



**REPORT DER DEUTSCHEN VEREINIGUNG
FÜR POLITISCHE BILDUNG**

POLIS

4 | 2012

Schwerpunkt
Politische Bildung
mit Migrantinnen
und Migranten

6,00 € (D) / 6,20 € (A) / 11,20 CHF



**WOCHE
SCHAU
VERLAG**

Zeitung

Glückwunsch zum 60. Geburtstag der Bundeszentrale

Interview

Ina Bielenberg: „Wir müssen die Angebote bekannter machen.“

Birgit Jagusch

Politische Jugendbildung in VJMs

Fachbeiträge

Benno Hafenerger

Migration und politische Jugendbildung

Jutta Weduwen

Nationalsozialistische Geschichte in der deutschen
Einwanderungsgesellschaft

Giovanni Pollice und Oliver Venske

„Hier drin ist das kein Thema!“

Susann Gessner

Politische Bildung jenseits der Migrationsgesellschaft

Didaktische Werkstatt

Karim Fereidooni und Karim Hassan

Diversitätsbewusste Didaktik im Politikunterricht

Verbandspolitische Rundschau

Eine ganz besondere Art Weihnachtsgeschenk:
Überraschendes Durchstarten an der Saar



POLIS

Report der Deutschen Vereinigung
für Politische Bildung

Editorial

Die politische Bildung in der Einwanderungsgesellschaft Bundesrepublik Deutschland hat ein großes Versäumnis nachzuholen: nämlich sich bei ihren Themen, Seminaren, Projekten und im Unterricht verstärkt um Migrantinnen und Migranten zu kümmern. Es leben derzeit über 19% Menschen mit dem sogenannten Migrationshintergrund hier, in wenigen Jahren werden es 30%, noch später vielleicht 50% sein. Doch wann ist jemand Migrantin oder Migrant und wann nicht mehr? Gibt es überhaupt „die“ Migrantinnen und Migranten? Welche Gruppen kann man erreichen, um sie für Politik zu interessieren und für Demokratie zu begeistern? Das sind Fragen, die in diesem Polis-Heft gestellt und beantwortet werden. Deutlich wird bei den Beiträgen, dass es vor allem die außerschulische Jugendbildung ist, die hier mit kreativen, lebensweltnahen Konzepten Jugendliche unterschiedlicher Herkünfte ansprechen kann. Und es gibt interessante Nischen: die gewerkschaftliche Bildungsarbeit z.B. und der in der Fachdiskussion ausgeblendete Bereich informeller Bildung. Auch hier findet vielfach unerkannt, aber effektiv politische Bildung statt. Daneben erscheint die Politikdidaktik recht defizitär.

Die Lektüre der Beiträge macht deutlich, dass es ungewöhnlicher Wege bedarf, um junge und ältere Migrantinnen und Migranten für politische Bildung zu gewinnen. Vor allem muss man sich von dem Pauschalbegriff „die Migranten“ freimachen und bei einer äußerst heterogenen Adressaten-, Teilnehmer- und Schülerschaft Sensibilität entwickeln für die Anerkennung jeweils verschiedener Subjekte in immer besonderen Lebenswelten. Dabei ist es notwendig, sich von einem engen Politikbegriff zu lösen und sich zu öffnen für ein am Alltag orientiertes Politikverständnis.

Klaus-Peter Hufer

Zeitung

DGB: Sozioökonomische Bildung statt eindimensionaler Betriebs- und Volkswirtschaftslehre 4

Schwerpunkt: Politische Bildung mit Migrantinnen und Migranten

Interview

mit *Ina Bielenberg*
„Wir müssen die Angebote bekannter machen.“ 7

Aus der Wissenschaft

Birgit Jagusch
Politische Jugendbildung in Vereinen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund (VJM) 9

Fachbeiträge

Benno Hafenerger
Migration und politische Jugendbildung 11

Jutta Weduwen
Auseinandersetzungen mit der nationalsozialistischen Geschichte in der deutschen Einwanderungsgesellschaft 15

Giovanni Pollice und Oliver Venske
„Hier drin ist das kein Thema!“ 18

Susann Gessner
Politische Bildung jenseits der Migrationsgesellschaft 20

Didaktische Werkstatt

Karim Fereidooni und Karim Hassan
Überlegungen zu einer diversitätsbewussten Didaktik im Politikunterricht 22

Verbandspolitische Rundschau

Eine ganz besondere Art Weihnachtsgeschenk
Saarland: Überraschendes Durchstarten an der Saar 25

Informationen, Planungen, Aktionen und Berichte:

Bayern: Neuwahlen im bayrischen Landesverband 26

Schleswig-Holstein: Skandale in Schleswig-Holstein 26

Brandenburg: Sinnvolle Verflechtung in der Region; Authentischer Roman aus unseren eigenen Reihen 27

Hessen: Deutsch-polnisches Seminar in Danzig 28

Rheinland-Pfalz: 13. Tage der Politischen Bildung in Landau/Pfalz 29

Nordrhein-Westfalen: Landesforum 2012 mit Wilhelm Heitmeyer: „Desintegrationsgefahren und gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit“ 30

Thüringen: Dritter Tag der Gesellschaftswissenschaften in Bad Berka (Thilm) 31

Bundesweit: Aktionstage Politische Bildung – 5. bis 23. Mai 2013 32

Magazin

Rezensionen 33

Vorschau/Impressum 34



DGB: Sozioökonomische Bildung statt eindimensionaler Betriebs- und Volkswirtschaftslehre

Berlin. Der Deutsche Gewerkschaftsbund und seine Mitgliedsgewerkschaften haben im Juni 2012 ein Positionspapier zur Verankerung wirtschaftlicher Inhalte im Lehrplan der allgemeinbildenden Schulen veröffentlicht, in dem acht Eckpunkte zur Debatte über die bestmögliche ökonomische Bildung formuliert sind (siehe <http://www.dvpb.de>):

- 1 Der Themenbereich Wirtschaft an Schulen soll im Rahmen einer umfassenden sozioökonomischen Bildung behandelt werden, die auch die politischen, sozialen, kulturellen, ökologischen, rechtlichen und ethischen Dimensionen enthält.
- 2 In der Vorbereitung junger Menschen auf die Arbeitswelt und ihre persönliche Lebensplanung kommt es besonders auf die Befähigung zur kritische Urteilsbildung und Partizipation an.
- 3 Einem solch umfassenden Bildungsanspruch wird ein separates Fach Wirtschaft nicht gerecht. Gegen die derzeitigen Bestrebungen aus den Kreisen der Wirtschaft, ein monodisziplinäres ökonomistisches Fach einzuführen, soll sozioökonomische Bildung vielmehr interdisziplinär und fächerübergreifend angelegt sein.
- 4 Im Sinne des Beutelsbacher Konsenses der politischen Bildung dürfen Unterrichtsmaterialien nicht zur Selbstdarstellung und für die eigene Interessenspolitik missbraucht werden: Indoktrinationsverbot, Kontroversität und Schülerorientierung gelten auch für Lernmaterialien in der ökonomischen Bildung.
- 5 Für den Bildungsauftrag der Schulen bedeutet dies, die dienende Funktion der Wirtschaft für die Gesellschaft und die Menschen zu betonen. Dem Lobbyismus an Schulen und der Dominanz wirtschaftlicher Interessen muss Einhalt geboten werden.
- 6 Der DGB regt die Einrichtung einer staatlich verantworteten Monitoring-

stelle an, die einschlägige Materialien, Schulbücher, Kooperationen und Angebote der Lehrerfortbildung im Bereich der ökonomischen Bildung auf ihre Qualität, Ausgewogenheit und Multiperspektivität hin prüft.

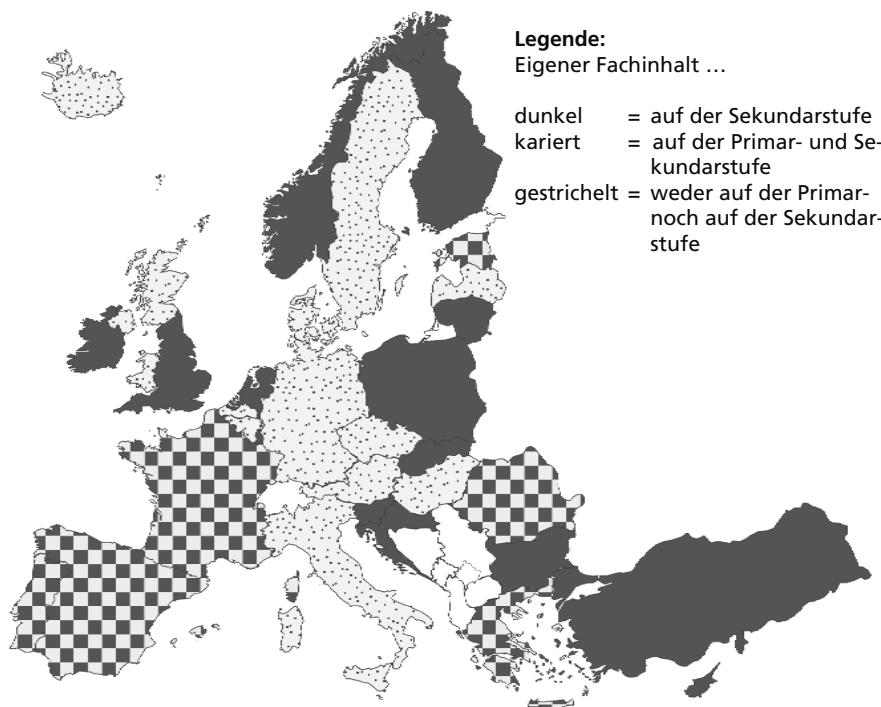
- 7 Die Aus-, Fort- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern muss einen interdisziplinären Ansatz sozioökonomischer Bildung realisieren. Diese lässt sich nicht einseitig aus der Betriebs- oder Volkswirtschaftslehre ableiten. Andererseits benötigen Lehrerinnen und Lehrer die Fähigkeit, die unterschiedlichen wirtschaftswissenschaftlichen Lehrmeinungen zu verstehen und sie im Hinblick auf den Bildungsauftrag der Schule im Unterricht zu thematisieren.
- 8 Die Gewerkschaften treten für eine gerechte und zukunftsfähige Schulpolitik im Sinne der Kinder der Beschäftigten und Arbeitslosen ein. Im Rahmen der gewerkschaftsübergreifenden Initiative Schule und Arbeitswelt (www.schule.dgb.de) machen sie Schulen unterstützende Angebote und fördern schulpolitische Aktivitäten vor Ort.

Mit diesen Eckpunkten weicht der DGB bewusst von dem gemeinsam mit den Arbeitgeberverbänden (BDA) formulierten Memorandum aus dem Jahre 2000 ab, in dem noch die Einführung eines Faches Wirtschaft im Pflichtbereich aller Schulen der Sekundarstufe I und eine angemessene Weiterführung in der Sekundarstufe II gefordert worden war. Explizit wenden sich die Gewerkschaften gegen die Bildungsstandards für den Unterricht und die Lehrerbildung, die 2009/10 Arbeitgeber- und Wirtschaftsverbände sowie wirtschaftsnahe Institute publiziert hatten (siehe POLIS 4/2010, S. 4f. und 1/2011, S. 4f.).

vO



Zeitung



Provision of a separate, compulsory subject focused on elements of citizenship education, according to national curricula (ISCED 1, 2 and 3), 2010/11

Source: Eurydice.

diesem Thema im Jahr 2005 beobachtet werden konnten. Sofern relevant, wurden auch alle politischen Reformen berücksichtigt, die für die nächsten Jahre geplant sind. Die nebenstehende Karte veranschaulicht die europäischen Länder mit und ohne eigenständiges Pflichtfach an den Primar- und Sekundarschule im Schuljahr 2011/12. Die vollständige Untersuchung „Citizenship Education in Europe“ in englischer Sprache kann im Internet unter der URL http://eacea.ec.europa.eu/eurydice/thematic_studies_de.php abgerufen werden.

Eurydice (Europäisches Bildungs-Informationssystem)

Neue Studie zur Verbreitung politischer Bürgererziehung an den Schulen Europas

Brüssel. Bürger, insbesondere junge Menschen, darin zu bestärken, sich aktiv im sozialen und politischen Leben zu engagieren, wird sowohl auf nationaler als auch auf europäischer Ebene aus politischer Sicht immer wichtiger. Soziale Verantwortlichkeit und Bürgerkompetenz beispielsweise zählen zu den acht Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen, die im Jahr 2006 vom Europäischen Parlament und vom Rat festgelegt wurden. Die Förderung der aktiven Bürgerschaft wird darüber hinaus im strategischen Rahmen für die europäische Zusammenarbeit auf dem Gebiet der allgemeinen und beruflichen Bildung („ET 2020“) als eines der Hauptziele für Bildungssysteme in ganz Europa angeführt.

Da Bildung als eines der wichtigsten Instrumente zur Förderung einer aktiven Bürgerschaft betrachtet wird, versucht der *Eurydice-Bericht Citizenship Education in Europe* (Bürgererziehung in Europa) aus dem Jahr 2012 abzubilden, wie sich die Politik und Maßnahmen im Zusammenhang mit der Bürgererziehung im Laufe der letzten Jahre in europäi-

schen Ländern entwickelt haben. Zu diesem Zweck enthält der Bericht einen Überblick über den aktuellen Stand in Bezug auf fünf Kernthemen: 1) Zielsetzungen und Organisation von Lehrplänen; 2) Einbeziehung von Schülern und Eltern an Schulen; 3) Schulkultur und Engagement von Schülern in der Gesellschaft; 4) Bewertung und Evaluierung; 5) Unterstützung von Lehrern und Schulleitern.

In diesem Bericht bezieht sich Bürgererziehung auf Aspekte der Bildung auf schulischer Ebene, die Schüler auf ein Leben als aktive Bürger vorbereitet, indem sie ihnen das Wissen, die Fähigkeiten und die Einstellung vermittelt, die zur Entwicklung und zum Wohlbefinden der Gesellschaft, in der sie leben, beitragen. Die Definition umfasst nicht nur das Lehren und Lernen im Klassenzimmer, sondern auch praktische Erfahrungen, die durch das Schulleben und gemeinnützige Aktivitäten gewonnen werden.

Der Bericht enthält Informationen zu 31 der am Eurydice-Netz beteiligten Ländern (EU-Mitgliedstaaten, Island, Norwegen, Kroatien und Türkei) und stellt die Fortschritte vor, die seit dem Erscheinen der letzten Eurydice-Studie zu

CiCe-Konferenz in Lissabon Call für Papers

London. Das europäische Netzwerk „Children’s Identity & Citizenship in Europe“ (CiCe) veranstaltet von Donnerstag, den 13. Juni bis Samstag, den 15. Juni 2013 am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Lissabon eine wissenschaftliche Konferenz zu „Identitäten und Bürger-Erziehung. Kontroverse, Krise und Herausforderungen“. Zusätzlich findet zum gleichen Themenkreis eine Vorkonferenz für Promovenden am 12. und 13. Juni statt. Interessenten werden auf der Homepage von CiCe (<http://cice.londonmet.ac.uk/>) zur Teilnahme an der Konferenz und zur Beteiligung mit einem Beitrag aufgerufen. Angebote und Textentwürfe zu Beiträgen können über diese Homepage zwischen dem 7. und 14. Januar 2013 eingereicht werden. Hier finden sich auch weitere ausführliche Informationen zu Zielen, Programm und Teilnahmebedingungen.

vO



60 Jahre Bundeszentrale für politische Bildung (bpb) in Bonn

Bonn. „Herzlichen Glückwunsch zum Geburtstag“, sagte Michael Krüger, Verleger des Hanser Verlages, in die Kamera. Der Sozialpsychologe Prof. Harald Welzer gratulierte zur „unverzichtbaren Arbeit“, die die bpb für die deutsche Gesellschaft leiste. Am 25. November 2012 feierte die Bundeszentrale für politische Bildung ihren 60. Geburtstag. Bereits seit einigen Wochen konnten Kunden, Partner und Freunde der Bundeszentrale virtuell gratulieren und ihre Glückwünsche im Netz hochladen (www.youtube.com/bpbtv). Die DVPB und POLIS schließen sich der Gratulantenschar an und wünschen auch weiterhin viel Erfolg bei der Abwehr von finanziellen Kürzungen durch die Bundesregierung.

Am 25. November 1952 war die Bundeszentrale für Heimatdienst – ab 1963 Bundeszentrale für politische Bildung – aus der Taufe gehoben worden. Sie sollte den demokratischen Gedanken in der Bevölkerung verankern und totalitären Bestrebungen entgegenwirken. Anfangs standen vor allem die Auseinandersetzung mit der nationalsozialistischen Vergangenheit und mit dem Kommunismus im Mittelpunkt, im Laufe der Jahre hat sich das Spektrum der Themen, Formate und Methoden stark erweitert (weitere Informationen unter: www.bpb.de/bpbgeschichte). Dabei verfolgt die Bundeszentrale seit der Gründung das Ziel, Verständnis für politische Sachverhalte zu fördern, das demokratische Bewusstsein zu festigen und die Bereitschaft zur politischen Mitarbeit zu stärken.

Die wichtigsten Meilensteine der politischen Bildung werden derzeit im bpб-Facebook-Profil zusammengestellt: www.facebook.de/bpb.de. Um diese Geschichte geht es auch in der aktuellen Ausgabe der Zeitschrift „Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ)“ mit dem Titel „Politische Bildung“ (APuZ 46–47/2012). Die Politikwissenschaftlerin Gudrun Hentges schreibt über die Gründung der Bundeszentrale für Heimatdienst. Rüdiger Thomas gibt im Interview Einschätzungen zu Vergangenheit und Zukunft der Institution. Alle Informationen zum 60. Geburtstag auf einen Blick: www.bpb.de/60-Jahre-bpb.

vO

GLOSSE

Das große I

Nicht alle Autorinnen und Autoren, die deutsch schreiben, scheinen sich der Tatsache bewusst zu sein, dass im Deutschen das grammatische Geschlecht der Wörter dem natürlichen Geschlecht der damit Bezeichneten häufig nicht entspricht. Worte wie Autoren, Leser und Wähler – die Beispiele ließen sich beliebig vermehren – sagen über das Geschlecht der Gemeinten nichts aus, auch wenn die jeweiligen Singularformen grammatisch männlich sind. Will man besonders auf Frauen hinweisen, stellt das Deutsche die Endung -in zur Verfügung, wie bekannt: „Leserinnen“. Das Verfahren, mit einem großen I in der weiblichen Endung, etwa „LeserInnen“, Frauen einzubeziehen, soll zwar auf den weiblichen Anteil einer möglichen Leserschaft hinweisen, trägt aber keineswegs zur Klärung bei. Erhard Eppler hat darauf hingewiesen, dass die Gleichberechtigung der Geschlechter damit auch deshalb nicht erreicht werde, weil sich diese Neuerung gar nicht sprechen, sondern nur schreiben ließe (Kavalleriepferde beim Hornsignal. Die Krise der Politik im Spiegel der Sprache, Frankfurt/M. 1992, S. 94). Schon Aristoteles habe gefordert, „alles Geschriebene müsse sich leicht vorlesen und vortragen lassen“. Eplers Vermutung, dass sich diese Mode deshalb nicht lange halten werde, hat sich leider noch nicht bestätigt.

Das große I lässt sich auch gar nicht konsequent durchhalten. Ein renommierter Verlag schreibt: „Als HerausgeberIn oder AutorIn eines Buches ... erhalten Sie Autorenrabatt“. Warum nicht AutorInnenrabatt? – Die Mehrzahl der Wähler ist Bildzeitungsleser. Sollte man schreiben: „Die meisten Wählerinnen und Wähler sind Leserinnen und Leser der Bildzeitung“? Die Amerikaner ..., die Sozialdemokraten ..., die Politiker ... – müssen da wirklich immer die weiblichen Mitglieder der Gruppen mit benannt werden? Ein normales Sprachempfinden erfordert das nicht. Auch die Männer werden in manchen Fällen

sprachlich vernachlässigt: „200 Personen kamen ums Leben“, nur Frauen, weil es „die Person“ heißt?

Unsere Sprache verfügt über genügend Flexibilität. Die Politiker sprechen schon lange von Wählerinnen und Wählern. Der Historikerverband heißt seit einigen Jahren „Verband der Historiker und Historikerinnen Deutschlands“, umgangssprachlich wird man ihn weiter Historikerverband nennen. Wortunterschiede wie HistorikerInnenverband oder WählerInnenverzeichnisse leisten keinen Beitrag zur Emanzipation. Es ist auch sprachlich noch immer Usus, von Damenmeisterschaften und Nationalmannschaften (von Frauen oder Männern) zu sprechen und zu schreiben.

Gern schreiben auch Autorinnen, vor allem in den Sozial- und Erziehungswissenschaften und den „gender studies“, anstelle von „man“ „man/frau“. Hier ist nun wirklich Unkenntnis am Werk. „Man“ hat mit dem Wort Mann nichts, aber auch gar nichts zu tun; zufällig klingt es nur so; „man“ entspricht dem englischen Pronomen „one“ und dem französischen „on“. Der Gipfel der Emanzipationssprache findet sich in einer Studie mit der Aussage, eine Autorin habe etwas „meisterinnenhaft“ geschildert (Barbara Holland-Cunz, Gefährdete Freiheit. Über Hannah Arendt und Simone de Beauvoir, Opladen, Berlin, Toronto 2012). Ist eine solche Passage nicht eine sexistische Vergewaltigung der deutschen Sprache?

Die sicher zu wünschende Gleichberechtigung und Gleichbehandlung der Geschlechter lässt sich mit solchen Manipulationen der deutschen Hochsprache nicht fördern. Man stelle sich vor, die gesamte Presse, die Literatur, gar die Poesie übernahmen diese Mode oder die dann „KultusministerInnenkonferenz“ schreibe sie vor...

