererseits werden in der Tradition Jerome Bruners stehende neuere kognitionspsychologische Ansätze des „conceptual change“ aus der Wissenserwerbsforschung herangezogen. In diesem Brückenschlag zur Kognitionswissenschaft, die man allenthalben fächertübergreifend in den Debatten um Bildungsstandards beobachten kann, liegt eine Stärke dieser Veröffentlichung.

Demnach werden unter „Politik-Konzepten“ systematisch zusammenhängende Fachinformationen verstanden, die unter Berücksichtigung politikwissenschaftlicher, bildungstheoretischer und lerntheoretischer Überlegungen didaktisch konstruiert sind; es sind Fachwissensbereiche, die im Sinne kognitiver Schemata über Faktenwissen hinausgehen. Diese Fachkonzepte liegen sozusagen in der Schnittmenge von gegenstandspezifischen Strukturen der Lerninhalte und kognitiven Strukturen auf Seiten der Lernenden.

Geordnet sind die 30 Fachkonzepte nach drei Basiskonzepten (Ordnung, Entscheidung, Gemeinwohl) welche aus einem Po-

litikbegriff gewonnen worden sind, den die fünf Autoren teilen. Sie verstehen übereinstimmend unter Politik das verbindliche, gemeinwohlorientierte Entscheiden über Handlungsalternativen im Rahmen institutionalisierter Regelsysteme.

Sehr nützlich ist, dass neben der Ausarbeitung aller Fachkonzepte in Form von Maximalstandards zusätzlich für die Primarstufe und die Sekundarstufe Minimalstandards (S. 191 und 193) vorgeschlagen werden. Irritierend ist dagegen, dass im Vorwort behauptet wird, die Autorinnen hätten sich auf „Maximal- und Regelstandards“ (sic!) für alle Schulstufen geeinigt. Dem ist begrüßenswerterweise nicht so. Eine Schwierigkeit des vorgeschlagenen Modells kann darin gesehen werden, ob der Fünferkonsens tragfähig genug ist für seinen sehr weitgehenden Geltungsanspruch. Ganz offenbar ist, dass der Vorstoß der Autorengruppe legitimierweise ein ganz bestimmtes Verständnis schulischer Politischer Bildung fundieren will: Fachunterricht, Politikwissenschaft als eine Leiddisziplin, unverzichtbare Wissensbasiertheit, Regel-Leitbild des interventionsfähigen Bürgers.

Es bleibt noch Arbeit genug. Aber mit ihrer Konzentration auf die Definition von Fachwissen haben die beteiligten Fachdidaktiker beeindruckend konstruktiv und nachdrücklich ihr Anliegen einer inhaltlichen Konkretisierung der fachlichen Kompetenzdebatte unterstrichen.

vO

Liebe Leserinnen und Leser,
haben Sie Wünsche und Vorschläge für zukünftige Heftthemen?
Unten auf dieser Seite finden Sie die Heftplanung für 2010 und
2011. Wollen Sie selbst einen Beitrag schreiben? Reizt es Sie auf einen bereits erschienenen Beitrag zu antworten? Oder: Möchten Sie einfach nur Ihre Kritik an einem veröffentlichten Artikel übermitteln? In jedem Fall: Schreiben Sie an die Redaktion:
36100 Petersberg, Igelstück 5a, stegmueller.tschirner@t-online.de.

VORSCHAU

POLIS 4/2010
Armes Deutschland
(erscheint am 22.12.2010)

POLIS 1/2011
Staatlichkeit im Wandel
(erscheint am 1.4.2011)

POLIS 2/2011
Diagnose, Leistungsmessung und Kompetenz
(erscheint am 1.7.2011)

POLIS 3/2011
Politische Bildung unter erschwerten Bedingungen
(erscheint am 1.10.2011)

POLIS 4/2011
Was hält die Gesellschaft noch zusammen?
(erscheint am 22.12.2011)

POLIS

Report der Deutschen Vereinigung für Politische Bildung
Herausgegeben von der Deutschen Vereinigung für Politische Bildung durch den Bundesvorsitzenden Prof. Dr. Dirk Lange (www.dvpb.de)

14. Jahrgang 2010

Leitende Redakteurin:

Dr. Martina Tschirner
Igelstück 5a
36100 Petersberg
Tel.: 0661 9621133

Verlag:

Wochenschau Verlag
Dr. Kurt Debus GmbH
Adolf-Damaschke-Straße 10
65824 Schwalbach/Ts.
www_wochenschau-verlag.de

Redaktion:

Dr. Martina Tschirner (V.i.S.d.P.)
Dr. Tim Engartner
PD Dr. Klaus-Peter Hufer
Dr. Herbert Knepper
Prof. Dr. Dirk Lange
Hans-Joachim von Olberg
Prof. Dr. Bernd Overwien
PD Dr. Armin Scherb

Verantwortlicher Redakteur für diese Ausgabe:
Prof. Dr. Dirk Lange

Verantwortlich für die Verbandspolitische Rundschau:
PD Dr. Armin Scherb

Herstellung:

Susanne Albrecht-Rosenkranz, Opladen

Buchbesprechungen:

Unverlangt eingesandte Rezensionsexemplare können nicht zurückgesandt werden.

Anzeigen und Abonnentenbetreuung:

Tel.: 06196 860-65
Fax: 06196 860-60
bestellservice@wochenschau-verlag.de

Druck:

Görres-Druckerei und Verlag GmbH

Erscheinungsweise:

4 Hefte jährlich.

Preise:

Einzelheft: 6,00 € zzgl. Versandkosten.
Standardabonnement: 20,00 € zzgl. Versandkosten.
In den (Inlands-)Bezugspreisen sind 7% Mehrwertsteuer enthalten.

Anzeigenpreise:

Preisliste Nr. 1 vom 1. Januar 2010

Bankverbindung:

Postbank Frankfurt, BLZ 500 100 60, Konto-Nr.: 3 770 608

© Wochenschau Verlag

Alle Rechte vorbehalten. Ein Nachdruck darf nur mit vorheriger Einwilligung des Verlages erfolgen.

Beilagen-/Beihefterhinweis:

Der Abonnentenausgabe liegen zwei Prospekte des Wochenschau Verlages bei.

ISSN: 1433-3120, Bestell-Nr.: po3_10