Dieter Schmidt-Sinns



INTERVIEW

„Wir müssen die Angebote bekannter machen.“

Interview mit *Ina Bielenberg* vom Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten zur Teilnahme von Migrantinnen und Migranten an der politischen Bildung



Ina Bielenberg ist Geschäftsführerin des Arbeitskreises deutscher Bildungsstätten (AdB). Der AdB ist ein Fachverband der politischen Bildung, der seinen Mitgliedern – Jugendbildungsstätten, Akademien, Internationale Begegnungsstätten, Heimvolkshochschulen, Europahäuser, Fortbildungswerke und Bildungseinrichtungen der parteinahen Stiftungen – Erfahrungsaustausch, Qualifizierung und gemeinsame Interessenvertretung bietet.

Der AdB repräsentiert ein pluralistisches Spektrum unabhängiger Bildungseinrichtungen, die das gemeinsame Ziel verfolgen, mit ihrer Bildungsarbeit zum Erhalt und zur Weiterentwicklung der Demokratie beizutragen und Menschen für gesellschaftliches und politisches Engagement zu motivieren und zu befähigen. Demokratie soll dabei nicht nur gelehrt und gelernt, sondern auch im Alltag gelebt werden. Der Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten wird vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend gefördert.

Gibt es Daten und Informationen, die zeigen, ob und inwieweit Migrant/-innen an Veranstaltungen der politischen Bildung teilnehmen?

Diese Frage ist nicht einfach mit ja oder nein zu beantworten. Vorab: Für die politische Bildung ist es zunächst einmal grundsätzlich unerheblich, ob ein Teilnehmer oder eine Teilnehmerin einer Veranstaltung Mitglied der evangelischen Kirche ist, nur vegetarisch isst oder einen Migrationshintergrund hat. Die Einordnung in die Schublade „Migrant“ hat lange Zeit dafür gedient und (tut es in Teilen noch), diese Menschen als Problemgruppe zu identifizieren, die bildungs- und politikfern sind, sich nicht am politischen und gesellschaftlichen Leben beteiligen und große Wissenslücken haben, kurzum, vielerlei Defizite aufweisen. Eine solche Orientierung am Defizit ist aber nicht das Anliegen der politischen Bildung. Sie ist stärkenorientiert und interessiert sich für das, was die Teilnehmenden mitbringen, was sie wissen wollen, sie ist offen für deren Interessen und Anliegen. Dass diese Anliegen dann geprägt sein können von Migrationserfahrungen, von Ausgrenzung und Diskriminierung, aber auch von daraus resultierendem Wissen und Fähigkeiten, muss von den politischen Bildnerinnen und Bildnern erkannt und im Setting der Veranstaltung und im Methodeneinsatz berücksichtigt werden. Dabei darf die gesellschaftliche Dimension der individuell eingebrachten Erfahrungen und Interessen nicht außer Acht gelassen werden. Das setzt hohe Anforderungen an die politischen Bildnerinnen und Bildner. Sie müssen soziale Kompetenzen wie Sensibilität, Kommunikationsfähigkeit und Kon-

fiktlösungskompetenz einbringen, den Teilnehmenden offen, anerkennend und wertschätzend gegenüberstehen und auch ein zielgruppenspezifisches Wissen über Herkunft sowie kulturelle und soziale Kontexte bereithalten.

Im Sinne der Kategorisierung von Teilnehmerinnen und Teilnehmer interessiert der Migrationshintergrund also nicht, im Sinne der Berücksichtigung der besonderen Lebenslagen und daraus resultierender Fragen und Interessen sehr wohl. Die belastbaren Zahlen, die vor allem Fördergeber immer wieder einfordern, sind indes nur schwer zu bekommen. Hier haben wir es aber mit einem grundsätzlichen Problem der politischen Bildung zu tun. Die Datenlage ist schlecht und es gibt nur eine überschaubare Zahl empirischer Forschungen, die uns Auskunft über unsere Teilnehmerinnen und Teilnehmer gibt. Im Projekt „Praxisforschung nutzen, politische Bildung weiterentwickeln“, das der Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten für den Bundesausschuss Politische Bildung durchgeführt hat, haben wir uns einen Überblick über die vorhandene Forschung verschafft und versucht, im Hinblick auf die Teilnehmenden Erkenntnisse abzuleiten. Dabei hat sich gezeigt, dass es deutliche Unterschiede zwischen der Jugend- und der Erwachsenenbildung gibt. Angebote der Erwachsenenbildung sprechen eher Menschen an, die über ausreichende Sprachkenntnisse verfügen und bereits ein generelles Bildungsinteresse mitbringen. In der Jugendbildung sieht es etwas anders aus. Die vorhandenen Studien zeigen, dass das häufig wiederholte Urteil, die politische Jugendbildung erreiche nur Gymnasiasten und Studierende, empirisch *nicht* belegt werden kann. Vielmehr wurde deutlich, dass generelle Aussagen schwierig sind, da die Pluralität der Träger und der Angebote zu sehr unterschiedlichen Einzugsbereichen und damit zu unterschiedlichen Teilnehmergruppen führt. Das heißt: Im Hinblick auf die Zusammensetzung der Teilnehmerschaft und auch im Hinblick auf das Erreichen von Menschen mit Migrationshintergrund ist es ein riesiger Unterschied, ob es sich bei dem Träger um eine Einrichtung in Thüringen handelt oder um eine Bildungsstätte im Ruhrgebiet. Hier haben in einigen Städten deutlich

mehr als die Hälfte aller Kinder und Jugendlichen einen Migrationshintergrund.

Im Programm „Politische Jugendbildung im ADB“, an dem bundesweit insgesamt 23 Bildungsstätten und Bildungsträger beteiligt sind, versuchen wir, uns auf der Grundlage der Selbsteinschätzung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer einen Überblick zu verschaffen, wie hoch der Anteil von Jugendlichen mit Migrationshintergrund ist. Er liegt im Querschnitt aller Angebote bei 25 %, gemessen am Anteil von 19 % an der Gesamtbevölkerung ein sogar überproportionaler Anteil. Ein Grund dafür liegt an der Zusammenarbeit mit Schulen, die die meist genannten Kooperationspartner der Bildungseinrichtungen ist.

Hat der Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten auf diesem Feld eine Initiative ergriffen oder wird beabsichtigt, das zu tun?

Im Jahr 2007 stand die Jahrestagung des ADB unter dem Thema „Demokratiekompetenz stärken – Politische Bildung in der Einwanderungsgesellschaft“. Diese Tagung war gleichzeitig der Auftakt für das gleichnamige Jahresthema, das uns im Jahr 2008 als Schwerpunktthema begleitet hat. Angestoßen durch diese Jahrestagung hat sich eine Arbeitsgruppe „Interkulturelle Öffnung des ADB“ gegründet. Ihr Ziel ist es, dass sich auf Dauer auch in den Strukturen des ADB die gleichberechtigte Teilhabe von Migrant/-innen bzw. ihrer Organisationen abbildet. Mit großem Elan begonnen, erwies sich dieses Anliegen als ausgesprochen anspruchsvolle und nicht kurzfristig zu realisierende Aufgabe. Wir sind erste Schritte gegangen, dazu gehören z.B. eine Umfrage unter unseren Mitgliedern zu ihren Erfahrungen mit interkultureller Öffnung, eine Fachveranstaltung gemeinsam mit Migrantenorganisationen, die bereits Kooperationspartner unserer Mitgliedseinrichtungen sind, die Kontaktaufnahme mit strategisch wichtigen Partnern wie z.B. dem Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, wo der ADB Mitglied des „Runden Tisches Aufnahmegesellschaft“ ist und in der Arbeitsgruppe „Interkulturelle Öffnung durch politische Bildung“ mitwirkt. Gerade erst hat der ADB-Vorstand einen Workshop zur interkul-

turellen Öffnung mit Mekonnen Mesghena, Experte in diesen Fragen von der Heinrich-Böll-Stiftung, durchgeführt, um sich Klarheit über das weitere Vorgehen zu verschaffen.

Auch mit unserer Zeitschrift „Außerschulische Bildung“ haben wir im Übrigen das Thema aufgegriffen. Die Ausgabe 3/2007 trug den Titel „Einwanderung mit politischer Bildung begleiten“ und trägt mit interessanten Artikeln und Praxisbeispielen zur Debatte bei. Wir waren und sind also am Ball und werden das Thema mit Sicherheit auch in der nächsten Zeit weiter vorantreiben.

Welche Projekt und Ideen bei Einrichtungen der politischen Bildung sind bekannt, um insbesondere Migrant/-innen an der Teilnahme der politischen Bildung zu gewinnen?

Bei unserer oben schon angesprochenen Umfrage unter den Mitgliedseinrichtungen des ADB haben wir festgestellt, dass die Einrichtungen große Anstrengungen unternehmen, um ihre grundsätzliche Offenheit für alle Interessierten auch den Menschen sichtbar zu machen, die bisher wenig Kenntnisse von den Angeboten der politischen Bildung haben. Die Wahl der Kooperationspartner spielt dabei eine entscheidende Rolle. Auf die Frage, mit wem die Einrichtung zusammenarbeitet, um über die Kooperation auch gezielt Migrantinnen und Migranten für Kurse und Seminare anzusprechen, wurden die unterschiedlichsten Antworten gegeben: Integrationsbeauftragte, Integrationsräte, Moscheevereine, regionale Initiativen von Migrantinnen und Migranten, moslemischen Fraueninitiativen, Pro Asyl, Flüchtlingsräte und viele andere mehr. Viele Einrichtungen haben zudem großes Interesse daran, Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter mit Migrationshintergrund einzustellen. Dies erweist sich in der Praxis beim pädagogischen Personal aber noch immer als schwierig, da der Prozentsatz der Studierenden mit Migrationshintergrund zwar steigt, aber noch immer gering ist.

Der ADB selbst hat von 2007 bis 2010 das Projekt „Communis – Gemeinsam lernen in der politischen Bildung“ durchgeführt, gemeinsam mit neun Mitgliedseinrichtungen aus sechs Bundesländern. Das Communis-Projekt zielt auf das Ge-



Interview/Aus der Wissenschaft

lingen gemeinsamer Lern- und Arbeits erfahrungen von Jugendlichem mit und ohne Migrationshintergrund und konnte erfolgreich abgeschlossen werden.

Worin bestehen die hauptsächlichen Schwierigkeiten, Migrantinnen und Migranten zu erreichen?

Aufgrund der spärlichen Datenlage und der unzureichenden wissenschaftlichen Aufarbeitung ist es schwierig, hierzu Aussagen zu treffen, da wir, um eindeutige Antworten zu bekommen, ja gerade die Fragen müssten, die nicht in die Bildungsstätten kommen. Der Weg, über neue Kooperationspartner neue Zielgruppen zu erreichen, scheint mir der richtige zu sein. Wir müssen die Einrichtungen und deren Angebote in jedem Fall bekannter machen und aufzeigen, was sie leisten. Viele Migrantinnen und Migranten wissen gar nicht, dass es Bildungsstätten, Akademien und Volks hochschulen gibt, die selbstverständlich auch ihnen offen stehen. Oft ist im Übrigen auch der Begriff „politische Bildung“ missverständlich, er wird, je nach eigener Tradition und Erfahrung, als politische Zurichtung und Beeinflussung

verstanden. Hier müssen wir noch viel mehr Informationsarbeit leisten.

Gibt es Unterschiede in der Erreichbarkeit der verschiedenen Gruppen der Migrantinnen und Migranten?

Wie oben schon gesagt, es fehlt an wissenschaftlichen Studien, die uns Aufschluss über Teilnehmerinnen und Teilnehmer und ihre Erreichbarkeit geben. Die Sinus-Studie hat gezeigt, dass es „die“ Migrant/-innen nicht gibt, dass es sich nicht um eine soziokulturell homogene Gruppe handelt. Insgesamt acht Migrantennilieus wurden dort ausgemacht, aus denen sich auch eigenen Strukturen – Vereine, Verbände, Einrichtungen, Initiativen – herausgebildet haben. Wer wie am besten zu erreichen oder ansprechbar für Angebote der politischen Bildung ist, dazu kann ich keine Aussage treffen, außer der, dass es noch viele unbearbeitete Themen gibt, die sich hervorragend für eine Promotion eignen.

Welche didaktischen und methodischen Konsequenzen sollten politische Bildnerinnen und Bildner aus bisherigen Erfahrungen ziehen?

- Politische Bildung sollte sich ihre grundsätzliche Offenheit bewahren und Angebote bereithalten, die für alle Menschen von Interesse sind.
- Politische Bildung sollte nicht dem Bild des „defizitären Migranten“ aufsitzen, sondern weiterhin von den Stärken und Interessen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer ausgehen.
- Die Vielfalt von Lebensentwürfen sollte Thema der Angebote sein, Wissen über die verschiedenen Herkunftskulturen sollte vermittelt werden.
- Gemeinsamkeiten der Teilnehmerinnen und Teilnehmer sollten betont werden, aber nicht um den Preis der Einebnung der Unterschiede.
- Missverständnisse und Meinungsverschiedenheiten sollten einkalkuliert werden und politische Bildnerinnen und Bildner sollten die Kompetenz haben, zur Klärung derselben beizutragen.
- Migrantinnen und Migranten sollten als selbstverständlicher Teil des lokalen Lebensumfeldes gesehen und nicht zum „Sonderforschungsbereich“ der politischen Bildung werden.

Die Fragen stellte Klaus-Peter Hufer

Politische Jugendbildung in Vereinen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund (VJM)

Birgit Jagusch

Das Spektrum der Jugendvereins- und -verbandslandschaft im Jahr 2012 ist durch eine große Pluralität charakterisiert. Für (fast) alle Interessen und gesellschaftspolitischen Aktions- und Engagementformen stehen Jugendlichen heute Jugendvereine zur Verfügung, die über eine große Palette an Aktivitäten verfügen und in denen ganz unterschiedliche Modelle und Konzepte der politischen Bildungsarbeit implementiert werden. Da sich in der Konzeption

politischer Bildung immer auch die Geschichte der Bundesrepublik Deutschland widerspiegelt, muss auch die Migrationsgeschichte in Deutschland berücksichtigt werden. Zu den Akteuren und Arenen politischer Jugendbildung in der Einwanderungsgesellschaft gehören seit einigen Jahren bestimmte neu gegründete Jugendverbände: Vereine, die von und für Jugendliche mit Migrationshintergrund gegründet werden und die daher als „Vereine von Ju

gendlichen mit Migrationshintergrund (VJM)“ bezeichnet werden. Genauso wie andere Jugendvereine und -verbände besitzen auch VJM bestimmte formalisierte, nach demokratischen Prinzipien und gemäß dem Vereinsrecht in Deutschland funktionierende Strukturen (Vereinssatzung, Wahlen der Vereinsgremien, Zugangsoffenheit oder transparente Finanzen) und sind damit per se Lernarenen der Demokratie und politischen Bildung.



Dr. Birgit Jagusch ist wissenschaftliche Mitarbeiterin des Instituts für Sozialpädagogische Forschung Mainz e. V. (ism) und Lehrbeauftragte. Zu ihren Arbeitsschwerpunkten gehören die Themen Jugendarbeit und Jugendhilfe, Migrationspädagogik, Antirassismus und Diversity. Für ihre Dissertation „Praxen der Anerkennung“ wurde sie 2012 mit dem Deutschen Kinder- und Jugendhilfe-preis (Hermine-Albers-Preis) in der Kategorie „Theorie und Wissenschaft“ ausgezeichnet.

Eine Studie über die Bedeutung von VJM für die Jugendlichen zeigt, dass es dort gelingt, einen Raum zu schaffen, der es den Jugendlichen erlaubt, positive Selbstbezüge zu entwickeln, ihre Potentiale und Stärken (wieder) zu entdecken und dem stereotypisierenden Blick der Dominanzgesellschaft temporär zu entgehen (Jagusch 2011). Die Solidarität und der Zusammenhalt, der sich innerhalb der VJM zwischen den Mitgliedern entwickeln, bilden die Basis für Selbstvertrauen und ‚Praxen der Anerkennung‘. Insofern stellen die VJM Arenen des Empowerments und Experimentierfelder im Kontext der Sozialisation dar, die sie zu einem wichtigen Feld der außerschulischen Jugendbildung machen. Ein zentraler Aspekt liegt darin, dass sich in den Vereinen sowohl Praxen der Anerkennung manifestieren, die auf der Bewältigung von Ausgrenzungs- und Diskriminierungserfahrung der Jugendlichen basieren als auch solche, die adoleszensspezifische Anerkennung ins Zentrum der Wünsche der Jugendlichen stellen. Wenn über die Bedeutung und Funktion der VJM gesprochen wird, müssen entsprechend beide

Ebenen beachtet werden. Ein Verständnis der VJM ohne Rekurs auf Erfahrungen der Ausgrenzung würde ebenso zu kurz greifen, wie der Versuch, VJM nur darauf zu reduzieren. Eine einseitige Perspektive läuft Gefahr, die binären Schemata zu stabilisieren. Nur durch die Gleichzeitigkeit verschiedener Zugehörigkeitskonzepte wird es für die Mitglieder möglich, Selbstbewusstsein und Handlungsfähigkeit (wieder) zu gewinnen und diese Anerkennung schließlich auch in den Arenen der Gesellschaft einzufordern.

Das Spektrum der VJM ist äußerst plural und spiegelt sich v.a. in den unterschiedlichen Angebotsformen und Schwerpunkten wider: Von religiösen Vereinen, über Sportvereine, Freizeitvereine, bis hin zu gesellschaftspolitisch orientierten Vereinen existiert eine große Breite an Angeboten von und für Jugendliche, die sich auch häufig überschneiden und ergänzen. Neben rein auf lokaler Ebene aktiven VJM entstanden in den vergangenen Jahren auch eine Reihe von bundesweit aktiven und transnational agierenden VJM. Auch politische Bildungsarbeit stellt einen wesentlichen Bereich der Aktivitäten der VJM dar. Als Ziel von Angeboten politischer Jugendbildung wird häufig fokussiert, dass diese ermöglichen, Strukturen und Prozesse des politischen Geschehens bzw. der Demokratie zu erkennen, Kritikfähigkeit zu vermitteln und zu stärken und damit einen Beitrag zur Herausbildung und Weiterentwicklung von aktiver Zivilgesellschaft und gesellschaftlicher Partizipation zu leisten. Diese Aspekte manifestieren sich in den VJM sowohl hinsichtlich der vereinsinternen Entwicklungen und thematischen Ausrichtung der Angebote als auch der zunehmenden Zusammenarbeit mit anderen Akteuren der außerschulischen Jugendarbeit: Vereinsintern demonstrieren dies etwa die Themen von Veranstaltungen der VJM (darunter z. B. „Wer die Wahl hat...“ Wahlen als Zeichen von Demokratie – von den Bundestagswahlen bis zu Wahlen im Verein“, Seminar des BDAJ; „Muslim, Jung und Deutsch“, Seminar der MJD; Kooperationsprojekt „Jugend 2014 – Migrantenjugendorganisationen als Akteure der Zuwanderungsgesellschaft“ der djo-Deutsche Jugend in Europa in Kooperation). Was

die Zusammenarbeit mit anderen Vereinen, Verbänden und Institutionen betrifft, lässt sich an den zunehmenden Mitgliedschaften der VJM in den Interessensvertretungen der Jugendverbände (darunter insbesondere den Jugendringen) ablesen, dass für die VJM Kontakte zu etablierten Institutionen und der Wunsch nach Partizipation einen hohen Stellenwert genießen. Zudem engagieren sich einige VJM in Vereinen wie dem Informations- und Dokumentationszentrum für Antirassismusarbeit (IDA) oder Zusammenschlüssen wie dem Netzwerk interkultureller Jugendverbandsarbeit und -forschung (NiJaf). Allerdings stehen der Teilhabe der VJM häufig noch strukturelle Barrieren im Wege, die es im Zuge der Interkulturellen Öffnung zu verändern gilt.

Das Augenmerk der VJM ist also nicht nur auf die eigenen Vereine gerichtet, sondern hat einen Fokus auch auf jugendpolitisch relevante Themen und nimmt gesamtgesellschaftliche Partizipation in den Blick. Zwar blicken die VJM auf eine vergleichbar kurze Geschichte zurück. Dennoch sind seit Beginn ihrer Existenz Versuche zu verzeichnen, mit den Strukturen der Jugendarbeit in Deutschland in Kontakt zu treten, sich zu vernetzen und an der allgemeinen Jugend(verbands)arbeit in Deutschland zu partizipieren.

Politische Bildung in der Einwanderungsgesellschaft muss entsprechend auch Bildungsprozesse in den Blick nehmen, die sich in den selbstorganisierten Arenen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund entfalten und diese stärken. Dies ist ein notwendiges Desiderat für die Umsetzung von Inklusion innerhalb der politischen Bildung und ein Zeichen der Anerkennung von Heterogenität. ◆

Literatur

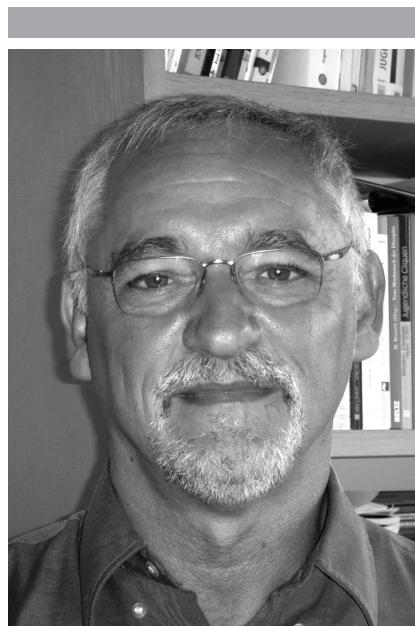
- Jagusch, B.: *Praxen der Anerkennung. „Das ist unser Geschenk an die Gesellschaft“*. Vereine von Jugendlichen mit Migrationshintergrund, Schwalbach/Ts. 2011



Migration und politische Jugendbildung

Wer Zugänge sucht, muss die Lebenswelten kennen

von *Benno Hafenerger*



Prof. Dr. Benno Hafenerger lehrt im Institut für Erziehungswissenschaft der Philipps-Universität Marburg, sein Arbeits- und Forschungsschwerpunkt ist die außerschulische Jugendbildung und Jugendarbeit.

Im Rahmen der schulischen Integrations- und Inklusionsdebatte, der „abgehängten 20 Prozent“ im schulischen und beruflichen Bildungssystem sowie dem (mühsamen) Bekenntnis, dass wir eine Migrations-/Einwanderungsgesellschaft sind, gibt es in den letzten Jahren wiederholt Aufforderungen und Anregungen, Programme und Versuche, Kampagnen und Netzwerke um junge Migrantinnen und Migranten in die Gesellschaft und das Bildungssystem einzubeziehen. Das gilt nicht nur für die Schule, berufliche Bildung und das Studium, sondern auch für die Jugendarbeit und die außerschulische politische Jugend- und Erwachsenenbildung. Junge Migrantinnen und Migranten werden – aus unterschiedlichen Motiven – als „neue Zielgruppe“ entdeckt und begründet.

Ich will zunächst einige jugendbezogene und bildungspolitische Diskurse andeuten und dann sichten, ob und wie die sehr heterogene Gruppe und die vielfältigen Lebenswirklichkeiten der jungen Migrantinnen und Migranten in der außerschulischen politischen Jugendbildung diskutiert werden und fragen, ob und wie sie repräsentiert sind.

Wissen über Jugend

Im Rahmen von Jugendstudien und Bildungsberichten sind in den letzten Jahren die spezifischen Lebensverhältnisse und die Lebenswelten von jungen Migrantinnen und Migranten wiederholt belegt und nachgewiesen worden. Das gilt insbesondere für deren Bildungsbenachteiligung und riskanten Bildungsverläufe in Schule, Hochschule und beruflicher Bildung. Seit PISA 2000, IGLU, TIMMS und zahlreichen nationalen und international vergleichenden Bildungsberichten ist bekannt, wie sich die soziale und kulturelle Herkunft von Kindern und Jugendlichen im Bildungswesen (als Ort „institutioneller Diskriminierung“) niederschlägt, und dass vor allem auch Jugendliche mit Migrationshintergrund und aus bildungsarmen Schichten zu den etwa 20 Prozent der bildungsbenachteiligten Jugendlichen gehören. So kann z. B. die niedrigere Gymnasialempfehlung von Kindern mit Migrationshintergrund (20 bis 30 Prozent gegenüber 45 Prozent ihrer Klassenkameraden ohne Migrationshintergrund) am Ende der Grundschulzeit vollständig auf die niedrigere soziale Schichtzugehörigkeit und geringe schulische Kompetenzen des Elternhauses zurückgeführt werden (dabei werden als „Problemgruppe“ vor allem junge Menschen mit türkischen Migrationshintergrund wahrgenommen). Demge-



genüber erhalten bei gleichen schulischen und sozialen Voraussetzungen sowie vergleichbaren Leistungen die Angehörigen der dritten Generation keine Nachteile mehr und ebenso häufig eine Gymnasialempfehlung.

Nach dem Jugend-Migrationsreport des DJI (Stürzer u. a. 2012) sind pauschale Aussagen kaum möglich, weil nach nationaler Herkunftsgruppe, sozialem Hintergrund, Geschlecht und regionalem Blick unterschieden werden muss. Dennoch gilt bei allen Differenzierungen und bei allen bildungspolitischen und pädagogischen Verbesserungen für die dritte Generation, die in den letzten Jahren erfolgt sind bzw. eingeleitet wurden, nach wie vor ein genereller Trend: In den allgemeinbildenden Schulen, der dualen Ausbildung und im Studium bleiben die Chancen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund hinter denen von Jugendlichen ohne Migrationshintergrund zurück. Das gilt auch für die Mitgliedschaft und das ehrenamtliche Engagement in Vereinen, Verbänden und zivilgesellschaftlichen Organisationen. Aber es gilt auch der Trend, dass sich Jugendliche der dritten Migrantengeneration in ihren Bildungschancen den Jugendlichen ohne Migrationshintergrund anzugleichen scheinen – vor allem wenn der Bildungsstatus der Eltern (bzw. eines Elternteils) gleich ist. Die Daten zeigen, dass vor allem der familiäre Sozial- und Bildungsstatus einen erheblichen Einfluss auf die Bildungs- und Ausbildungslaufbahn von Kindern und Jugendlichen hat (ob mit oder ohne Migrationshintergrund).

Erkenntnisse gibt es weiter zu Biografien und Milieus, Lebenswelten und Alltagskulturen von Jugendlichen, über ihre Einstellungen, ihre familiären Bedingungen des Aufwachsens, sowie über Körperinszenierungen (Wensierski/ Lübeck 2012); dann zu den unterschiedlichen und erfahrenen (mit den Angeboten: religiös-autoritär, autoritär, konservativ-spartanisch, offen-liberal, leistungsorientiert-einfühlend oder permissiv-nachsichtig) Erziehungszielen und -stilen in muslimischen Familien. Nach Toprak (2007) waren z. B. die wichtigsten Erziehungsziele der türkischen Migranten der zweiten Generation „der Zusammenhalt der Familie in der ‚Fremde‘ und die persönlichen Er-

folge der Kinder“ (S. 11). Gleichzeitig gibt es noch eine unzureichende Datenlage, viele Erkenntnislücken und wenig differenziertes Wissen über das Leben, die Lebensführung und das Denken, die Hoffnungen und Wünsche; dann über Ungleichheiten, Übergänge und Teilhabe im Bildungssystem, über das Weiterbildungsinteressen-/verhalten. Es fehlen noch weitgehend Evaluationsbefunde zu den bildungspolitischen und pädagogischen Maßnahmen.

Jungen-/Mädchenpädagogik

In der offenen und verbandlichen Jugendarbeit sind geschlechtsspezifische Ansätze und vielfältige Praxen – als Jungen- und Mädchenarbeit – zu einem festen Bestandteil der Struktur und Angebote geworden. Diese beziehen sich auch auf die pädagogische Arbeit mit weiblichen und männlichen Jugendlichen mit Migrationshintergrund und hier u. a. auf die konkreten Erfahrungen, Lebens- und Entwicklungsthemen, aber auch auf die spezifischen Vorstellungen und Rollenbilder von Männlichkeit und Weiblichkeit. Vor allem in der Offenen Jugendarbeit hat sich ein geschlechterdifferenziertes Feld des non-formalen und informellen Lernens herausgebildet, in dem die Lebenswirklichkeiten und auch die (politischen) Themen und Fragen der Jugendlichen in der Alltagskommunikation eine Rolle spielen (Hafener 2011).

Interkulturelle Kompetenz

Im Studium und allen Feldern der Pädagogik und sozialen Arbeit gilt die Interkulturelle Kompetenz als eine wichtige Dimension – sie wird als eine Schlüsselkompetenz diskutiert. Das gilt vor allem für die präventive und beratende Arbeit, dann für den Alltag der Jugendarbeit; hier bedarf es in den Institutionen und für die Professionen spezifischer Kenntnisse und Fähigkeiten um Kinder und Jugendliche zu verstehen und zu erreichen, mit ihren Erfahrungen und Deutungen umgehen zu können. In der Literatur werden vielfältige Merkmale und Hinweise diskutiert und angeboten; dabei geht es um eine „Pädagogik der Vielfalt“, um das Spannungsverhältnis von Verschieden-

heit und Gleichheit und das Verständnis von und den Umgang mit Heterogenität, Differenz und Vielfalt. Konkret geht es um die Fragen, sich mit Fremden verständigen zu können und Kommunikation aufzubauen, um die Fähigkeit in einer fremdkulturellen Umgebung angemessen und erfolgreich zu kommunizieren, um Handlungskompetenz mit Empathie, Rollendistanz und Ambiguitätstoleranz, um kommunikative Kompetenz mit vielfältigen kognitiven Kompetenzen (Gaitanides 2003; Auernheimer 2003; Meceril 2004; Sauter 2010).

Öffnung der Jugendarbeit

Während die offene Jugendarbeit auf eine lange Tradition in der Arbeit mit Jugendlichen mit Migrationshintergrund zurück blicken kann, ist die Diskussion bei den kommunalen Bildungsträgern und in den Jugendverbänden – als wichtige Träger der politischen Jugendbildung – noch recht neu. Hier sind in den letzten Jahren mit den Begriffen „Interkulturelle Öffnung“ und „Integration“ neue Entwicklungen in den Jugendverbänden zu konstatieren. Dazu gehören Sensibilisierung, interkulturelle Kompetenz, verbandliche Projekte (z. B. „Integration durch Sport“, „Kunterbunt“ des BDP), die Ausbildung von Integrationslotzen oder Dialogmoderatoren. Weiter geht es um die Strukturentwicklung im Spannungsfeld von Gründungen eigener Jugendverbänden (die es z. T. schon gibt) und Kooperation (u. a. in Jugendringen) oder von Integration in die bestehenden Jugendverbände.

Politische Bildung

In empirischen Studien ist wiederholt nachgewiesen worden, dass es einen engen Zusammenhang zwischen Bildungsniveau, politischem Interesse und der Teilnahme an (politischer) Weiterbildung gibt. Das gilt auch für Jugendliche und junge Erwachsene, von denen eher besser gebildete, schon ehrenamtlich engagierte und interessierte an klassischen Bildungsangeboten teilnehmen (Wolf/Reiter 2007). Das heißt aber nicht – wie Detjen (2007) mit einem defizitorientierten und stigmatisierenden Blick



Fachbeitrag

meint –, dass Jugendliche aus sogenannten „bildungs- und politikfernen“ Schichten und Milieus sowie mit Migrationshintergrund kein Interesse an Politik hätten (vgl. Roth 2005). Das gilt zwar für einen „engen“, aber nicht für einen „weiten“ und entgrenzten Politikbegriff, weil „Kernthemen“ aus der Lebenswelt und dem Nahbereich wie „Respekt, Ausbildung, Geld, Diskriminierung, Armut, Drogen, Kriminalität, Gewalt, multikultureller Freundeskreis und eben Gerechtigkeit sowie Arbeitslosigkeit“ (Kohl/Calmbach 2012, S. 22) in ihrem Alltag, in ihrem Leben und für ihre Zukunft von großer Bedeutung sind. Das gilt auch für anschlussfähige „Potenzialthemen“ wie „Bildung, Wahlen, Terrorismus, Geschichte, Umwelt, Zuwanderung, Religion, Wohnen und (Grund-)Gesetz“ (ebd.). Sie haben somit eine eigene, persönliche und politisch relevante Agenda; sie haben eigenes Wissen und eigene Deutungen „im Verborgenen“ und ein unsichtbares politisches „Themenfeld“ sowie auch eine verborgene informelle politische Engagement- und Partizipationsbereitschaft (Munsch 2010; Klatt/Walter 2011).

Diese empirischen Wirklichkeiten, relevanten Themen, Interessen und Potenziale aus der sehr heterogenen Gruppe gilt es von den Trägern aufzunehmen, zu „übersetzen“ und (mit Bezug zu ihren Erfahrungen und ihrem Lebensumfeld) zu „relationieren“ und dann – mit neuen Wege- und Zugängen – in die Angebote und (niedrigschwellige, aufsuchenden, alltags- und lebensweltnahen, medienorientierte) Formate der politischen Bildung hinein zu nehmen. In einer anerkennenden Wahrnehmung sind die Fragen zentral „Was beschäftigt die Jugendlichen?“ (Sturzenhecker 2007, S. 11) und wie gelingt es politischer Bildung, ihnen in didaktischer Offenheit mit demokratisch-partizipatorischer Erfahrungen eine Stimme zu geben und diese hörbar zu machen. Dabei gilt es in einem dialogischen Prozess solche Ansprachen und auch ungewöhnlichen Wege – in Kooperation mit Schule, Jugendhilfe/-arbeit, Ausbildungsstätten – über die kurzzeitpädagogischen Arrangements hinaus zu finden, die Jugendliche und junge Erwachsene in ihren bisherigen Stärken und Kompetenzen würdigen, anerkennen und aufnehmen; die sie mit neuen Artikulationsformen und

auch ihrer Spontaneität (u. a. mit den Medien, Musik, Körper, Sport und Bewegung, ihrer Sprache) unterstützen, ihre Wahrnehmungen schärfen und Interessen zu entwickeln helfen (vgl. Sturzenhecker 2007).

Ansätze

In der politischen Jugendbildung haben sich unterschiedliche Ansätze und Bildungsformate herausgebildet, die zum festen Kanon von Trägerangeboten ge-



hören und sich mit ihren jeweiligen Begründungszentren auf Themen und Fragen der Migrationsgesellschaft beziehen und mit denen auch junge Menschen mit Migrationshintergrund angesprochen werden. Neben den – mittlerweile traditionsreichen – interkulturellen Begegnungen und dem internationalen Jugendtausch sind das u. a. die Historische Bildung, Interkulturelle Bildung, Antirassistische Bildung, Geschlechtspezifische Bildung und die Menschenrechtsbildung (vgl. Hafener 2011).

Teilnahme und Projekte

Migration und Integration sind als Themen in der politischen Jugendbildung seit vielen Jahren mit unterschiedlichen Begriffen und Ansätzen etabliert, aber junge Migrantinnen und Migranten sind als Zielgruppen mit den bisherigen Formaten und Angeboten kaum im Blick und werden kaum erreicht. Die insgesamt geringe Teilnahmequote – geschätzt werden zwischen 1% und 5% der jungen Generation – erreicht vor allem solche Jugendliche und junge Erwachsene, die formal besser gebildet und beruflich ausgebildet sind, die bereits motiviert, politisch interessiert und engagiert sind.

Es gibt einige regionale und projektbezogene Evaluationsberichte, und in der bundesweiten Evaluation der politischen Jugendbildung (Schröder u. a. 2004) wurde auch nach der Herkunft der Teilnehmenden gefragt; danach lag im Jahr 2002 der Anteil mit Migrationshintergrund bei 22% (davon kamen je 7% aus EU-Staaten und der Türkei).

Die Angebote der politischen Jugendbildung erreicht bisher – so die spärlichen und unvollständigen Daten – kaum Jugendliche mit Migrationshintergrund. Das gilt für den gesamten Weiterbildungsbereich. Danach geht aus den Daten „eine im Vergleich zu deutschen Bürgern tendenziell geringere Beteiligung von Personen mit Migrationshintergrund an allgemeinen Weiterbildungsveranstaltungen und Angeboten zur politischen Bildung hervor“ (Wolf/Reiter 2007, S. 16). Dabei werden solche Jugendlichen und jungen Erwachsenen erreicht, die bereits aktiv sind oder in Beratung und Betreuung von Migrantinnen und Migranten arbeiten und Erfahrungen haben. Unterschieden werden zwei grundlegende Typen: „in primär auf Wissensvermittlung abzielende Kurse und Seminare sowie in vorwiegend auf eine Stärkung der Migrantenselbstorganisation anvisierende Maßnahmen“ (Wolf/Reiter 2007, S. 17). Vor dem Hintergrund dieser Entwicklungen hat denn auch die Bundeszentrale für politische Bildung (bpb) im Jahr 2007 einen Fachbereich eingerichtet, der sich mit Zugängen, Angeboten und Vermittlung für die sogenannten „politik- und bildungsfernen Zielgruppen“ befasst; er verfolgt seit 2009 eine Strategie der „Elementarisierung von politischer Bildung“. Es firmiert das Label „Unsichtbares Politikprogramm“ (Kohl/Seibert 2012), mit dem die Lebenswelten, Themen und Interessenlagen dieser Jugendlichen beschrieben werden.

In den letzten Jahren hat sich die Aufmerksamkeitsrichtung aber deutlich verändert und Träger haben sich auf die Suche begeben, unterschiedliche Ansätze entwickelt und Projekte realisiert, mit denen Jugendliche und junge Erwachsene mit Migrationshintergrund erreicht werden sollten bzw. erreicht wurden. Aus den vielfältigen Materialien von Trägern, aus Regionalstudien und evaluierten Modellprojekten soll hier auf vier unter-



schiedliche Beispiele hingewiesen werden:

1. „Lust auf Zukunft! Politische Bildung für Jugendliche mit geringen Bildungschancen“ hieß ein Projekt der Evangelischen Trägergruppe für gesellschaftspolitische Bildung, das an sechs Projektorten auch mit Jugendlichen mit Migrationshintergrund realisiert wurde. Dabei ging es u. a. um eine „Performance in 12 Szenen“, mit der Jugendliche mit Migrationshintergrund zeigen, „welche Vorstellungen von gelungenem Leben sie haben und welche Partizipationsmöglichkeiten sie für den Prozess der Integration als notwendig erachten“. In einem anderen Projekt produzierten „Jugendliche aus dem Umfeld der offenen Jugendarbeit“ Texte und Musik um „ihre Anliegen, Wünsche und Kritik zu artikulieren“ (Erben 2012, S. 105f).
2. Die Robert-Bosch-Stiftung hat (in Kooperation mit anderen Trägern) drei Projekte durchgeführt: „Jugend, Religion, Demokratie: Politische Bildung mit Jugendlichen in der Einwanderungsgesellschaft“ (hier ging u. a. um den Aufbau eines Kompetenznetzwerkes von jungen Multiplikatoren); eine Online-Initiative „Du hast die Macht“ (hier ging es um eine Erprobung unterschiedlicher Medienformate), dann „Lernort Stadion – Lernzentren an Fanprojekten“ (hier ging es um die Nutzung der Fußballbegeisterung für Bildungsangebote).
3. An einem internationalen Projekt mit dem Namen „Connecting Youth“ der Jungen Volkshochschule Hamburg und der Jungen Akademie für Zukunftsfragen haben Jugendliche (mit und ohne Migrationshintergrund) an mehreren Workshops teilgenommen, bei denen sie zu Produzenten und Konsumenten zugleich wurden. Es ging um Zukunftsfragen, mit denen sich Jugendliche im ‚worldwide web‘ weltweit vernetzt haben. Sie erstellten Profile, recherchierten und formulierten vor dem Hintergrund eigener Interessen politische Themen und Fragen, über die sie sich mit Partnern aus dem Ausland – u. a. aus Brasilien, Venezuela – ausgetauscht haben.

4. Im Jahr 2011 gehörte das Thema „Aufwachsen in der Einwanderungsgesellschaft“ zu den Programmenschwerpunkten der politischen Jugendbildung des Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten“ (AdB). Dabei wurden die Jugendbildungsreferent/-innen aufgefordert, Konzepte und Angebote zu entwickeln, die Fragen des interkulturellen Zusammenlebens thematisieren. Jugendliche mit und ohne Migrationshintergrund sollten gemeinsam Modelle des gegenseitigen Respekts, der Solidarität und Konfliktlösung bearbeiten und trainieren.

Fazit

Sollen für Jugendliche und junge Erwachsene mit Migrationshintergrund bisherige Barrieren abgebaut und neue Zugänge zur außerschulischen politischen Jugendbildung erschlossen und ermöglicht werden, dann wird es vorrangig u. a. auf folgende Aspekte ankommen: Bedarfsanalyse im sozialen Nahraum; niedrigschwellige, kreative und den Zielgruppen angemessene – an ihren Ressourcen orientierte – Angebote in Kooperation mit Schule, Jugendarbeit, Ausbildung und Migrantenorganisationen; bessere lebensweltnahe Beratung und Information der Jugendlichen und jungen Erwachsenen; verstehende, deutende und didaktische Kompetenz der pädagogischen Mitarbeiter/-innen (gepaart mit eigener Migrationsgeschichte), die interessiert und interessant sind; evtl. auch mehrsprachige Module und kostengünstige Angebote. Dies Alles ist orientiert an den zentralen Dimensionen und Leitmotiven der politischen Jugendbildung: eine „mit Leben gefüllte“ demokratische Kultur, Subjektorientierung, Partizipation, Anerkennung und Handlungsorientierung. ◆

Literatur

- Auernheimer, G.: Einführung in die Interkulturelle Pädagogik, Darmstadt 3. Aufl. 2003.
 Behrens, H./Motte, J. (Hrsg.): Politische Bildung in der Einwanderungsgesell-

schaft. Zugänge – Konzepte – Erfahrungen, Schwalbach/Ts. 2006.

Detjen, J.: Politische Bildung für bildungsferne Milieus. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, 32-33/2007, S. 3-8.

Erben, F.: „Das ist mein Leben – es ist nicht immer leicht...“. In: Widmaier, B./Nonnenmacher, F. (Hrsg.), a. a. O., S. 103-116.

Gaitanides, St.: Interkulturelle Kompetenz als Anforderungsprofil in der Jugend- und Sozialarbeit. In: „sozialmagazin“ 3/2003, S. 42-48

Hafeneger, B. (Hrsg.): Handbuch Außerschulische Jugendbildung, Schwalbach/Ts. 2011.

Clatt, J./Walter, F.: Entbehrliche der Bürgergesellschaft? Sozial Benachteiligte und Engagement, Bielefeld 2011.

Kohl, W./Calmbach, M.: Unsichtbares Politikprogramm? Lebenswelten und politisches Interesse von „bildungsfernen“ Jugendlichen. In: Widmaier, B./Nonnenmacher, F. (Hrsg.): a.a.O., S. 17-41.

Kohl, W./Seibring, A. (Hrsg.): „Unsichtbares“ Politikprogramm? Themenwelten und politisches Interesse von „bildungsfernen“ Jugendlichen (Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung, Band 1138), Bonn 2012.

Mecheril, P. (Hrsg.): Einführung in die Migrationspädagogik, Weinheim/Basel 2004.

Munsch, Ch.: Engagement und Diversity, Weinheim 2010.

Roth, H.-J.: „Das ist nicht nur für Deutsche, das ist auch für uns“ – Politische Bildung für Jugendliche aus bildungsfernen Milieus unter besonderer Berücksichtigung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Expertise für die bpB, 2005.

Sauter, S.: Schule – Macht – Ungleichheit, Frankfurt/M. 2010.

Schröder, A./Balzter, N./Schroedter, Th.: Politische Jugendbildung auf dem Prüfstand, Weinheim/München 2004.

Sturzenhecker, B.: „Politikferne“ Jugendliche in der Kinder- und Jugendarbeit, in: Aus Politik und Zeitgeschichte 32-33/2007, S. 9-14.

Stürzer, M./Täubig, V./Uchronski, M./Bruhns, K.: Schulische und außerschulische Bildungssituation von Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Jugend-Migrationsreport, München 2012.

Toprak, A.: Türkische Migrantinffamilien in Deutschland. In: Hessisches Sozialministerium/Hessischer Jugendring, Kennen ja! Verstehen mh?! (Dokumentation Fachtag Jungearbeit 2006/2007), Wiesbaden 2007, S. 4-11.

Wensierski, H.-J./Lübecke, C.: „Als Moslem fühlt man sich hier auch zu Hause“. Biografien und Alltagskulturen junger Muslime in Deutschland, Opladen 2012.

Widmaier, B./Nonnenmacher, F. (Hrsg.): Unter erschwerten Bedingungen. Politische Bildung mit bildungsfernen Zielgruppen, Schwalbach/Ts. 2012.

Wolf, R./Reiter, St.: Politische Bildung für Migrantinnen und Migranten. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, 32-33/2007, S. 15-20.



Fachbeitrag

Auseinandersetzungen mit der nationalsozialistischen Geschichte in der deutschen Einwanderungsgesellschaft

Berliner Stadtteilmütter begeben sich mit Aktion Sühnezeichen Friedensdienste auf die Spuren der Geschichte

von *Jutta Weduwen*



Jutta Weduwen ist stellvertretende Geschäftsführerin und Referentin für den Projektbereich Interkulturalität bei Aktion Sühnezeichen Friedensdienste. Arbeitsschwerpunkte: Geschichte(n) in der Einwanderungsgesellschaft, Antisemitismus, Israel.

An einem regnerischen Sommertag besuchte eine Gruppe Stadtteilmütter das Denkmal für die ermordeten Juden Europas in Berlin. Sie beschäftigten sich dort mit der kontroversen Entstehungsgeschichte des Ortes und verbrachten lange Zeit in der Ausstellung, die Briefe, Tagebucheintragungen und Berichte verfolgter Jüdinnen und Juden dokumentiert. Bei ihrem Gang durch das Stelenfeld zogen die Frauen viele verwunderte Blicke auf sich. Eine Gruppe, die äußerlich überwiegend als muslimisch erkenntlich ist, wird an diesem Ort eher nicht erwartet.

Spricht man von Migrantinnen aus Neukölln und Kreuzberg, assoziieren viele Menschen zunächst bildungsunwillige Musliminnen, die an einer Integration in die deutsche Gesellschaft wenig Interesse haben. Man stilisiert ein Umfeld aus arbeitslosen Vätern, über-

forderten Müttern, kriminellen Söhnen und Töchtern, die zwangsverheiratet werden. Bildungspolitisch werden sie oft defizitär dargestellt. Sie seien nicht an Themen der deutschen Gesellschaft interessiert, traditionell verhaftet, unemanipliert und tendenziell antisemitisch.

Stadtteilmütter wollen verstehen und Antworten geben

Wir haben in unseren Bildungsprogrammen andere Migrantinnen kennen gelernt. Im vergangenen Jahr führte Aktion Sühnezeichen Friedensdienste zum fünften Mal Seminarreihen mit Neuköllner und Kreuzberger Stadtteilmüttern zum Thema Nationalsozialismus durch. Die Stadtteilmütter sind Frauen mit Migrationshintergrund, die in einem sozialen Brennpunkt leben und von der Diakonie zu Familienberaterinnen ausgebildet werden. Sie traten mit dem Wunsch an uns heran, gemeinsame Seminare zum Thema Nationalsozialismus zu entwickeln. Dieser Initiative sind wir gerne nachgegangen und so entstand das Kooperationsprojekt „Stadtteilmütter auf den Spuren der Geschichte“. Die Frauen wollten verstehen, wie der Nationalsozialismus als politisches und gesellschaftliches System funktionieren konnte, ob und wo es Kontinuitäten in der aktuellen deutschen Gesellschaft gibt und wo die Geschichte noch heute sichtbar und spürbar ist. Die TeilnehmerInnen der Seminarreihe hatten ein großes Interesse daran, sich generell mit den Mechanismen von Ausgrenzung, Verfolgung und Völkermord zu beschäftigen. Die meisten Frauen wussten wenig über den Holocaust, da das Thema in ih-

rer Schulzeit nur knapp oder gar nicht behandelt worden war und sie wenig Zugang zu weiterführenden Informationen hatten, die ihnen Auskunft über die NS-Zeit geben konnten. Anders geht es ihren Kindern, die im Rahmen des Schulunterrichts Gedenkstätten besuchen und sich oft intensiver als ihre Eltern mit dem Nationalsozialismus beschäftigen. Die Stadtteilmütter wollten ihren Kindern Antworten geben können und sich mit ihnen über dieses wichtige zeitgeschichtliche Thema austauschen. Für einige Frauen haben der Nationalsozialismus und der Zweite Weltkrieg zudem eine wichtige Bedeutung für die Beziehung ihres Herkunftslandes zu Deutschland.

Die Seminarreihen umfassten jeweils zehn Termine und eine Wochenendfahrt. Wir besuchten gemeinsam Gedenkstätten, trafen Überlebende und ihre Nachkommen, die als Verfolgte den Holocaust überlebt haben, setzten uns mit der Täterseite in Filmen und Dokumenten auseinander und versuchten auch die Motivation der MitläufersInnen nachzu vollziehen.

Einen wichtigen Stellenwert hatten zudem im Seminar die individuellen Migrationsgeschichten der Stadtteilmütter. Mit Methoden aus der biografischen Arbeit thematisierten wir die eigenen Geschichten der Migration, der Flucht, der Bürgerkriege in den Herkunftsändern und des Lebens mit Diskriminierungs- und Ausgrenzungserfahrungen in der deutschen Einwanderungsgesellschaft. Deutschland ist eine Einwanderungsgesellschaft und diese Tatsache sollte sich auch in dem Diskurs über deutsche Geschichte ausdrücken. Zur deutschen Geschichte gehören auch die Geschichten der hierher eingewanderten Menschen.



Unsere Geschichte – ihre Geschichten?

Wenn wir von den ASF-Seminaren mit den Stadtteilmüttern berichten, stoßen wir häufig auf große Verwunderung darüber, dass sich MigrantInnen auf eigene Initiative hin mit dem Nationalsozialismus auseinandersetzen. Dabei ist das Interesse an der Auseinandersetzung mit einem systematischen Genozid, der den Glauben an die Menschlichkeit tiefst erschüttert, nachvollziehbar, unabhängig von der ethnischen Zuordnung zu einer Täter-, Opfer- oder Mitläufersseite. Die Annahme, dass MigrantInnen mit der Geschichte des Nationalsozialismus aufgrund ihrer Herkunft nichts zu tun hätten, ist zudem historisch unzutreffend. Die meisten Herkunftsländer, aus denen EinwanderInnen nach Deutschland gekommen sind, hatten sehr konkrete Erfahrungen mit Nazi-Deutschland, weil sie von der Wehrmacht besetzt wurden oder Zufluchtsorte für NS-Verfolgte waren.

Häufig haben wir erlebt, dass der Verblüffung auf der Seite der Herkunftsdeutschen eine Einteilung in unsere und ihre Geschichte zugrunde liegt. Die Stadtteilmütter berichteten uns, dass ihnen immer wieder gesagt wurde, dass sie sich mit dieser schweren deutschen Geschichte nicht beschäftigen müssen. Dieser Rat mag gut gemeint sein, ist in der Wirkung aber belehrend und ausschließend.

Berührungspunkte mit eigenen Gewalterfahrungen

Für manche Frauen bot die Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus einen Anknüpfungspunkt für die Beschäftigung mit dem eigenen Leid und eigenen traumatischen Kriegs- und Gewalterfahrungen. Beeindruckend war für mich, dass es den Frauen oft gelang, diese Gewalterfahrungen zueinander in Beziehung zu setzen, ohne sie gleich zu setzen und zu vereinnahmen. Eine Teilnehmerin, die als Kind vor dem Bürgerkrieg in Eritrea fliehen musste, wurde gefragt, ob ihre Traumata mit dem Holocaust zu vergleichen seien. Sie verneinte und unterschied zwischen dem Krieg in ihrem Herkunftsland und dem



Stadtteilmütter im KZ Ravensbrück bei Berlin.

systematischen Mord an den Juden während des Nationalsozialismus.

Sicherlich ist diese Fähigkeit zur Differenzierung nicht immer möglich, vor allem da ja das individuell erlebte Leid einer Frau während eines Bürgerkriegs gefühlt vergleichbar sein kann mit einem individuellen Leid innerhalb eines Genozids. Erst wenn man die Ebene der persönlichen Erfahrungen verlässt, ist es leichter möglich, Unterschiede festzustellen – so, wie es die Seminarteilnehmerin aus Eritrea getan hat.

Sehr deutlich wurde, dass viele Frauen Geschichten in sich tragen, die mit Gewalt, Leid, Armut, Ausgrenzung und Verfolgung zusammen hängen – unabhängig davon, ob dies selbst erlebt, beobachtet oder als Bedrohung gespürt wurde. Deutlich wurde auch, dass diese Geschichten sehr selten gehört werden, dass die Frauen ihre Geschichten viel zu selten erzählen können.

Obwohl viele Frauen um die Anerkennung ihrer Geschichte ringen, waren sie sehr offen für die Themen des Seminars. Ich habe in ähnlichen Seminaren mit Herkunftsdeutschen selten Teilnehmerinnen erlebt, die mit einer derartigen Neugierde und Empathie gelernt haben. Dies zeigte sich vor allem in Gesprächen mit Holocaustüberlebenden.

Die Frauen brachten einen großen Bildungshunger mit, der sich nicht nur in der Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus ausdrückte, sondern sich auf allgemeine menschliche, histo-

rische, religiöse, gesellschaftliche und politische Fragen bezog. Eine Teilnehmerin sagte zum Abschluss: „Es war das traurigste Seminar, das ich in meinem Leben besucht habe. Und gleichzeitig hat mich das Thema nicht mehr losgelassen. Durch das Seminar ist mein Interesse an Politik und Geschichte gewachsen. Ich bin wach geworden, möchte mehr wissen, mehr lesen, mehr erfahren und mehr verstehen.“

Schlussfolgerungen für die interkulturelle Praxis historisch-politischer Bildung

Teilhabe an deutscher Gesellschaft durch Beschäftigung mit dem Nationalsozialismus?

Manchmal habe ich mich kritisch gefragt, ob sich die Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus eignet, um MigrantInnen aktiv in die deutsche Gesellschaft einzubinden. Die Auseinandersetzung erschütterte die Frauen. Immer wieder haben sie sich die Frage gestellt: Wollen wir in einer Gesellschaft leben, die diese Gräueln hervorgebracht hat?

Dennoch: Die Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus kann nicht zur Disposition stehen – weder für Herkunftsdeutsche, noch für MigrantInnen. Jede und jeder sollte die Möglichkeit haben, diese Geschichte zu kennen, zu reflektieren, sich selbst zu dieser Ge-



Fachbeitrag

schichte in Beziehung zu setzen und zu überlegen, was dieses Wissen für das eigene politische Handeln bedeutet. Jeder sollte verstehen können, wo die Geschichte auch in der Gegenwart noch relevant ist. So werden in Deutschland häufig ethnische Debatten etwa um Militäreinsätze, Asylpolitik oder Menschenrechte unter Bezugnahme auf den Nationalsozialismus geführt. Ebenso erschließen sich internationale Beziehungen nicht, wenn die Konflikt-Geschichten ausgeblendet werden.

Die Sorge, dass MigrantInnen sich bei der Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus nicht positiv mit Deutschland identifizieren könnten, gilt ja für Herkunftsdeutsche ebenso. Viele Deutsche sehnen sich nach einer „unbelasteten nationalen Identität“. Es wäre ein Trugschluss zu glauben, dass diese erreicht werden könnte, wenn der Nationalsozialismus weniger Thema wäre, wenn „ein Schlussstrich“ gezogen würde. Dies würde weder den Opfern und ihren Nachkommen gerecht, noch würde es helfen, die deutsche Gesellschaft zu verstehen, zu der diese Geschichte gehört. MigrantInnen fällt es nicht leichter, sich mit Deutschland zu identifizieren, wenn die Geschichte ihnen nicht erzählt wird. Voraussetzung ist vielmehr, dass sie ernst genommen und als Gleichberechtigte akzeptiert werden. Dazu gehört, dass sie sich dialogisch mit der Geschichte und Politik Deutschlands beschäftigen können und am öffentlichen politischen und historischen Diskurs beteiligt werden.

Anerkennung

Anerkennung, treffender gesagt: fehlende Anerkennung, war ein Schlagwort, das sich wie ein roter Faden durch die Seminare zog. Die Frauen ringen um Anerkennung als gleichberechtigte Mitglieder dieser Gesellschaft; sie suchen Aufmerksamkeit für ihre eigenen Geschichten, die zu selten gehört werden; sie möchten, dass man ihnen die Auseinandersetzung mit Themen der Aufnahmegerellschaft gleichberechtigt zugesteht und sie kämpfen gegen abwertende und ausgrenzende Klischees, die der Komplexität ihrer Lebensrealität nicht gerecht werden.

Ein Beispiel für diese abwertenden Zuschreibungen liefert der ehemalige Berliner Finanzsenator Thilo Sarrazin. In einem Interview für Lettre International spricht der Politiker davon, dass siebzig bis neunzig Prozent der türkischen und arabischen Bevölkerung Berlins den deutschen Staat ablehne, sich nicht um die Schulbildung ihrer Kinder kümmere und ständig neue Kopftuchmädchen produziere. Die Äußerungen Sarrazins lösten in der Öffentlichkeit eine polarisierende Debatte aus. Auf der einen Seite gab es heftige Kritik an seinen politisch untragbaren Aussagen, die unter anderem zu einer Teilentmachtung seiner Vorstandstätigkeit bei der Deutschen Bundesbank führten. Auf der anderen Seite gab es aber auch prominente seriöse Stimmen, die ihm für seine Offenheit dankten. Bei mir entstand der Eindruck, dass weder Sarrazin, noch seine Befürworter ausreichend Kontakt zu den Menschen haben, über die sie feste Meinungen vertreten. Es hatte so wenig mit den MigrantInnen zu tun, die wir in unseren Seminaren treffen und die auf den ersten Blick den Bildern Sarrazins entsprechen könnten.

Einige Stadtteilmütter tragen Kopftücher, viele haben bislang in Deutschland wenig Zugang zu Bildungseinrichtungen gehabt, einige sprechen schlecht Deutsch, einige sind in Vereinen organisiert, die sich auf ihre kulturelle oder

nationale Herkunft oder ihre Religion beziehen. Den Wunsch, sich mit dem Nationalsozialismus intensiv zu beschäftigen, haben wir als sehr aktive und engagierte Auseinandersetzung mit der Aufnahmegerellschaft erlebt. Wir konnten dabei keinerlei Unterschiede feststellen hinsichtlich der Bildungsabschlüsse, der Deutschkenntnisse oder des Umstandes, ob eine Frau ein Kopftuch trägt oder nicht. ◆

In der Broschüre „**Unsere Geschichten – eure Geschichte?**“ schildern vierzehn Neuköllner Stadtteilmütter ihre persönlichen Erfahrungen der Auseinandersetzung mit der NS-Geschichte und erzählen ihre individuellen Migrationsbiografien.

72 Seiten, 3,- EUR.

Der 2011 veröffentlichte Film „**Es ist auch meine Geschichte**“ begleitet drei Stadtteilmütter in zu Gedenkorten und bei ihrer Begegnung mit Holocaust-Überlebenden und gibt Einblick in ihre Leben in der Einwanderungsgesellschaft. Er ist für die politische und pädagogische Praxis erhältlich und hat französische, englische und türkische Untertitel.

Beide Publikationen sind zu beziehen über infobuero@asf-ev.de



Die 89-jährige Margot Friedlander spricht mit den Frauen darüber, wie ihre Mutter und ihr Bruder am 20. Januar 1943 von der Gestapo zum Transport in die Vernichtungslager abgeholt wurden.



„Hier drin ist das kein Thema!“

Über den Erfolg der Integration in der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit

von *Giovanni Pollice* und *Oliver Venske*



Giovanni Pollice ist Leiter der Abteilung Migration/Integration in der Industriegewerkschaft Bergbau, Chemie, Energie beim Hauptvorstand in Hannover.



Oliver Venske ist Gewerkschaftssekretär der Industriegewerkschaft Bergbau, Chemie, Energie, Abteilung Bildung/Wissenschaft beim Hauptvorstand in Hannover

Die gewerkschaftlichen Initiativen zum Abbau der Diskriminierung von Beschäftigten mit Migrationshintergrund sind weitgehend bekannt. Die gelbe Hand als Aufkleber oder Button mit der Aufschrift „Mach meinen Kumpel nicht an!“ sind nach wie vor in vielen Betrieben präsent. Die direkte Zusammenarbeit in Arbeitsgruppen mit Kolleginnen und Kollegen unterschiedlicher Nationalität schafft oft Verständnis und die Anerkennung des scheinbar Fremden. Dies wird in vielen Unternehmen auch dadurch deutlich, dass Betriebsvereinbarungen über „Partnerschaftliches Verhalten am Arbeitsplatz“ gegen Diskriminierung und zur Förderung von benachteiligten Gruppen abgeschlossen, interkulturelle Feste gefeiert werden und der Aufkleber „Mach meinen Kumpel nicht an!“ neben dem Wappen von Borussia Dortmund auf dem Schutzhelm klebt.

Keine Verständnis- und Verständigungsprobleme

In der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit setzt sich diese Form von guter Integration fort. Alle Bildungszentren der Industriegewerkschaft Bergbau, Chemie, Energie (IG BCE) sind schon seit vielen Jahren auf die besonderen Essenswünsche von Muslimen eingestellt und meistern diese souverän. Gewerkschaftsmitglieder mit Migrationshintergrund passen sich ohne Probleme in die kulturelle Umgebung einer Bildungsstätte an, wo die deutsche Sprache in den Seminaren schon gut verstanden werden muss, wenn man allen Inhalten folgen will. Und auch die Freizeit ist mit Kegelbahn, Specksteinbearbeitung und klassischem Bierausschank immer noch recht nah am traditionellen deutschen Kulturleben dran, so wie man es kennt. Natürlich wird es durchbrochen von ak-

tuelleren Angeboten wie Qi Gong, Geocaching, irischen Musikabenden und Literaturlesungen. Überall dabei: Kolleginnen und Kollegen, die aus der Türkei, Italien, Russland und vielen anderen Ländern her stammen.

Allerdings hat dieses friedliche Miteinander seine Gründe. So sind beispielsweise strenggläubige Menschen, die ihren Glauben auch intensiv praktizieren, in der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit eher selten anzutreffen. Gebetsräume beispielsweise sind in gewerkschaftlichen Bildungszentren bisher nicht gefordert worden. Auch in der Jugendbildungarbeit kommen junge Auszubildende zu den Seminaren, die meist schon eine hohe Integrationsstufe in Deutschland erreicht haben. Nur diese jungen Menschen bekommen derzeit in der Industrie einen Ausbildungsplatz und finden sich somit bei den Angeboten wieder.

Wer sich auf die IG BCE-Bildungsangebote anmeldet, weiß dementsprechend, in welche Umgebung er oder sie geht und ist darauf vorbereitet. Verständnis- und Verständigungsprobleme sind dadurch schon fast ausgeschlossen.

So sind in der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit meist die Kolleginnen/Kollegen zu finden, die sich auf eine deutsche Gewerkschaft als Organisation für ihre Interessen einlassen und in der Regel auch sehr aktiv mitwirken. Die Aktivitäten der interkulturellen Arbeitskreise in der IG BCE sind beeindruckend. Sie erarbeiten Aktionen für Gleichbehandlung, gegen Fremdenfeindlichkeit und Rassismus sowie zu aktuellen Themen. Beispielsweise führte der Arbeitskreis in Alsdorf im September 2012 eine Veranstaltung zum Thema Beschneidung durch.

Die große Mobilisierungskraft der interkulturellen Arbeitskreise ist beispielgebend bei Aktionen der IG BCE, sei es bei Tarifauseinandersetzungen oder po-



Fachbeitrag

litischen Demonstrationen. Ein Anruf bei den Vorsitzenden der Gremien und eine feste Anzahl an Teilnehmer(inne)n ist gewiss. Die Vernetzung unter Kolleginnen und Kollegen mit ähnlichem Migrationshintergrund ist beeindruckend und beispielgebend. Soziologisch ist das erklärbar. Wenn Gewerkschaften zu Netzwerken mit gleichem kulturellem Hintergrund Kontakt haben, dann ist die Zusammenarbeit sehr gut.

Europäisierung und Globalisierung bringen neue Herausforderungen

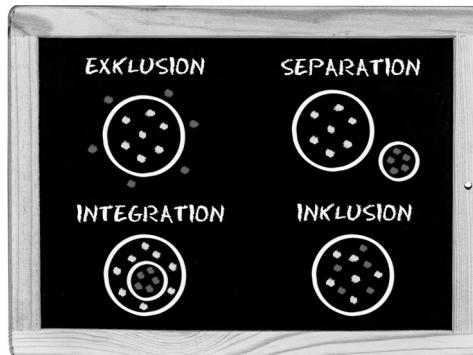
Einen Unterschied gibt es bei unserer internationalen Bildungsarbeit. Aufgrund der vielfältigen Verflechtungen der heutigen Industrieunternehmen mit Standorten in mehreren Ländern wird Gewerkschaftsarbeit zunehmend europäisch, wenn nicht sogar global. Dies bedeutet die Gründung und Gestaltung der Arbeit in Euro- und Weltbetriebsräten und den Austausch in vielen internationalen Kooperationstreffen. Begleitet wird dieser Prozess mit immer mehr Bildungsangeboten für Betriebsräte und gewerkschaftlich Aktive mit dem Ziel einer internationalen Zusammenarbeit. Da spielen weitergehende Sprachkenntnisse und interkulturelle Kompetenz eine große Rolle, außerdem die Kenntnis unterschiedlicher Wirtschafts- und Rechtssysteme inklusive verschiedener betriebswirtschaftlicher Ablauf- und Bewertungsformen. Diese zu kennen und miteinander auszutauschen, Strategien international agierender Unternehmen zu verstehen und gemeinsame gewerkschaftliche Absprachen gegen die einseitige Arbeitnehmerausbeutung (Stichwort: Ausspielen der Standorte untereinander) zu treffen, bedeuten sehr hohe Anforderungen für heutige Arbeitnehmerinteressenvertretungen.

Hier können interkulturell aufgestellte Betriebsräte und gewerkschaftlich Aktive Vorteile haben, wenn sie ihre Teamkompetenz nutzen und ausbauen können. Aber es darf nicht verheimlicht werden, dass dies häufig ein langer Weg ist. Zu oft ist die unterschiedliche Muttersprache, wie auch verschiedene kulturelle Erwartungen alleine schon in der europäischen Bildungsarbeit eine große Hürde.

Hier werden wir als IG BCE mit den anderen Gewerkschaften vor eine große Herausforderung für die kommenden Jahre gestellt. Das betrifft natürlich auch Fragen der Finanzierung und Organisation. Die Gründung des neu entstandenen europäischen Dachverbandes für alle Industriegewerkschaften mit dem Namen „IndustriALL“ soll zukünftig weiterhelfen. Der europäische Gewerkschaftsbund ist ein Zusammenschluss des Europäischen Metallgewerkschaftsbundes

Spannend werden immer diskursive Auseinandersetzungen über die praktische Ausübung des Glaubens und politische Einschätzungen zu den Ländern, woher Kolleginnen/Kollegen ihre Wurzeln sehen. Dies macht dann die Bildungsarbeit besonders anregend; befruchtet sie und trägt zum gegenseitigen Verständnis bei. Trennendes oder Abstandnehmendes ist in solchen Situationen im Seminar selten zu beobachten. Das Bier wird am Abend anschließend auch wieder gemeinsam eingenommen.

Für die gewerkschaftliche Bildungsarbeit wird in den kommenden Jahren die Aufgabe darin bestehen, noch mehr Beschäftigte mit interkulturellem Hintergrund in die Gewerkschaftsarbeit mit einzubeziehen, dies auch mit spezifischen Themen, Fragestellungen und Formaten. Hier gilt es noch viel zu tun. Gerade die nationenspezifischen Netzwerke, die auch in den Betrieben vielfach anzutreffen sind, können ein kommunikatives Problem sein, wenn der Kontakt zu den Mitbestimmungsgremien nicht funktioniert. Allerdings, diejenigen, die jetzt schon aktiv in Gewerkschaft und Betriebsrat sind, für die ist die Frage der gegenseitigen Akzeptanz weitgehend kein Thema mehr.



(EMB), der Europäischen Föderation der Bergbau, Chemie- und Energiegewerkschaften (EMCEF) sowie des Europäischen Gewerkschaftsverbands Textil, Bekleidung, Leder (EGV:TBL) und vertritt sieben Millionen Beschäftigte aus 230 europäischen Gewerkschaften.

Interessant ist im Übrigen, dass Betriebsräteseminare in türkischer Sprache in der Vergangenheit nur mäßig angenommen wurden. Und Bildungsangebote für Betriebsräte mit interkulturellem Hintergrund sind wenig interessant, da wahrscheinlich eine verbindende Wirkung unter Betriebsräten aus unterschiedlichen Nationen eher gering ist. Wer sich entscheidet Betriebsrat in einem Unternehmen in Deutschland zu werden, hat sich anscheinend auch mit der Frage der Integration stark auseinandergesetzt. Und die Wahl zum Betriebsratsmitglied und weiter bis zum Vorsitz ist dann auch die Bestätigung der Integration von außen.

Seminare in anderen Sprachen bietet die IG BCE für die nationale Bildungsarbeit nicht mehr an. Allerdings geben wir Materialien und Flyer in verschiedenen Sprachen heraus, um insbesondere damit aufzuzeigen, dass die IG BCE auch ihre Mitglieder mit interkulturellem Hintergrund wertschätzt.

Die Industriegewerkschaft **Bergbau, Chemie, Energie** organisiert ihre Bildungsarbeit auf Regional-, Landes- und Bundesebene – nach Möglichkeit so betriebsnah wie möglich. In den drei Bildungszentren laufen hauptsächlich die Bundesseminare. Für Betriebsräte, Jugend- und Auszubildendenvertreter/-innen und Schwerbehindertenvertreter/-innen erfolgt eine Freistellung nach dem Betriebsverfassungsgesetz § 37 Abs. 6 und 7. (Programm ist unter www.igbce-bws.de einzusehen). Zudem gibt es ein weitreichendes Angebot für politische Bildung, welches auf der zentralen Internetseite www.igbce.de und den regionalen Seiten der Untergliederungen angeboten wird. Die IG BCE gehört mit ihrer Bildungsarbeit zu den größten Anbietern in Deutschland mit mehr als 100.000 Teilnehmern pro Jahr.

Die gelbe Hand ist das zentrale Zeichen des gewerkschaftlichen Vereins „**Mach meinen Kumpel nicht an!**“ Vielfältigste Aktionen von allen Gewerkschaften und Unterstützungsmaterial ist auf der Internetseite <http://www.gelbehand.de/> zu sehen.



Politische Bildung jenseits der Migrationsgesellschaft

Innenansichten zum Politikunterricht von jugendlichen Migranten

von *Susann Gessner*



Susann Gessner ist Studienrätin im Hochschuldienst an der Justus-Liebig-Universität Gießen, Institut für Schulpädagogik und Didaktik der Sozialwissenschaften. Sie arbeitet an ihrer Dissertation mit dem Thema „Politikunterricht als Möglichkeitsraum – Perspektiven auf den Politikunterricht von Jugendlichen mit Migrationshintergrund“.

Noman und Canan

Noman ist 17 Jahre alt. Er ist im Alter von neun Jahren mit seinen Eltern aus Pakistan nach Deutschland gekommen. Noman spricht wenig über sich und seine persönliche Situation. In der Schule und im Politikunterricht soll die einwanderungsbedingt unterschiedliche Herkunft der Schüler nicht thematisiert werden. Das Thema Migration bedeutet für ihn eine zusätzliche Verunsicherung. Im Politikunterricht bemüht er sich, antizipierte Erwartungen zu erfüllen: Es geht ihm darum, zu zeigen, dass er gelernt hat, was der Lehrer ihm vorgibt. Für Noman funktioniert der Politikunterricht wie ein Gesetzbuch bzw. wie eine Lebens- und Verhaltensanleitung, die sagt, was man darf und was nicht. Diese funktionalisierte Sicht entspricht auch Nomans eigenem Selbst-Anspruch, sich

unauffällig einzufügen, sich zu neutralisieren. Noman agiert nicht als handelndes, autonomes Subjekt. Er lernt zwar formal, aber die Inhalte bleiben für ihn persönlich bedeutungslos. Je stärker er sich darum bemüht, vor allem den Stoff zu erfassen, desto weniger gelingt die soziale Integration ins Unterrichtsgeschehen und desto weniger kann er von den ‚Anderen‘ als Individuum identifiziert werden. Die Teilhabe am Politikunterricht ist für Noman auf einer elementaren Ebene nicht möglich, weder über Unterrichtsthemen noch über die soziale Situation innerhalb der Schülergruppe. Für Noman wäre es wichtig, Subjekt zu sein, um politische Bildungserfahrungen überhaupt machen zu können. Er braucht Ermutigung, das Eigene mehr in den Mittelpunkt seines Denkens und Handelns zu stellen. Dazu gilt es, im Unterricht Zugänge zu wählen, die jenseits von Wissensreproduktion und Funktionalität liegen. Inhaltlich hieße das, z.B. mehr ‚philosophische‘ Fragen an das Zusammenleben von Menschen aufzuwerfen. In Bezug auf die soziale Ausgestaltung von Unterricht wären Lernarrangements bereitzustellen, die Selbsterfahrungsmöglichkeiten bieten, z.B. durch projektorientiertes Arbeiten.

Canan ist 15 Jahre alt. Sie ist in Deutschland geboren, ihre Eltern stammen aus der Türkei. Canan hat ein positives Selbstbild und betont in progressiver Weise ihre Individualität als Mensch: Sie will sich nicht einseitig auf eine bestimmte Rolle und Zugehörigkeit festlegen lassen. Sie entzieht sich dem bewusst, indem sie das betont, was ihr Identifikationsmöglichkeiten bietet und Anerkennung ermöglicht, z.B. ‚gute‘ Schülerin, Mediatorin und Schülersprecherin sein. Canan sucht Situationen, in denen sie sich selbst als Handelnde erfahren kann. Canan ist an Prozesshaftigkeit und Entwicklung interessiert und

sie glaubt an die Wirkmächtigkeit von politischem Handeln. Für sie sind alle Bereiche und alle Ebenen des Lebens von Politik durchdrungen und so ist auch der Politikunterricht für sie konkret bedeutsam. Sie kann Unterrichtsthemen zu eigenen Themen machen. Der Erhalt von Fakten- und Sachwissen steht für Canan dabei nicht im Vordergrund, sondern ist vielmehr ein Anstoß für einen darüberhinausgehenden Bildungsprozess. Politisch sein und aktiv sein ist ein Wert an sich und politische Bildung ist für sie nicht auf ein Fach reduziert. Jede Ausgestaltung von Politikunterricht bringt Canan weiter. Der Politikunterricht an sich ist bildend. Sie kann mit den unterschiedlichsten Formen von Unterricht etwas anfangen und ist nicht auf bestimmte Methoden und soziale Arrangements angewiesen. Von unterschiedlichen Meinungen und vielfältigen Perspektiven kann sie profitieren. Canan erwartet vom Politikunterricht auf das Leben vorbereitet zu werden, d.h. demokratisch handeln zu können und zu partizipieren. Voraussetzung dafür ist eine gelingende Kommunikation im Unterricht, in der die Möglichkeit sich auszudrücken gefördert wird.

Prämissen für didaktische Fragestellungen im Kontext schulischer politischer Bildung

Politische Bildung mit Migranten ist zumindest für schulische politische Bildung vorrangig erst einmal keine Frage, sondern eine Tatsache. Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, ob es in Bezug auf die ausgewiesene Adressatengruppe etwas Spezifisches zu ‚wissen‘ bzw. zu verstehen gibt. Und wenn ja, welche Implikationen sich daraus für politikdidaktische Forschung und Theoriebildung ergeben.



Fachbeitrag

Eine Möglichkeit darüber etwas herauszufinden, ist zu untersuchen, wie jugendliche Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund ihren Politikunterricht rezipieren.

Die Politikdidaktik hat sich mit der Sicht junger Migranten auf das Fach bisher wenig beschäftigt. Nach wie vor dominiert ein Blick von ‚außen‘ auf Migration als strukturell-gesellschaftliches Phänomen. Politische Bildung konzentriert sich hier vor allem auf Konzepte ‚interkulturellen Lernens‘ und ‚antirassistischer Bildungsarbeit‘. Die Subjektivität von Migration, d.h. der Blick auf den einzelnen Menschen mit seiner individuellen biografischen Migrationsgeschichte tritt dabei in den Hintergrund.

Um einen Einblick in die individuellen Auseinandersetzungsprozesse jugendlicher Migrantinnen und Migranten mit politischer Bildung zu gewinnen, untersucht meine Forschungsarbeit deren Rezeptionsweisen von Politikunterricht. Die Frage lautet: Was passiert im Politikunterricht in Bezug auf politische Lern- und Bildungsprozesse? Im Mittelpunkt stehen dabei die Handlungen und Strategien der Jugendlichen.

Noman und Canan stellen dabei die entgegengesetzten Enden eines breiten Spektrums an Rezeptionsweisen dar.

Auswirkungen migrationsbedingter Differenz auf die Rezeption von Politikunterricht

Über die individuell spezifischen Bedürfnislagen der Jugendlichen hinweg gibt es jedoch grundsätzlich ähnliche Konfliktlagen: Es besteht nach wie vor eine Legitimationsproblematik, überhaupt in Deutschland zu sein. Fortdauernd wird um Zugehörigkeit gerungen. Die Jugendlichen geraten immer wieder in Situationen, in denen sie ihr Selbstverständnis und das des Einwandererhinterfragen müssen. Sie sind ja nicht als ‚Etablierte‘ gekommen. Es ist vor allem die Auseinandersetzung

mit dem angenommenen defizitären Status, dem hierarchischen gesellschaftlichen Gefälle und den beschränkten Partizipationsmöglichkeiten. Die Jugendlichen nehmen eine negative Konnotierung der natio-ethno-kulturellen Herkunft im öffentlichen Raum wahr. Entsprechend gehen sie davon aus, dass eine Thematisierung von Migration und Einwanderung im Unterricht auch nur problemzentriert erfolgen kann, was häu-



fig im Gegensatz zur eigenen Selbstwahrnehmung als Mensch, Jugendlicher, Schüler steht.

Die Idee von Schule und Unterricht als Lebens- und Erfahrungsräum, in dem Schüler auch in ihrer Individualität hervorgehoben bzw. aufgrund eines bestimmten Merkmals von anderen differenziert behandelt werden, wird zugunsten eines vermeintlichen Ideals der Gleichheit aller aufgegeben. Das Dilemma besteht für die Jugendlichen darin, nicht als Angehörige einer gesellschaftlich stigmatisierten Gruppe identifiziert werden zu wollen. Der Preis dafür ist jedoch die Aufgabe der eigenen Individualität bzw. deren Nivellierung. Dadurch wird die Entwicklung eigener Ideen und Gedanken verhindert. Vorstellungen von Politik als etwas, was sich durch individuelles Handeln oder durch die individualisierte Sicht von Menschen auszeichnet, können sich so nur eingeschränkt etablieren.

Didaktische Überlegungen

Es ist wichtig, diese spezifischen Annahmen bzw. Haltungen der Jugendlichen mehr in den Horizont von Schule, Lehren und Didaktik zu rücken. Für Unterricht bedeutet das, Lernarrangements bereitzustellen, in denen Schüler dazu ermutigt werden, eigene, individualisierte Gedankengänge zu entwickeln, zu verfolgen und offenzulegen. Erst in der Interaktions- und Kommunikations situation mit anderen kann man sich seiner eigenen Perspektiven (und somit auch seiner selbst) vergewissern, was weit über die Reproduktion von statischem Stoffwissen hinausgeht. Es geht um einen Zugang zum Politischen, der etwas mit der eigenen Persönlichkeit, mit den eigenen Interessen und Sichtweisen in Bezug auf die Gesellschaft, in der man lebt, zu tun hat.

Auf der einen Seite ist hier didaktisch an Konzepte anzu knüpfen, die individualisierende Lern- und Bildungszugänge schaffen. Inhaltlich relevant sind dabei politische Bildungskonzepte, die z.B. eine weltbürgerliche Ausrichtung für den Unterricht anstreben. Auf der anderen Seite ist zugleich die Rolle der Lehrperson in ihrer ‚Orientierungsfunktion‘ in Bezug auf politische Lern- und Bildungsprozesse und die Lerngruppe zu reflektieren.

Politische Bildung mit Migrantinnen und Migranten

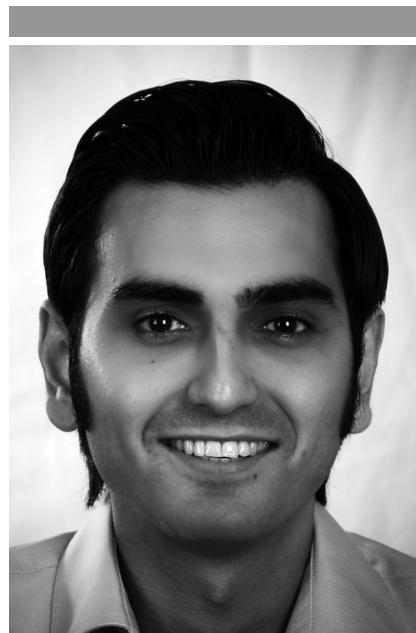
Es wird deutlich, dass ‚Politische Bildung mit Migrantinnen und Migranten‘ zumindest für schulische politische Bildung als Fachunterricht nicht auf die Frage reduziert werden kann, ob migrationsbedingte Differenz hervorgehoben oder ignoriert werden sollte. Vielmehr müsste es (auch) darum gehen, die Jugendlichen selbst zum Ausgangspunkt zu nehmen und politische Lern- und Bildungsangebote entsprechend den Bedürfnislagen je spezifisch zu variieren.



Interkulturelle Menschenrechtsbildung

Überlegungen zu einer diversitäts- bewussten Didaktik im Politikunterricht

Von *Karim Fereidooni und Karim Hassan*



Karim Fereidooni ist Lehrer für die Fächer Deutsch, Sozialwissenschaften, Politik und Wirtschaft am St. Ursula Gymnasium Dorsten und Promotionsstipendiat der Stiftung der Deutschen Wirtschaft. Promotionsprojekt: Diskriminierungserfahrungen von Lehrkräften mit Migrationshintergrund im deutschen Schulwesen (PH Heidelberg).



Dr. Karim Hassan ist Studiendirektor in der Funktion eines Oberstufenkoordinators am Hans-Carossa-Gymnasium Berlin

„Die Beschäftigung mit den Menschenrechten soll bei den Schülerinnen und Schülern die Bereitschaft wecken und stärken, für ihre Verwirklichung einzutreten und sich ihrer Missachtung und Verletzung zu widersetzen“ (KMK 2000, 5). Seit 1980 und verstärkt seit Beginn des 21. Jahrhunderts bildet die Menschenrechtsbildung einen Schwerpunkt in der schulischen Politik- und Werteerziehung, sie ist in den Schulgesetzen aller Bundesländer verankert (vgl. KMK 2008). Einen Bezug zur gesellschaftlichen Diversität sucht man hingegen ver-

gebens (vgl. Soysal 2011). Der Respekt vor anderen Kulturen wird zwar zu Recht erwähnt, die Formulierung hingegen suggeriert eine starre Unterscheidung nach dem Modell „Wir und die anderen“ (vgl. KMK 2008).

Notwendig ist ein differenzierter Blick auf den „Migrationshintergrund“?

Das entspricht nicht der gelebten Realität in der kulturell vielfältigen Gesell-



Didaktische Werkstatt

schaft der Gegenwart. Auch ein Blick in die Rahmenpläne und Schulbücher zeigt: Menschenrechte werden bei uns gewährt und eingehalten, bei den anderen hingegen verletzt. „Die eigene Lebensrealität wird selten an den Menschenrechten gemessen. Sie werden immer noch zu sehr mit Außenpolitik, Katastrophen und Kriegen in Verbindung gebracht. Aber dass Menschenrechte wirklich jedem zustehen, ist in Deutschland zu selten Thema“ (Lochbihler 2008). Hier sollte differenziert werden. Nicht nur dass Menschenrechtsorganisationen auch in der Bundesrepublik Defizite bei der Behandlung von Flüchtlingen, Rassismus und Kinderarmut beklagen, unter den SchülerInnen deutscher Schulen befinden sich Betroffene. Sie leiden nicht nur unter den Folgen direkt oder indirekt erlittener Unterdrückung in ihren oder ihrer Eltern „Herkunftsändern“, sie können auch in ihrer (neuen) Heimat in ihren Freiheitsrechten beschränkt sein. Viele müssen sich ihr Recht auf Zugehörigkeit erkämpfen (vgl. Benhabib 2008), institutionell, wenn es um einen besseren Aufenthaltsstatus, die Staatsbürgerschaft oder den Bildungsaufstieg geht, und noch mehr im Alltag aufgrund von Stereotypen und Rassismus.

Gerade der multiperspektivische Erfahrungshorizont einer heterogenen Schülerschaft muss bei der Menschenrechtsbildung in den Blick genommen werden. Leider jedoch werden SchülerInnen, die mit dem Zusatz „Migrationshintergrund“ belegt werden, noch immer undifferenziert wahrgenommen. Die Statistik weist „alle nach 1949 auf das heutige Gebiet der Bundesrepublik Deutschland Zugewanderten sowie alle in Deutschland geborenen Ausländer und alle in Deutschland als Deutsche Geborenen mit zumindest einem zugewanderten oder als Ausländer in Deutschland geborenen Elternteil“ (Statistisches Bundesamt 2010, 6) als SchülerInnen „mit Migrationshintergrund“ aus. Gegenwärtig besitzen von den 81,7 Mio. Menschen, die in Deutschland leben rund 15,7 Mio. Menschen einen „Migrationshintergrund“; das sind rund 19,2 Prozent der Gesamtbevölkerung (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012).

In der Alterskohorte der 6- bis unter 20-Jährigen besitzt fast jeder dritte ei-



nen „Migrationshintergrund“ und bei den unter 1-Jährigen liegt dieser Wert bereits bei 35 Prozent. Knapp 55 Prozent der Personen mit „Migrationshintergrund“ sind deutsche Staatsbürger und 45 Prozent besitzen einen ausländischen Pass (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012). Jedoch ist der Zusatz „Migrationshintergrund“ in doppelter Hinsicht eine irreführende Bezeichnung: In quantitativer Hinsicht sind die meisten der gegenwärtig in Deutschland lebenden Kinder und Jugendlichen in diesem Land geboren, aufgewachsen und beschult worden. Die wenigsten SchülerInnen in Deutschland besitzen einen „Migrationshintergrund“ in dem Sinne, dass sie selbst in dieses Land eingewandert sind. Diesbezüglich muss zudem die Frage gestellt werden: Wie lange wird ein Menschen als „Migrant“ bezeichnet?

In qualitativer Hinsicht gebietet die Heterogenität der SchülerInnen, die mit einem solchen Zusatz belegt werden, die Verwendung eines anderen Begriffs, da dieser eine scheinbare Homogenität suggeriert, die faktisch nicht besteht. Inwiefern der aus der Migrationsforschung stammende Begriff der Hybridität als sinnvoller Ersatz dienen kann, bleibt zu diskutieren. Er weist immerhin auf die zunehmende Uneindeutigkeit kultureller Zugehörigkeiten in der Gesellschaft hin (vgl. Gutmann 2003, vgl. Habermas 1985). In jedem Fall tut ein differenzierter Umgang mit SchülerInnen mit „Migrationshintergrund“ Not.

Beispiele für den Politikunterricht

Um den multiperspektivischen Ansatz im Politikunterricht anzuwenden, empfiehlt sich Projektunterricht, in dessen Rahmen Elemente selbstbestimmten Lernens besonders zum Tragen kommen sollten (Vgl. Sajak 2010). Auf diese Weise kann Diversität authentisch in die Menschenrechtsbildung eingebracht werden. Die theoretische Beschäftigung sollte von der Untersuchung der Praxis deutlich unterschieden werden und ihr vorgehen. Dabei könnte die Kontroverse zwischen einer moralischen und einer politischen Konzeption der Menschenrechte den Ausgangspunkt bilden, Begrifflichkeiten und Begründungsansätze mit den historischen und philosophischen Implikationen kennen zu lernen (vgl. Menke/Pollmann 2007).

Der daran anknüpfende praktisch-anwendungsbezogene Unterrichtsteil wird weitgehend durch die Interessen und Erfahrungen der SchülerInnen bestimmt. Hier greift das selbstbestimmte Lernen. Es sollen vor allem aktuelle, noch nicht abgeschlossene politische Debatten einzogen werden, um SchülerInnen im politischen Diskurs partizipationsfähig zu machen.

Einige geeignete Beispiele seien hier diskutiert: Interessant wäre beispielsweise eine Untersuchung der Haltung in der muslimischen Community zur Beschneidung von Jungen aus religiösen Gründen etwa im Vergleich mit Presse-



berichten. Die SchülerInnen würden das Spannungsfeld zwischen der Freiheit der Religionsausübung und dem Recht auf körperliche Unversehrtheit auch im Kindesalter bearbeiten.

Die Diskussion über notwendige Grenzen der grundgesetzlich garantierten Meinungsfreiheit bei Religionskritik im Zusammenhang mit den gewaltsamen Protesten in zahlreichen islamisch geprägten Ländern gegen ein US-amerikanisches Video islamfeindlichen Inhalts würde auch die Auswirkungen der Globalisierung auf politische Menschenrechtsdiskurse beleuchten. Eine Analyse der Meinungen innerhalb der heterogenen Schülerschaft würde sich eignen, um Multiperspektivität sichtbar zu machen. Die Aufzählung religiös vs. säkular, christlich vs. muslimisch, jüdisch vs. muslimisch, atheistisch vs. gläubig ist hier sicher noch nicht vollständig, wenn es um Facetten einer Interpretation der Meinungsfreiheit geht, deren universaler Geltungsanspruch weltweit wohl am wenigsten umstritten ist (vgl. Appiah 2007), denn nicht nur außerhalb, sondern auch innerhalb dieser wandelbaren Konstruktionen, finden Kontroversen statt, die im Unterricht thematisiert werden müssen. Die Fragen nach den Folgen für politisches Handeln schlossen sich unmittelbar an.

Nicht zuletzt der Protestmarsch von Asylbewerbern aus Bayern nach Berlin lenkte die öffentliche Aufmerksamkeit auf die Situation von Flüchtlingen in Deutschland. Prekäre Unterbringung, Residenzpflicht, Arbeitsverbot und nicht zuletzt die vom Bundesverfassungsgericht für verfassungswidrig erklärte Abkopplung der staatlichen Leistungen vom Niveau anderer Transferzahlungen für Inländer weisen auf Einschränkungen von Freiheitsrechten und sozialen Rechten in Deutschland hin (vgl. Benhabib 2008). Lässt sich andererseits ihre Forderung „Kein Mensch ist illegal – Bleiberecht für alle“ verwirklichen? SchülerInnen, die eigene Erfahrungen in einem Asylbewerberheim gemacht haben oder deren Eltern davon erzählen können, werden sich anders positionieren als SchülerInnen, die zwar in der Nähe eines solchen Heimes wohnen, aber gar keinen Bezug dazu aufweisen.

Die Multiperspektivität aus der Lerngruppe selbst erwachsen zu lassen, trägt zu einem unmittelbaren Erlebnis von ge-

lebter Diversität im Unterricht bei und ist der konventionellen Auseinandersetzung mit verschiedenen Fremdmeinungen, -zuschreibungen und -konstruktionen über Text oder via Bild und Ton überlegen, da Erfahrungshorizonte miteinander vernetzt werden können.

Die Sensibilisierung für unterschiedliche Vorstellungen, die Perspektivübernahme, die Ausbildung von Autonomie und Toleranz und das Bewusstsein eigener Stereotype und Privilegien als Voraussetzungen eines gelingenden verantwortungsvollen, demokratischen Zusammenlebens gehen als Lernziele weit über die Entwicklung fachspezifischer Kompetenzen hinaus und tragen zur politischen Bildung einer diversitätsbewussten jungen Persönlichkeit maßgeblich bei. ◆

Literatur

- Appiah, K. A. (2007): *Der Kosmopolit. Philosophie des Weltbürgertums*, München 2007.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.): *Bildung in Deutschland 2012. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf*, Bielefeld 2012. http://www.bildungsbericht.de/daten2012/bb_2012.pdf (Stand: 25.09.2012).
- Benhabib, S.: *Die Rechte der Anderen. Ausländer, Migranten, Bürger*, Frankfurt/M. 2008.
- Gutmann, Th.: *Globalität, Rassismus, Hybridität. Interkulturelle Pädagogik im Zeichen von rassistischem Diskurs und hybrider Identität*. Stuttgart 2003.
- Habermas, J.: *Die Neue Unübersichtlichkeit*, Frankfurt/M. 1985.
- Lochbihler, B. im Interview mit Spiegel-Online am 28.05.2008. <http://www.spiegel.de/politik/deutschland/menschenrechte-im-anti-terror-kampf-deutschland-hat-seine-glaubwuerdigkeit>
- keit-untergraben-a-555783.html (Stand: 29.09.2012)
- Menke, Ch./Pollmann, A.: *Philosophie der Menschenrechte zur Einführung*, Hamburg 2007, S. 68-70.
- Sajak, C.-P. (Hrsg.): *Triologisch lernen. Bausteine für interkulturelle und interreligiöse Projektarbeit*. Seelze 2010.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik: Empfehlung der Kultusministerkonferenz zur Förderung der Menschenrechtserziehung in der Schule vom 4.12.1980 in der Fassung vom 14.12.2000. http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user_upload/PDFDateien/Empfehlungen_Umfragen/empfehlung_der_kultusministerkonferenz_z_foerderung_d_menschenrechtserziehung_in_d_schule_1980_2000.pdf (Stand: 28.09.2012).
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik: Menschenrechtsbildung in der Bundesrepublik Deutschland. Länderumfrage des Sekretariats zur Erstellung eines nationalen Berichts im Rahmen des Aktionsplans der Vereinten Nationen für das Weltprogramm zur Menschenrechtsbildung, Bonn 2008. http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user_upload/PDFDateien/Empfehlungen_Umfragen/konferenz_der_kultusminister_der_laender_menschenrechtsbildung_in_der_bundesrepublik_deutschland_2008.pdf (Stand: 28.09.2012).
- Soysal, Y. N.: *Die „Kosmopolitisierung“ von Staat und Bürgern: ein europäisches Dilemma*. In: Stemmler, S. (Hrsg.): *Multikultur 2.0. Willkommen im Einwanderungsland Deutschland*, Göttingen 2011, S. 131-141.
- Statistisches Bundesamt: Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Bevölkerung mit Migrationshintergrund. Ergebnisse des Mikrozensus 2009, Wiesbaden 2010. <https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Bevoelkerung/MigrationIntegration/Migrationshintergrund2010220107004.pdf?blob=publicationFile> (Stand: 28.09.2012).





Verbands- politische Rundschau

Analysen
Positionen
Informationen
Diskussionen

zur Arbeit der
Deutschen
Vereinigung
für
Politische Bildung

Eine ganz besondere Art Weihnachtsgeschenk

Saarland



Überraschendes Durchstarten an der Saar

Seit langem haben wir in der verbands-politischen Rundschau keine Beiträge unseres saarländischen Landesverban-des mehr drucken können. Umso mehr haben wir uns zunehmend Sorgen ge-macht.

Doch soeben hat es an der Saar eine personelle Neuauftstellung gegeben. Al-les deutet darauf hin, dass diese Er-neuerung dauerhaft sein wird und be-lastbar ist.

Die nachfolgende Kostprobe aus der Feder der neuen Vorsitzenden Katharina Messinger dürfte dies inhaltlich be-stätigen!

Neubeginn im Saarland

Am 10. Oktober fand im Landtag des Saarlandes in Saarbrücken die zweite Mitgliederversammlung der DVPB Saar für dieses Jahr statt. Bei der ersten Mit-gliederversammlung im August konn-ten die eigentlich anberaumten Vor-standswahlen wegen fehlender Be-schlussfähigkeit nicht durchgeführt werden – die Versammlung im Oktober stand also nun unter der Prämisse, be-schlussfähig sein zu müssen, um einen arbeitsfähigen neuen Vorstand zu wählen. Der zweite Termin erwies sich schon zu Beginn der Versammlung als erfolgreich. Fast doppelt so viele Mitglieder waren der Einladung gefolgt.

So konnte nach erfolgter Satzungs-änderung auch der neue, leicht verklei-nerte Vorstand gewählt werden.

Nach fast 25jähriger Tätigkeit gab Marianne Niederländer ihr Amt als Ers-te Vorsitzende aus persönlichen Grün-den auf. Ihr und allen Mitgliedern des alten Vorstandes gilt unser herzlichster Dank für ihre lange und intensive Arbeit für die Politische Bildung im Saarland.

Dies gilt in besonderem Maße auch den Vorstandmitgliedern, die nun aus ihrem Amt ausscheiden: Ein herzlicher Dank gebührt Dr. Walter Kappmeier, dem langjährigen Zweiten Vorsitzenden der DVPB Saar, dem bisherigen Schriftfüh-rer Werner Schwinn sowie den schei-denden Beisitzerinnen Inge Forster, An-ne-Sabine Ludwig und Dr. Hans Wass-mund, ebenfalls bislang Beisitzer im Landesvorstand.

Neue Erste Vorsitzende der DVPB Saar ist die 30 Jahre alte Gymnasialleh-rerin Katharina Messinger. Marianne Niederländer wurde zur Zweiten Vor-sitzenden gewählt und kann so ihren rei-chen Erfahrungsschatz weiter in die Ar-biet der DVPB Saar einbringen. Gunter Feneis wurde als Schatzmeister im Amt ebenso bestätigt wie Sabine Pick, die nun Beisitzerin im Vorstand ist. Ihr zur Seite steht als zweiter Beisitzer der 18 Jahre alte Abiturient Marcel Böhm.

Schwerpunkte der Debatte währen der Mitgliederversammlung waren die inhaltlichen Arbeitsschwerpunkte des Landesverbandes für das kommende Jahr, die Intensivierung der Mitgieder-arbeit und die Auseinandersetzung mit den neu zu erarbeitenden Lehrplänen für die Fächer Sozialkunde und Politik so-wie für das Fach Gesellschaftswissen-schaften, die wegen der zum Schuljahr 2012/2013 im Saarland neu eingeführ-ten Gemeinschaftsschule nun vom Mi-nisterium vorgelegt und von der DVPB kritisch begleitet werden müssen.

Der neue Vorstand freut sich auf ei-ne engagierte und arbeitsreiche Zeit und auf erfolgreiche politische Bildungsar-biet im Saarland.

*Katharina Metzinger,
Landesvorsitzende*

• Informationen • Planungen • Aktionen • Berichte •

Bayern



Neuwahlen im bayrischen Landesverband

Landesvorsitzender Armin Scherb bestätigt

Bei den Neuwahlen zum bayerischen Landesvorstand am 13.10.2012 in Tutzing ist der Vorsitzende Prof. Dr. Armin Scherb einstimmig als Erster Vorsitzender bestätigt worden. Der Politikdidaktiker von der Universität Erlangen-Nürnberg tritt damit seine zweite Amtszeit an. Ebenfalls im Amt bestätigt wurde der Zweite Vorsitzende und Schriftführer Dr. Michael Schröder. Der Dozent an der Akademie für Politische Bildung Tutzing gehört dem Vorstand seit 12 Jahren an.

Nicht mehr kandidiert hatte die frühere Stellvertreterin Monica

Bartl, die 15 Jahre Vorstandsmitglied war und in Zukunft noch als Beisitzerin dem erweiterten Landesvorstand angehören wird. Vom Amt des Schatzmeisters hat sich Bernhard Hof zurückgezogen. Der Seminarlehrer für Sozialkunde aus Augsburg fungiert zukünftig als 2. Stellvertreter des Vorsitzenden. Zum neuen Schatzmeister wurde der Münchner Sozialkundelehrer Armin Seemann gewählt. Er übernimmt von seinem Vorgänger eine ausreichend gefüllte und gut geführte Verbandskasse.

Armin Scherb zählt zu den Aufgaben des neuen Vorstands viele der alten Baustellen: Lehrerbildung, Politikdidaktik, Demokratieerziehung und der Stellenwert der Sozialkunde am G8. Dazu zählt auch die ungeklärte Situation der Landeszentrale für politi-

sche Bildungsarbeit, deren inhaltliche, konzeptionelle und personelle Neuauflistung seit einem Jahr auf sich warten lasse. Der Vorstand werde sich in diese Debatte ebenfalls einmischen.

Der neue erweiterte Landesvorstand mit insgesamt 19 Mitgliedern ist eine Mischung aus bewährten und jungen Kräften. Der Frauenanteil liegt jetzt bei 35 Prozent. Wichtige Institutionen der politischen Bildung in Bayern wie die Europäische Akademie (Dipl.-Pol. Birgit Schmitz-Lenders) und die Akademie für Politische Bildung Tutzing (Prof. Dr. Ursula Münch) sind wieder im Vorstand vertreten. Insgesamt konnte eine deutliche Verjüngung des Vorstands eingeleitet werden.

Die Mitgliederversammlung war eingebettet in eine Kooperationstagung mit dem Bayerischen Philologenverband und der Akademie für Politische Bildung Tutzing. Das Thema „Finanzkrise-Schul-

denkrise-Systemkrise“ hatte den Heinrich-Oberreuter-Hörsaal“ gefüllt, zumal mit Hans-Werner Sinn vom Münchner Ifo-Institut, dem ehemaligen Finanzminister Theo Waigel und Thomas Mayer – unter Josef Ackermann Chef-Volkswirt der Deutschen Bank – die Referentenliste prominent bestückt war. Während Sinn für einen Austritt Griechenlands aus der Euro-Zone plädierte, plädierte Waigel für einen Verbleib. Allerdings gibt er heute zu: „Griechenland hätte nie aufgenommen werden dürfen.“ Bei der „Erziehung“ der Mitgliedsländer sei man außerdem zu lange zu nachlässig gewesen. Ein großer Vertrauensverlust in Politik und Währung sei eingetreten, als man den Stabilitätspakt in dem Moment aufweichte, in dem Deutschland und Frankreich die Kriterien dafür verletzten – während viele kleine Länder noch bestraft wurden.

Dr. Michael Schröder, Tutzing

Schleswig-Holstein



Skandale in Schleswig-Holstein

Forschende Schüler veröffentlichten Buch – Arbeitsgrundlage für Zeitgeschichte und Politische Bildung

11. Oktober 1987, Genf, Hotel Beau-Rivage, Zimmer 317. Ein toter Mann liegt angezogen in der Badewanne. Es ist der Ministerpräsident des Landes Schleswig-Holstein, Uwe Barschel. Ob es Mord war, ist bis heute nicht geklärt. Sicher ist hingegen, dass dies einer der größten Skandale in der Geschichte der Bundesrepublik Deutschland war.

Es gab in der Vergangenheit jedoch auch kleinere Skandale, gerade auf lokaler Ebene. Dies war für die Körber-Stiftung Grund genug, den Geschichtswettbewerb des Bundespräsidenten 2010 dem Thema „Skandale“ zu widmen. Schüler waren aufgerufen, Forschungen zur Lokal- und Regionalgeschichte vorzulegen. Nun ist ein Buch mit fünf ausgewählten Schüleraufsätzen aus Schleswig-Holstein erschienen. Unterstützt wurde das Projekt von der Landeszentrale für politische Bildung in Schleswig-

Holstein sowie von der Körber-Stiftung.

Auch vier Schüler vom Uetersener Ludwig-Meyn-Gymnasium wurden ausgewählt und haben ihre Beiträge veröffentlicht. Sie arbeiteten noch weit über den Wettbewerb hinaus an ihren Texten, insgesamt zwei Jahre lang. Für Schüler ist das mehr als ungewöhnlich, ist ihre Zeitplanung doch meist auf wenige Stunden vor den Klassenarbeiten beschränkt.

Die Dreizehntklässler Björn Rohwer und Julian Clement sind sich insofern sicher, viel gelernt zu haben. Sie haben sich mit der Geschichte des nationalsozialistischen „Euthanasie“-Mörders Werner Heyde befasst. Er tauchte nach dem Zweiten Weltkrieg in Flensburg unter – mit Billigung der damaligen Landesregierung. Die beiden Schüler mussten umfangreiche Quellenbestände bewältigen und dabei immer exakt arbeiten. Julian Clement sieht, dass dies große Lernchancen bot: „Im Vordergrund steht die Erkenntnis, dass wissenschaftliche Arbeiten aus enormer Akririe und Sorgfalt heraus entstehen müssen, um wahrheitsgetreu sein zu können.“ Sein Mitautor Björn Rohwer sieht vor allem den Unterschied zum re-

gulären Unterricht: „Im normalen Schulalltag erhält man nie wirklich die Gelegenheit, Quellen mit einer wissenschaftlichen Genauigkeit zu untersuchen.“

Wagna Hayatie ist inzwischen Studentin der Geschichtswissenschaft an der Universität Göttingen und sieht auch rückblickend große Lernerfolge durch die Teilnahme an dem Wettbewerb: „Das Projekt war eine sehr gute Vorbereitung auf die Arbeit in der Uni. Außerdem habe ich gelernt, kritisch mit der Literatur und Quellen umzugehen. Das ist etwas, was im Studium und in vielen Berufen wie z.B. im Journalismus gefragt ist. Insofern war die Arbeit an dem Projekt sehr bereichernd, auch auf lange Sicht.“ Sie konnte mit ihrer Arbeit über den Mediziner Kurt Borm sogar den Landessieg in Niedersachsen erringen.

Christina Schubert hat ähnlich positive Erfahrungen gemacht. Sie untersuchte erstmals die NS-Vergangenheit der Landtagsabgeordneten nach 1945 und kann die Teilnahme an einem solchen Projekt anderen Schülern nur empfehlen. Man könne dabei „so viel Nützliches und für die Zukunft Brauchbare lernen“, weiß sie. Auf die Phasen der größerer Arbeitsbelastung blickt Christina inzwischen gelassen zurück: „Der Stress zahlt sich am Ende auf jeden Fall aus.“

Es sind aber nicht nur die Lerneffekte, die die Schüler aus ihrer Arbeit ziehen konnten. Ihr Beitrag zur Geschichtsschreibung darf nicht unterschätzt werden, erforschten sie schließlich mehrere Geschichtsfelder erstmals. Der ebenfalls in dem Buch enthaltene Beitrag einer dreizehnten Klasse vom Otto-Hahn-Gymnasium aus Geesthacht ist dabei ein besonderer Leckerbissen, nicht nur, weil er mit dem Bundessieg ausgezeichnet wurde.

An ihrem Gymnasium trat 1963 der von Hitler zu seinem Nachfolger ernannte Großadmiral Karl Dönitz auf, um vor Schülern und Lehrern über die NS-Zeit zu referieren. Die Geschichtsstunde der besonderen Art rief sogar internationale Proteste hervor. Besonders pikant dabei: Ehrfürchtig wurde der verurteilte Kriegsverbrecher Dönitz von dem damaligen Schülersprecher begrüßt, und zwar von Uwe Barschel.

Sönke Zankel, DVPB SH

Das Buch ist im Buchhandel erhältlich:

Skandale in Schleswig-Holstein.

Beiträge zum Geschichtswettbewerb des Bundespräsidenten herausgegeben von Sönke Zankel, Kiel 2012 ISBN 978-388312-4193 240 Seiten, 9,90 Euro

Verband

Brandenburg



Sinnvolle Verflechtung regionaler Organisationen:

DVPB-Brandenburg ist jetzt Mitglied der Landesarbeitsgemeinschaft für politisch-kulturelle Bildung in Brandenburg e. V.

Wie auf unserer letzten Mitgliederversammlung angeregt, hat der DVPB-Landesvorstand die Mitgliedschaft in der Landesarbeitsgemeinschaft für politisch-kulturelle Bildung in Brandenburg beantragt. Nachdem unser Vorstandsmitglied Dr. Martina Panke die Ziele der DVPB auf der diesjährigen LAG-Mitgliederversammlung vorgestellt hat, sind wir seit Juni 2012 ordentliches Mitglied dieser Landesarbeitsgemeinschaft. Die LAG fungiert als Dachverband von derzeit 31 Trägern der politischen und kulturellen Bildung im Land Brandenburg, die eine Vielfalt an inhaltlichen Angeboten zur Politischen Bildung anbieten.

Durch die Mitarbeit in der LAG für politisch-kulturelle Bildung werden vor allem die Aktivitäten der DVPB im Bereich der außerschulischen Politischen Bildung für Kinder, Jugendliche und Erwachsene sowie Projekte und Programme des Demokratielernens institutionell durch die Vernetzung mit den anderen Mitgliedseinrichtungen gestärkt. Zudem entwickelt die LAG in aktiver Kooperation mit interessierten Mitgliedern Projekte der politisch-kulturellen Bildung und führt diese in Trägerschaft der LAG gemeinsam durch.

Detaillierte Informationen zur Landesarbeitsgemeinschaft für politisch-kulturelle Bildung finden Sie unter www.lag-brandenburg.de

Authentischer Roman

Wie ich meine Jugend überlebte

von Hansjürgen Fenske

Hansjürgen Fenske, engagiertes und langjähriges Mitglied der DVPB in Brandenburg, hat einen authentischen deutsch-deutschen Roman geschrieben. „Wie ich meine Jugend überlebte“ ist ein spannendes wie aufwühlendes Stück Zeitgeschichte und beruht auf wahren Gegebenheiten.

In seinem Buch geht es dem Autor um Lebenslinien und Lebensrisse seiner Mittelpunkts-Figur Maximilian Olgart. Fenske schuf Max sehr nahe an seiner eigenen Geschichte.

Mäxchen ist 13, als er 1945 ohne Angabe von Gründen verhaftet und in Untersuchungshaft gebracht wird. Er wird von einem sowjetischen Militärtribunal zu zehn Jahren Haft wegen angeblich organisiertem Kampf gegen die Sowjetunion verurteilt.

Sechs Jahre verbringt er unter anderem im Lager Sachsenhausen, das die russische Militärmacht als Internierungslager weiter nutzt. Die Leser begleiten Max in die Haft unter grausigen Bedingungen. Es ist ein Wunder, wie er Krankheit, Todesgefahr, brutale Schikane sowie physische Misshandlung in der Zelle überlebt.

Als Volljähriger wird er entlassen. Er möchte Theologie und Medizin studieren. Das lässt der Staat wegen politischer Unzuverlässigkeit nicht zu.



Max absolviert ein Lehrerseminar, macht seine ersten, recht unorthodoxen Schritte in der Grundschule der DDR. Er kommt in den Norden Brandenburgs. In einem kleinen Städtchen wird er mit Frau und Kindern sesshaft. Er beschreibt das Leben, wird ein Teil der Menschen dort und geht als Lehrer in seinem Beruf auf. Er ist ein kritischer Pädagoge und eckt dadurch bei Partefunktionären an. Olgart stachelt seine Schülerinnen und Schüler zum Denken an und freut sich, wenn seine Mission Früchte trägt.

Die Wendezeit kommt, alles gerät aus den Fugen. Olgart wird sogar für einige Jahre Kreisschulrat, später wieder Lehrer und beginnt schließlich ein völlig neues Leben.

Durch Max Olgart spricht mit klarer und verständlicher Stimme ein Protagonist, der weiß, wie es wirklich war. Das Buch „Wie ich meine Jugend überlebte“ von Hansjürgen Fenske dokumentiert eindrucksvoll ein wichtiges Kapitel deutsch-deutscher Nachkriegsgeschichte bis zur Nachwendezeit und sollte nicht nur im Politikunterricht in Brandenburg eingesetzt werden.

Der DVPB-Landesverband Brandenburg plant eine Lesung und Buchpräsentation mit Hansjürgen Fenske im Frühjahr 2013 in Zusammenarbeit mit der Stiftung Brandenburgische Gedenkstätten. Einladungen werden rechtzeitig an alle Mitglieder verschickt.

Hansjürgen Fenske
„Wie ich meine Jugend überlebte“
 Lexikus Verlag
 Edition Godewind
 ISBN: 978-3-940206-38-1
 14,95 Euro
www.lexikus.de

Missio-Truck – Menschen auf der Flucht

Das Internationale Katholische Missionswerk e. V. (missio) bietet im Rahmen der Aktion Schutzenkel „Für Familien in Not. Weltweit.“ eine multimediale Ausstellung für Schülerinnen und Schüler ab der 8. Klasse sowie für Jugend- und Erwachsenengruppen an. Bisher wurde dieses Angebot überwiegend von allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulen aus Berlin und Nordrhein-Westfalen genutzt. Auch im Norden Brandenburgs wurde der missio-Truck an zwei Schulstandorten mit sehr positiver Resonanz der Schüler_innen und Lehrer_innen eingesetzt.

Worum geht es?

Am Beispiel von Bürgerkriegsflüchtlingen im Ostkongo werden die Besucher_innen durch die multimediale Ausstellung im missio-Truck für die Ausnahmesituation Flucht und Vertreibung sensibilisiert.

Die Ausstellung zeigt Dienste kirchlicher Partner in den betroffenen Regionen: Soforthilfe, Empowerment, Traumarbeit, Inklusionsförderung. Sie stellt die Leistungsleistung von Flüchtlingen vor, auch in widrigen Lebensumständen. Würde zu bewahren, und die eigene Entwicklung in die Hand zu nehmen. Konkrete Angebote der Solidarität mit Flüchtlingen werden vorgestellt.

Methoden und Medien

Acht beispielhafte Biographien stehen für das Schicksal von Flüchtlingen und Vertriebenen im Ostkongo. Nach einer Einführung beginnt die Ausstellung mit einem Computerspiel, in dem die Besucher_innen die Fluchtgeschichte eines Flüchtlings an Spiel- und Hörstationen nacherleben. Die Ausstellung wird ergänzt durch Objekte, Texttafeln und Mitmachangebote.

Die Führung durch die Ausstellung erfolgt paarweise und einzeln. Karten mit QR-Codes zeigen den Weg durch die verschiedenen Situationen der Fluchtwege.

Weitergehende Informationen zum missio-Truck und Buchungshinweise finden Sie unter

www.missio-truck.de

Dieter Starke

Hessen**Deutsch-polnisches Seminar in Danzig**

Danzig/Gdansk – Geschichte, Politik, Wirtschaft: Projekte und Probleme

Deutsch-polnisches Seminar der dvpb Hessen in Kooperation mit „Dom Pojednania i Spotka im. w. Maksymiliana M. Kolbego“ in Danzig (28.9 – 3.10.2012)

Durch das schöne Danzig des Langen Markts und der Marienkirche, des Krans an der Mottlau und der Stadttore der Rechtstadt als Ikonen des Erinnerns (Danzig war im März 1945 nach kurzer Belagerung durch die Rote Armee zu mehr als neunzig Prozent zerstört worden) führte Dorota Prelewska die Gruppe hessischer Multiplikatoren (27 Lehrerinnen und Lehrer aller Provenienz) und entwarf ein anschauliches Bild der Vielschichtigkeit dieser Stadt.

Doch der Blick richtete sich mit großem Respekt auch auf einen anderen historischen Schwerpunkt, nämlich die polnische Arbeiterbewegung Solidarność: nicht nur, dass sie den Kommunisten 1980 ohne Anwendung von Gewalt unabhängige Gewerkschaften und eine begrenzt freie Presse abtrotzte, sondern 1989 schaffte sie mit Hilfe des Runden Tisches auch als erste den gewaltlosen Übergang von einem System ins andere. Polen – so Bogdan Borusewicz, Marschall des Senats in Warschau – spielte die Rolle des Vorreiters beim Zusammenbruch des Kommunismus. Er selbst war neben Lech Wałęsa der eigentliche „Drahtzieher“ vom August 1980, als er mit einem Freund die den

Streik auslösenden dreißtausend Flugblätter druckte, und mit den Arbeitern in tiefer Unruhe die Frage diskutierte: Marschieren die Russen ein oder nicht.

Dieses Bild der Massenbewegung von zehn Millionen Menschen korrigierte Jerzy Borowczak, Gewerkschafter der frühen Stunde und derzeit Abgeordneter im Sejm in Warschau, mit seinen Erinnerungen: Solidarność heute sei eine zerfallene Bewegung in immer kleinere und zerstrittenere Fraktionen: Partikularinteressen und Mangel an Organisationsdisziplin herrschten trotz Kontinuität von Personen und Problemen vor. Wahrscheinlich wäre es besser gewesen, so sein Plädoyer, die Solidarność hätte sich 1989 aufgelöst oder zur reinen Gewerkschaftsbewegung erklärt, dann ständen jene konservativen Politiker, die ihre Parteien bis heute mit dem ruhmreichen Etikett schmückten, nicht als alleinige Erben da. Das belegte auch der Filmbeitrag „Von Solidarność bis zur Freiheit“, den Agnieszka Blaszczyk und Jakub Garsta gegenüber unserer Kritik am Freiheitspathos verteidigten. Im polnischen Kontext habe der Freiheitsbegriff (Freiheit des Individuums bei nationaler Unabhängigkeit) eine völlig andere Konnotation als im Westen.

Große Tage gab es 1980 auf der Lenin-Werft, als der Elektriker Lech Wałęsa mit hochgerissenen Armen Siegeszuversicht bekundete. Damals beschäftigte der ehemalige Staatsbetrieb noch über 17.000 Mitarbeiter, durch Privatisierung wurde die Belegschaft der Werft auf 1700 (2010) reduziert. Nach Eigentümerwechsel erwarb die ISD Polska, eine Tochter des ukrainischen Stahl- und Hüttenkonzerns *Industrialnyj Sojus Donbass* (ISD), mit 83% Aktienanteil die Mehrheit im Werftkomplex und entwickelte neue Schiffstypen (Schwimmende Bagger, Kranschiffe für Offshore-Wind-

parks). Zwei Franzosen bauen hier auf einem gepachteten Geländeteil seit mehreren Jahren Luxusjachten. Nun sollen Hafen und Werft mit dem Standort Gedingen auf den serienmäßigen Bau von und die Fracht mit Containerschiffen ausgerichtet werden, ein viel zu später Strategiewechsel, da Kredite und Auftraggeber fehlen, denn infolge der scharfen Konkurrenz aus China und Korea ist das Debakel vorprogrammiert, auch wenn der Wirtschaftsjournalist Leszek Szmidtke (Radio Gdańsk) zuverlässig ist, dass die Schiffsbaubetriebe vor dem Untergang geschützt würden. Als weiteres wirtschaftliches Standbein bleibt nur die Tourismusbranche mit attraktiven Kulturlangeboten – doch das betreibt bereits die gesamte Küstenregion von Stettin bis Danzig.

Die Danziger Werft gilt als Keimzelle der demokratischen Bewegung Polens (Wałęsa wurde am 9.12.1990 zum Präsidenten Polens gewählt): diese Erinnerung an den charismatischen Politiker wird im kollektiven Gedächtnis der Region wach gehalten und durch den Bau des *Europäischen Zentrums der Solidarität* (ECS), einem gewaltigen, von der EU stabil geförderten Kongresszentrum in Gestalt von Stahlplatten eines Schiffsrumpfs, zu einem Forum und Treffpunkt der Jugend ausgestaltet, so der Direktor des Zentrums, Basil Kerski. Das postindustrielle Ambiente der Werft wird dabei leider nicht einbezogen: wo einst der Schiffsbau pulsierte, regiert heute Verfall. Auch Małgorzata Cebulska (ECS) konnte nur auf die ständige Ausstellung verweisen, die ab 2014 in dem Palast ebenso Platz finden wird wie eine wissenschaftliche Abteilung zur Arbeit junger Forscher an der Solidarność-Geschichte.

Piotr Mazurek, Vorsitzender der Gesellschaft der Freunde Danzigs, erläuterte in seinem Vortrag über die Rolle der Freien Stadt Danzig, 1919 – 1939, die territorial von Deutschland abgetrennt und einem Völkerbundkommissar unterstellt wurde (mit polnischen Hafenrechten), die Rolle Albert Forsters, seit 1930 Gauleiter von Danzig, der die Verwaltung der Stadt nach und nach an sich zog, um Vorbereitungen für Danzigs Wiedereingliederung ins Deutsche Reich zu treffen. In diesen Kontext gehörte ein Besuch des Museums Stutthof (w Szutowie), 35 km nordöstlich von Danzig entfernt und auf dem Gebiet der Freien Stadt nach 1939 errichtet, durch dessen ehemaliges KZ der Museumsleiter Piotr Chruścielski führte und Ter-

ror und Vernichtung durch Organisation als Strukturen absoluter Macht analysierte. Das ursprüngliche Zivilgefangenenlager wurde 1942 als KZ eingestuft und der Danziger Gestapo unterstellt. 1944 waren mindestens 70% der Häftlinge Juden. Von den 110.000 in diesem Lager inhaftierten Menschen kamen ca. 65.000 um.

Die Rückfahrt führte zur Marienburg, dem Schloss des Deutschen Ordens. Ewa Moszczyńska erläuterte detailliert und differenziert die Geschichte der Marienburg. Sie bildet einen dauerhaften Bestandteil des historischen Mythen im deutschen wie polnischen Bewusstsein.

Zur weiteren Auseinandersetzung mit Geschichte und Gegenwart leitete der Besuch der Westerplatte über, einer Halbinsel an der Ostseeküste, bekannt durch den Beschuss des dortigen polnischen Munitionslagers am 1.9.1939, der als Beginn des Zweiten Weltkriegs gilt (an die polnischen Verteidiger erinnert das 1966 errichtete monumentale Denkmal). Die Anlagen auf der Westerplatte sind indessen renoviert, eine Ausstellung mit Schautafeln zeigt historisch unterschiedliche Leitlinien, die in ihrer Kohärenz und Gegensätzlichkeit der sorgfältigen Auseinandersetzung bedürfen. Daniel Logemann, Wissenschaftlicher Mitarbeiter des WW II-Museums, stellte auf einem Rundgang Konzeption, Interaktivität und Architektur dieses Museums zur Diskussion. Er korrigierte einseitige Positionen, wie sie aus den Verwicklungen der deutsch-polnischen Geschichte erwachsen sind und verwies auf eine schärfere Abgrenzung zu sowjetischen Interpretationen (der russische Panzer ist indessen von der Halbinsel entfernt worden, da er nichts mit der Topographie zu tun hat).

Paradigmenwechsel: Literatur als Gedächtnisträger. Die Kulturwissenschaftlerin Izabella Sacha (Uni Gdańsk) referierte eindrucksvoll, wie die Konstruktion von Denkmälern und das Erzählen sich als eine produktive Form des Erinnerns mit Spannung und Kraft behauptet. Zu ihren Beispielen zählten außer Grass und Chwin die junge Autorin Sabrina Janesch (*Ambra*, 2012), die aus gegenwärtiger Sicht hinter die Fassaden Danzigs schaut und ihre Leser in die Alte Vorstadt führt.

Für die freundliche und produktive Kooperation gilt unser Dank allen Mitarbeitern des DOM.

Dr. Hans-Joachim Kraschewski, Marburg



Begegnung auf dem Langen Markt in Danzig. H.-J. Kraschewski mit den Oberbürgermeistern von Danzig und Sopot

Verband

Rheinland-Pfalz



13. Tage der Politischen Bildung Rheinland-Pfalz am 25. und 26. Oktober 2012 in Landau/Pfalz;

Der DVPB-Landesverband Rheinland-Pfalz führte in Kooperation mit dem EFWI in Landau, dem Fachbereich Politikwissenschaft der Universität Koblenz-Landau/Campus Landau und der Landeszentrale für Politische Bildung Rheinland-Pfalz auch in diesem Jahr wieder die 13. Tage der Politischen Bildung Rheinland-Pfalz durch.

55 Lehrerinnen und Lehrer aus ganz Rheinland-Pfalz – von unterschiedlichen Schulformen (RS plus / Gym / IGS / BBS) – kamen am 25. und 26. Oktober in der herbstlichen Pfalz zusammen, um tiefergehende Informationen zu aktuellen Problemfeldern der EU zu erhalten und mit Experten darüber zu diskutieren.

In den einführenden Grußworten zur Eröffnung der Veranstaltung brachten Dr. Günter Geisthardt, Direktor des EFWI und Bettina Anslinger-Weiss, Landesvorsitzende der DVPB Rheinland-Pfalz, als Leiter der Veranstaltung u.a. ihre Freude zum Ausdruck, dass die Tage der Politischen Bildung Rheinland-Pfalz sich mittlerweile als eine der wichtigsten Fortbildungen für Lehrerinnen und Lehrer im Bereich der Politischen Bildung in Rheinland-Pfalz etabliert haben. Sie dankten den Kooperationspartnern, insbesondere Herrn Dr. Dieter Schiffmann, Leiter der Landeszentrale für Politische Bildung, der aus Mainz angereist war, Herrn Prof. Siegmar Schmidt und Herrn Dr. Helge Batt von der Universität Koblenz-Landau für die stetige Unterstützung, sowie allen anderen, die bei der Planung und Durchführung der Tagung ihren Beitrag leisteten.

In seinem Eröffnungsvortrag thematisierte Prof. Dr. Siegmar Schmidt (Universität Koblenz-Landau, Campus Landau) zunächst die Erfolgsgeschichte der EU, vertiefte dann aber die zunehmende Akzeptanzkrise der EU, die u.a. in der kontinuierlich sinkenden Wahlbeteiligung bei Europawahlen, aber auch in Umfragen immer wieder deutlich wird. Wesentliche Ursachen dafür sieht er darin, dass Kompromiss- und Konsensprozesse der politischen Akteure auf EU-Ebene nicht ausreichend vermittelt werden, das Wissen über die EU bei vielen Bürgern gering sei.

(„Mythen über die EU“) und auch die Medienberichterstattung häufig negativ und insgesamt problematisch sei. Die aktuelle Krise verschärfe nach seiner Sicht das bestehende Demokratiedefizit der EU und führe zu einem „Primat der Ökonomie“ auf europäischer Ebene, der kritisch zu sehen sei.

Prof. Dr. Stefan Rappenglück (Hochschule für angewandte Wissenschaften München) stellte in seinem Beitrag heraus, dass die Komplexität der EU immer mehr zunehme, die Vermittlung der Inhalte an den Schulen dafür aber immer mehr in den Hintergrund trete. Gerade die Jugend fühle sich nach seiner Wahrnehmung immer weniger durch das Thema EU angesprochen; auch er stellte ein viel zu geringes Wissen über EU-Politik bei der jungen Generation fest und sprach von einer „zunehmend verlorenen Generation“ für Europa. Er verwies darauf, dass es auf europäischer Ebene Kampagnen gibt, die versuchen das europäische Bewusstsein bei jungen Leuten zu stärken und kritisierte, dass diese Projekte an Schulen kaum ankämen, u.a. auch deshalb, weil Politikunterricht in vielen Bundesländern stiefmütterlich behandelt werde (geringe Stundenzahl an den Schulen etc.).

Er forderte eine Intensivierung des EU-bezogenen Unterrichts an Schulen; dieser sollte nach seiner Meinung bereits in der Grundschule beginnen und auch fächerübergreifend realisiert werden (Europa als Querschnittsaufgabe an den Schulen). Prof. Rappenglück stellte heraus, dass es gerade beim Thema Europa wichtig sei, bei den Schülerinnen und Schülern ein solides Grundverständnis und Grundwissen zu schaffen. Neben der Vermittlung von Orientierungswissen müsse der Unterricht nach seiner Sicht beim Thema Europa – aufgrund der Komplexität der Materie – in besonderem Maße schülerorientiert und fallorientiert sein.

Dr. Otto Schmuck (Vertretung des Landes RLP beim Bund und der EU) stellte in seinem Beitrag fest, dass die EU als Garant des Friedens gerade für junge Menschen immer weiter in den Hintergrund trete. Auch er forderte mehr Aufklärung und Transparenz zum Thema EU an den Schulen und verwies auf Projekte, wo das Thema EUROPA Mittelpunkt eines umfassenden Schulprofils ist. Seine Idee von der Einrichtung

von Europa-Schulen auch in Rheinland-Pfalz erläuterte er den Zuhörern und ermunterte diese zu einer interessanten Diskussion.

Arbeitsgruppen mit ganz unterschiedlichen Schwerpunkten stellten am ersten Tagungstag unterrichtspraktische Bezüge her. Olaf Beckmann (Studienseminar Koblenz) und die Studentinnen Anna Friedrichsen und Katrin Heinrich stellten den Teilnehmern eine „Multimediale Lernumgebung zum Themenfeld EU“ dar. Michael Sauer (Universität Kaiserslautern) motivierte zahlreiche Teilnehmer mit seinem Workshop „EU-Planspiel – selbst gemacht!“ Georg Mohr (Studienseminar Mainz) stellte Interessierten ein Unterrichtsprojekt zum „Europäischen Wettbewerb 2013“ vor. Dr. Helge Batt (Universität Koblenz-Landau, Campus Landau) eröffnete in seinem Workshop vertiefende Einblicke zum Thema „Policy-making in der Europäischen Union“ und ein fünfter Workshop gab Interessierten Einblicke in die aktuell noch laufende Arbeit der Lehrplankommission zum Themenfeld Europäische Union (B. Anslinger-Weiss).

Der zweite Tag der 13. Tage der Politischen Bildung RLP war geprägt durch eine Exkursion der ganzen Gruppe zum Europäischen Parlament nach Straßburg. Gerade der Besuch des EP eignet sich besonders gut auch für Schülerinnen und Schüler. Zu einem solchen Unterrichtsprojekt sollte diese Exkursion nach Straßburg auch motivieren.

Auf dem Weg nach Straßburg wurde an der dt.-frz. Grenze Halt gemacht, um das Zentrum des Eurodistricts REGIO PAMINA in Lauterburg zu besuchen und sich bei einem interessanten Vortrag über dieses grenzüberschreitende Projekt näher zu informieren.

In Straßburg fand nach dem Besuch einer EU-Plenardebatte ein Zusammentreffen und Gespräch

mit dem EU-Abgeordneten Jo Leinen statt, der dem Parlament seit 1999 angehört (Fraktion S&D). Schwerpunkt des Gesprächs war die aktuelle EU-Schuldenkrise, aber auch die Wahrnehmung der EU durch die junge Generation. Jo Leinen sieht einen wesentlichen Grund für das mangelnde Interesse an der EU darin, dass viele EU-Bürger – insbesondere die junge Generation – nie die Probleme eines geteilten und verfeindeten Europas erfahren haben, was natürlich prinzipiell zu begrüßen ist. Er machte auf das Problem aufmerksam, dass auch auf EU-Ebene leiden sehr schnell im Bildungs- und Kulturbereich gespart werde. Hier müssten die finanziellen Mittel deutlich erhöht und nicht gestrichen werden, so Jo Leinen. Auf die Finalität Europas angesprochen skizzerte er seine Vision einer politischen Union, die aber eben eine Vision bleiben werde, so Jo Leinen. Die Union werde nach seiner Wahrnehmung niemals ein Nationalstaat sein, aber eine parlamentarische Demokratie. Ein ernst zu nehmendes Demokratiedefizit auf europäischer Ebene stellt Jo Leinen aktuell nicht fest.

Nach dem interessanten Abgeordneten-Gespräch und einem gemeinsamen Mittagessen in der Mensa des Europäischen Parlaments trat die Gruppe gut geäugt und voller neuer Eindrücke die Rückreise nach Landau an.

Viele Teilnehmer gaben den Organisatoren bereits auf dem Rückweg ein positives Feedback zur Tagung und kündigten an, im kommenden Jahr bei den 14. Tagen der Politischen Bildung in Rheinland-Pfalz wieder dabei zu sein.

Vorschläge zum Thema der Tagung im kommenden Jahr sind derzeit herzlich willkommen.

Bettina Anslinger-Weiss,
DVPB-Landesvorsitzende
Rheinland-Pfalz



13. Tage der Politischen Bildung Rheinland-Pfalz: Jo Leinen (MDEP) erklärt den Teilnehmern der Tagung ein Modell des Europäischen Parlaments in Straßburg

Nordrhein-Westfalen**Landesforum 2012**

Zum zweiten Mal fand das jährliche Landesforum des DVPB-Landesverbandes an der Ruhr-Universität in Bochum statt. Dank der hervorragenden Vorbereitungen u.a. durch Frau Prof. Bettina Zurstrassen war die Veranstaltung bestens organisiert.

Diversität und Pluralität gehören zu den Kernelementen freiheitlicher und demokratischer Gesellschaften. Dennoch diskutieren wir Diversität oft unter einer Problemperspektive.

Freiheitliche Gesellschaften sind nicht bequem. Sie fordert von der Gesellschaft und vom Individuum sich über die grundlegenden Normen und Werte zu verständigen und diese im Zuge gesellschaftlichen Wandels immer wieder neu auszuhandeln oder gegebenenfalls zu verteidigen. Sie fordern Toleranz, wenn soziale Gruppen bestehende Normen und Werte in Frage stellen und das politische Engagement der Bürgerinnen und Bürger, wenn der Versuch unternommen wird, Menschen- und Grundrechte in Frage zu stellen. Vielfalt ist nicht nur etwas Trennendes, sondern trägt durch Aushandlungsprozesse auch dazu bei, den gesellschaftlichen Zusammenhalt zu stärken.

Ulrich Krüger stellte dabei die ökonomische Dimension von Ungleichheit in den Vordergrund und verwies darauf, dass Gesellschaften mit großer bzw. zunehmender Ungleichheit ihre Entwicklungspotentiale nicht ausschöpfen.

Vortrag und anschließende HotBowl

Prof. Dr. Wilhelm Heitmeyer:

**„Desintegrations-
gefahren und
gruppenbezogene
Menschenfeind-
lichkeit“**

Inhalte des Vortrags von Wilhelm Heitmeyer sind auf der Homepage www.dvpb-nw.de veröffentlicht.

In den folgenden Arbeitsgruppen wurde am Nachmittag zu unterschiedlichen Aspekten gearbeitet.

AG 1:

World Café – Diversität in der politischen Bildung

AG 2:

Über den Umgang mit Menschen. Eine Einführung in die Soziologie mit Adolph Freiherr Knigge

AG 3

Sozialwissenschaftliche Texte erschließen mit der Strukturlegetechnik

AG 4

„Gesellschaft und Gewalt – welchen Einfluss haben Schulen?“ Präventives Trainingsprogramm „Cool sein – cool bleiben“

AG 5

Biographieforschung: Kulturell-soziale Einflüsse auf die politische Meinungsbildung der Lernenden analysieren

Ein Teil der Arbeitspapiere ist auf der Homepage www.dvpb-nw.de hinterlegt.

Mitgliederversammlung

Im Anschluss an das Landesforum fand die jährliche Mitgliederversammlung statt. Da keine satzungsmäßigen Wahlen anstanden, konnten die folgenden Tagesordnungspunkte

1. Eröffnung und Begrüßung
2. Auswertung des Landesforums
3. Bericht des Vorstandes
4. Arbeitsschwerpunkte
5. Verschiedenes

zügig abgearbeitet werden. Der vorgetragene Tätigkeitsbericht des Landesvorstandes wird in „Politisches Lernen“ 3-4/2012 veröffentlicht.

Der Landesvorstand



Begrüßung und Einführung durch den Landesvorsitzenden Ulrich Krüger



Referent und Fragestellerin (in der Projektion oben rechts)



Diskussionsrunde auf dem Podium

Verband

Thüringen



Dritter Tag der Gesellschaftswissenschaften in Bad Berka (Thillm)

Am 20. September 2012 fand auf Initiative der Fächergruppe Gesellschaftswissenschaften am Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (Thillm) und unter Leitung von Frau Dr. Sigrid Biskupek (Fachreferentin am Thillm und Vorstandsmitglied des Landesverbandes der DVPB Thüringen) der 3. Tag der Gesellschaftswissenschaften in Bad Berka statt.

Thematisierten die vergangenen Tage der Gesellschaftswissenschaften „Die Weimarer Republik – Lernen im gesellschaftswissenschaftlichen Aufgabenfeld“ (März 2009) und „Gesellschaft im Wandel – 20 Jahre deutsche Einheit in Europa“ (September 2010), rückte der 3. Tag der Gesellschaftswissenschaften das Thema „Leben in einer globalisierten Welt“ in den Mittelpunkt.

Das interdisziplinär gewählte Thema wurde aus gesellschaftspolitischer, historischer, ökonomischer, ökologischer und moralisch-ethischer Perspektive beleuchtet.

Zugleich bekamen die ca. 100 Gäste Anregungen für fächerübergreifendes Lernen im gesellschaftswissenschaftlichen Aufgabenfeld im Fokus einer engen Verbindung zwischen Fachlichkeit und Interdisziplinarität, mit dem Ziel durch mündige und selbstbestimmte Bürger das Zusammenleben in der Gesellschaft zu stärken.

Der Themenbereich „Leben in einer globalisierten Welt“ korrespondiert mit den Lernbereichen der neuen, weiterentwickelten Fachlehrpläne im gesellschaftswissenschaftlichen Aufgabenfeld. Entsprechend vielfältig gestaltete sich das Tagungsprogramm.

Nach der Eröffnung durch Frau Dr. Biskupek richteten Frau Dr. Ursula Behr (Arbeitsbereichsleiterin Lehrplan- und Fachentwicklung am Thillm in Bad Berka) und Herr Ralph Leipold (Referatsleiter Grundsatzfragen schulischer und frühkindlicher Bildung und deren Organisation,

Bildungsplanung, Schulentwicklung, Lehrpläne, politische Bildung am Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur) Grußworte an das Plenum.

Schüler der Abiturstufe des Goethe- und des Schillergymnasiums aus Weimar gestalteten im Anschluss eine Probbedebatte zur Frage „Soll mit dem Futuropreis eine zusätzliche Kennzeichnungspflicht für Lebensmittel 2015 eingeführt werden?“ und leiteten damit inhaltlich zum Gastredner Herrn Prof. Dr. Felix Ekardt über. Ekardt arbeitet seit 2009 an der Universität Rostock (Juristische Fakultät) und leitet die Forschungsstelle Nachhaltigkeit und Klimapolitik (überregional-dezentral strukturiert) im Hauptbüro in Leipzig. In seinem Plenarvortrag zum Thema „Globale Herausforderungen des 21. Jahrhunderts“ richtete er Fragen an die weltweite Energie- und Klimapolitik. Er stellte den umumstrittenen Klimawandel als wesentliche politische und ökonomische Herausforderung dar und bezeichnete die Erreichung einer dauerhaft und global durchhaltbaren Lebens- und Wirtschaftsweise als Kernaufgabe des 21. Jahrhunderts.

Kritik übte er u.a. an der verzerrten Emissionsbilanz der Bundesrepublik. Die Senkung der Treibhausgasemission der vergangenen Jahre konnte zum Großteil nur durch die Verlagerung von Produktionsstandorten in Nachbar- und Schwellenländer erreicht werden.

„Eine Welt, die physikalisch endlich ist, kann kein unendliches Wachstum haben.“ lautete eine seiner zentralen Aussagen, während er die These belegte, dass es nicht allein technisch gelingen wird, das Energie- und Klimaproblem zu lösen. Statt dessen appellierte Ekardt an eine dringende Verhaltensänderung eines jeden Bürgers, um die Produktion alltäglicher Güter und damit auch den Energieverbrauch zu senken. Über zahlreiche Beispiele aus der Umweltsoziologie, Psychologie, Pädagogik, Ökonomie und Politikwissenschaft leitete er drei zentrale Argumente ab, die für den Energieschutz und damit für eine Reduktion des Energiebedarfs sprechen.



Felix Ekardt

1. Der Schutz des eigenen Lebensraums verlangt nach einem energiesparsamen Lebensstil und trägt damit zum Eigennutz bei.
2. In einer gefährdeten und damit „Traurigen Lebenswelt“ besteht die Gefahr fehlender Glücksmomente, die einen deutlichen Verlust an Lebensqualität zur Folge hätte.
3. Die Sicherung des Rechts auf individuelle Freiheit und Unversehrtheit ist Pflicht eines Jeden, infolge dessen jeder Einzelne sein Recht auf Verwirklichung der Menschenrechte nicht über die anderen Menschen stellen kann.
4. Wilfried Handl, Ex-Scientologe aus Wien klärte über Strukturen, Hintergründe und Wirkungsmechanismen der Scientology in einer globalisierten Welt auf.
5. Stefan Kübert von der Deutschen Bundesbank aus Leipzig sprach über die Geld- und Finanzpolitik in der Europäischen Währungsunion und
6. Daniel Burkholz, Filmregisseur aus Bochum zeigte mit dem Film „Shortcut to justice“ wie sich Frauen in Indien couragiert einen Weg zur Gerechtigkeit schufen und erfolgreich gegen Gewalt und Unrecht zur Wehr setzten.

Unabdingbare Grundlage von Umweltschutz ist somit persönliches Alltagshandeln im Sinne von Vorbildhandeln.

Applaus und Anerkennung erntete Eckardt für seine Ausführungen und stellte sich den Fragen der Zuhörer.

Nach der Mittagspause bot sich den Gästen die Teilnahme an vier verschiedenen Workshops.

1. Patrick Rosenow vom Institut für Politikwissenschaft der Friedrich-Schiller-Universität Jena referierte zur Frage: „Regieren ohne Weltregierung?“ und warf aus Sicht der Politikwissenschaft einen Blick auf die globalisierte Welt.

Gegen 16 Uhr endete die Tagesveranstaltung am Thillm.

Toralf Schenk
Zweiter Landesvorsitzender
der DVPB-Thüringen



Bundesweit



Aktionstage Politische Bildung

5. bis 23. Mai 2013



EDUCATION
FOR DEMOCRATIC
CITIZENSHIP

In der Zeit vom **5. – 23. Mai 2013** werden zum neunten Mal bundesweit die Aktionstage politische Bildung stattfinden. Die Aktionstage machen politische Bildungsarbeit sichtbar und zeigen, dass eine große Vielfalt zivilgesellschaftlicher Akteure im politischen Bildungsbereich mitwirkt. Ausstellungen, Studienreisen, Podien, Workshops, Seminare, Lesungen, Filme, Theateraufführungen und andere Aktionen

zeigen die große methodische und thematische Vielfalt und Kompetenz der Akteure.

Die **Aktionstage politische Bildung** sind eine gemeinsame Initiative der Bundeszentrale für politische Bildung, der Landeszentralen für politische Bildung, des Bundesausschusses Politische Bildung (bap) und der Deutschen Vereinigung für Politische Bildung e.V. (DVPB).

Weitere Informationen finden Sie unter

www.aktionstage-politische-bildung.net

Rezensionen

Neue Literatur – kurz vorgestellt

„Mehr Politik wagen!“

Oliver Decker/Johannes Kies/Elmar Bähler: *Die Mitte im Umbruch. Rechtsextremistische Einstellungen in Deutschland 2012*. Herausgegeben für die Friedrich-Ebert-Stiftung von Ralf Melzer. Bonn: Dietz-Verlag 2012, 142 S., 9,90 EURO [im Internet unter: http://www.fes-gegen-rechts-extremismus.de/pdf_12/mitte-im-umbruch/www.pdf]

Seit 2002 weist die Friedrich-Ebert-Stiftung anhand empirischer Befunde darauf hin, dass rechtsextremes Denken in Deutschland kein „Randproblem“, sondern eines der Mitte der Gesellschaft ist. Die im Zweijahresrhythmus in Auftrag gegebenen „Mitte-Studien“ belegen, dass rechtsextreme Haltungen in allen Teilen der Gesellschaft in erheblichem Maße anzutreffen sind. Auch 2012 wurde wieder eine bundesweite repräsentative Erhebung durchgeführt. Die Studie basiert auf einer Befragung von 2510 Menschen durch das Berliner Meinungsforschungsinstitut USUMA. „Die Mitte im Umbruch“ ist ein Barometer aktueller fremdenfeindlicher, rechtsextrem und antisemitischer Einstellungen in Deutschland. Bezogen auf ganz Deutschland ist ein Anstieg rechtsextremen Denkens (geschlossenes rechtsextremes Weltbild) von 8,2 auf 9,0 % zu verzeichnen. Ein moderater Rückgang in Westdeutschland im Vergleich zu 2010 (von 7,6 auf 7,3%), steht ein massiver Anstieg rechtsextremen Denkens in Ostdeutschland (von 10,5 auf 15,8 %) gegenüber. Zugleich ist die Zufriedenheit mit der Demokratie im Vergleich zu anderen Staatsformen mit 94,9 % (West: 95,5%; Ost: 92,1 %) sehr hoch.

Überzeugend und konsequent vertreten die Autoren ihren Erklärungsansatz, dass sozioökonomische Abstiegsängste der gesellschaftlichen Mitte – unabhängig davon, ob sie nun bereits reale Formen angenommen haben oder nur befürchtet werden – die treibende Kraft der Ausbreitung rechtsextremer Einstellungen in der bundesdeutschen Gesellschaft darstellen. Die Friedrich-Ebert-Stiftung leistet damit einen wesentlichen Beitrag zur sozialwissen-

schaftlichen Bedingungsanalyse für die politische Bildungsarbeit. Sowohl die empirischen Befunde, als auch die Ursachenanalyse und die Vorschläge zu politischen und pädagogischen Handlungsmöglichkeiten in dieser Veröffentlichung verdienen Beachtung.

Weil die Forscher auf der Grundlage von nunmehr sechs im Zweijahresabstand durchgeführten Erhebungen zwischen 2002 und 2012 längerfristige Veränderungen nachweisen können, sind ihre Ergebnisse besonders wertvoll. Dazu ein Beispiel: Waren antisemitische Einstellungen bis 2006 unter Ostdeutschen deutlich geringer verbreitet als unter Westdeutschen (4,2% zu 8,4%), so hat sich dieses Verhältnis in diesem Jahr umgedreht (8,6% zu 10,4%). Oder: Das vieldimensional zusammengesetzte Untersuchungsmodell „geschlossenes rechtsextremes Weltbild“ traf 2012 noch auf 9,0% der westdeutschen Probanden zu und dieser Wert ist damit seit 2002 ganz leicht gesunken. Demgegenüber hat sich diese Gruppe in den neuen Bundesländern im gleichen Zeitraum von 8,1% auf 15,8% fast verdoppelt. Die Autoren weisen allerdings eine vereinfachende Deutung der Differenz nach den Himmelsrichtungen Ost-West zurück und führen dazu die hohen Rechtsextremismus-Werte für ländliche und strukturschwache Regionen in den alten Bundesländern an.

Bei früheren Untersuchungen war bislang immer festgestellt worden, dass jüngere Menschen in geringerem Maße zu rechtsextremen Auffassungen neigen. 2012 muss die Forschergruppe der Friedrich-Ebert-Stiftung zum Teil veränderte Verteilungen feststellen: „Allerdings ist der sonst übliche Alterseffekt in Ostdeutschland teilweise gegenläufig: Die Ostdeutschen weisen in der jüngeren Altersgruppe (14-30 Jahre) anders als in früheren Befragungen bei der Befürwortung einer rechtsautoritären Diktatur, Chauvinismus, Sozialdarwinismus und der Verharmlosung des Nationalsozialismus höhere Werte auf als in der Altersgruppe über 60.“ Nur Bildung als Schutzfaktor vor Rechtsextremismus ist über alle Einstellungsfacetten und alle Teilgruppen hinweg nach wie vor identifizierbar; Personen mit Abitur neigen prozentual deutlich we-

Oliver Decker · Elmar Brähler · Johannes Kies



niger zu rechtsextremem Denken als Personen ohne Abitur.

Unter den Bedingungen einer multireligiösen Zuwanderungsgesellschaft in Deutschland verändern sich Objekte rechtsextremistischer Zuschreibungen. Statt auf Juden werden nun vermehrt rassistische Bewertungen auch auf Moslems bezogen. Aber auch unter Zuwanderern selbst sind autoritäre Einstellungsmuster häufig anzutreffen. Die Studie leistet insofern mit diesen Ergebnissen einen beachtenswerten Beitrag zur Fundierung einer politischen Bildung mit Migranten. Die Differenzierung von Begriffen „Islamfeindschaft“ und „Islamkritik“ oder „primärer Antisemitismus“ und „sekundärer Antisemitismus“ können dabei analytisch hilfreich werden.

„Die Mitte im Umbruch“ macht im Schlusskapitel auch eigene bedenkenswerte Vorschläge zu Handlungsfeldern der Bekämpfung des Rechtsextremismus. An vorderster Stelle steht die Forderung nach verstärkter und andersartiger politischer Bildungsarbeit im schulischen und außerschulischen Bereich (S. 117 und 118). Diese müsse eingebettet werden in eine Gesellschaftspolitik der Re-Solidarisierung und die gezielte Verhinderung der Ethisierung sozialer Konflikte. Nicht nur „mehr Demokratie“ sondern auch „mehr Politik“ müsse in der deutschen Gesellschaft gewagt werden.

vo

Beteiligungsdidaktik

Widmaier, Benedikt/
Nonnenmacher, Frank
(Hrsg.): *Partizipation als
Bildungsziel. Politische
Aktion in der politischen
Bildung (= Wochenschau
Wissenschaft, Non-formale
Bildung)*, Schwalbach/Ts.:
Wochenschau 2011,
206 S., 22,80 EURO

Nicht zuletzt der diesjährige, unter dem Thema „Partizipation“ stehende Bundeskongress Politische Bildung hat belegt, dass sich der von Widmaier/Nonnenmacher herausgegebene Band „Partizipation als Bildungsziel“ eines gleichermaßen aktuellen wie kontrovers diskutierten Themas Politischer Bildung annimmt. In dreizehn Einzelbeiträgen setzen sich namhafte Autoren aus Politik-



wissenschaft und Politikdidaktik sowie ausgewiesene Vertreter aus formaler und non-formaler politischer Bildung mit der Frage auseinander, ob Partizipation ein legitimes Ziel (außer-)schulischer politischer Bildung ist und – wenn ja – auf welchem Wege und v.a. mit welchen Mitteln dieses Ziel erreicht werden kann.

Nicht nur vor diesem Hintergrund überzeugt zunächst der konzeptionelle Aufbau des Bandes. So folgen der pointierten Hinführung zum Thema, der Einführung in das Themenfeld „Engagementpolitik“ und einer differenzierten Analyse des Verhältnisses von Sozialkapital und politischer Partizipation mehrere gehaltvolle Beiträge, die nach einer Antwort auf die oben genannten Fragen suchend teils historische, teils interdisziplinäre Bezüge herstellen. Der Blick in die Praxis rundet sodann die in sich stimmige Zusammenstellung ab. Auffallend dabei ist – ganz im Sinne Beutelsbachs (dessen Konsens bisweilen auch zur Diskussion steht) – die Kontroversität, mit der sich die allesamt sehr lesewerten Beiträge zum Teil gegenüberstehen. Eben diese Kontroversität ist es letztlich auch, die den Band so wertvoll macht – sie nämlich fordert geradezu unablässig dazu heraus, sich in dieser wichtigen Frage Politischer Bildung ein eigenes Urteil zu bilden.

*Marc Partetzke
(Doktorand und Lehrbeauftragter an der Universität Jena)*

Liebe Leserinnen und Leser,
haben Sie Wünsche und Vorschläge für zukünftige Heftthemen?
Unten finden Sie die Planung für die kommenden Hefte. 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 1/2013
**Menschenrechte und
Menschenrechtsbildung**
(erscheint am 1.4.2013)

POLIS 2/2013
Kritische Politische Bildung
(erscheint am 1.7.2013)

POLIS 3/2013
**Professionalisierung in der
Politischen Bildung**
(erscheint am 01.10.2013)

POLIS 4/2013
Politische Bildung für nachhaltige Entwicklung
(erscheint am 22.12.2013)

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)
16. Jahrgang 2012

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.)
Prof. Dr. Tim Engartner
Prof. Dr. Klaus-Peter Hufer
Dr. Herbert Knepper
Prof. Dr. Dirk Lange
Hans-Joachim von Olberg
Prof. Dr. Bernd Overwien
Prof. Dr. Armin Scherb

**Verantwortlicher Redakteur
für diese Ausgabe**
Prof. Dr. Klaus-Peter Hufer

**Verantwortlich für die
Verbandspolitische Rundschau**
Dr. Herbert Knepper

Herstellung
Susanne Albrecht-Rosenkranz,
Opladen

Buchbesprechungen
Unverlangt eingesandte Rezensionsexemplare
können nicht zurückgesandt werden.

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: 6,80 € zzgl. Versandkosten.
Standardbonnement: 22,80 € zzgl. Versandkosten.
In den (Inlands-)Bezugspreisen sind 7% Mehrwertsteuer enthalten.

Anzeigenpreise
Preisliste Nr. 1 vom 1. Januar 2012

Anzeigenleitung
Brigitte Bell
Tel.: 06201 340279, Fax: 06201 182577
brigitte.bell@wochenschau-verlag.de

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-/Beihefterhinde
Der Abonnentenausgabe liegen zwei Prospekte des Wochenschau Verlages bei.
ISSN: 1433-3120, Bestell-Nr.: po4_12

Bildnachweise für die Fotos in den Beiträgen:
S. 13: Tatjana Balzer/Fotolia.com • S. 16/17: privat •
S. 19: Zerbor/Fotolia.com • S. 21: Picture-Factory/Fotolia.com •
S. 23: william87/Fotolia.com • S. 24: rolafoto /Fotolia.com