



REPORT DER DEUTSCHEN VEREINIGUNG
FÜR POLITISCHE BILDUNG

POLIS

1 | 2015

Schwerpunkt
Friedenspädagogik

Zeitung

Vom politischen Umgang mit PEGIDA als Bildungsaufgabe

Fachbeiträge

Harald Müller

Hundert Jahre später: Gibt es ein Weltkriegsrisiko?

Hans-Joachim Reeb

Sicherheit in der politischen Bildung

Klaus-Peter Hufer

Friedensbewegung, Friedensinitiativen und Friedenspädagogik:
Was ist aus ihnen geworden?

Christof Starke, Markus Wutzler

Wer Frieden will, muss den Frieden vorbereiten

Didaktische Werkstatt

Dirk Lange, Moritz Peter Haarmann

Jugendoffiziere an Schulen

DVPB aktuell

„Politische Bildung für die Demokratie“ –
DVPB veröffentlicht Positionspapier

7,40 € (D)/7,61 € (A)/11,40 CHF



**WOCHEN
SCHAU
VERLAG**

Ungleichheiten in der Demokratie
13. Bundeskongress Politische Bildung
19.-21.03.2015 Uni-Campus Duisburg

POLIS

Report der Deutschen Vereinigung
für Politische Bildung

Heft 1/2015

Editorial

Im vergangenen Jahr wurde in unzähligen Publikationen, Tagungen, Ausstellungen und Veranstaltungen aller Art des Ausbruchs des Ersten Weltkrieges im Jahr 1914 gedacht. In diesem Jahr erinnern wir uns an das Ende des Zweiten Weltkrieges vor 70 Jahren. Aber nicht nur diese beiden Gedenkjahre sondern auch die vielen aktuellen Gefahren für den Weltfrieden bieten Anlass, über die Bedeutung der Friedenspädagogik im Rahmen der politischen Bildung nachzudenken. Deshalb haben wir *Harald Müller* gebeten, eine grundlegende Einschätzung der Sicherheitslage hundert Jahre nach dem Ersten Weltkrieg vorzunehmen. Er gelangt in seiner Analyse zu erstaunlichen Ähnlichkeiten zwischen der weltpolitischen Lage von 1914 und 2015. *Hans-Joachim Reeb* erläutert, weshalb Sicherheit ein zentraler Gegenstand der politischen Bildung sein sollte. Die Bilanz, die *Klaus-Peter Hufer* nach 30 Jahren Friedensbewegung und Friedenspädagogik zieht, gibt eher Anlass zur Beunruhigung. Umso erfreulicher ist der Einblick in ihre lebendige friedenspädagogische Arbeit, den uns *Christof Starke* und *Markus Wutzler* vom Friedenskreis Halle e.V. gewähren. Schließlich beschäftigen sich *Dirk Lange* und *Moritz Peter Haarmann* mit dem nicht unproblematischen Einsatz von Jugendoffizieren der Bundeswehr in allgemeinbildenden Schulen. Soldaten seien keine politischen Bildner, und die Bundeswehr habe keinen politischen Bildungsauftrag, lautet ihr eindeutiges Resümee.

Bitte beachten Sie, liebe POLIS-Leserinnen und -Leser, unseren Hinweis auf den 13. Bundeskongress Politische Bildung (S. 4/5). Der Kongress steht in diesem Jahr unter dem Titel „Ungleichheiten in der Demokratie“ und findet vom 19. bis 21. März in Duisburg statt. Über Ihre Teilnahme würden wir uns sehr freuen.

Die Redaktion

Zeitung

„Ungleichheiten in der Demokratie“

Der 13. Bundeskongress Politische Bildung 4

Vom politischen Umgang mit PEGIDA als

Bildungsaufgabe 6

Friedenspädagogik

Harald Müller

Hundert Jahre später: Gibt es ein Weltkriegsrisiko?.. 9

Hans-Joachim Reeb

Sicherheit in der politischen Bildung 13

Klaus-Peter Hufer

Friedensbewegung, Friedensinitiativen und

Friedenspädagogik: Was ist aus ihnen geworden? 16

Christof Starke und Markus Wutzler

Wer den Frieden will, muss den Frieden vorbereiten.

Einblicke in die Praxis aktueller Friedensbildung 19

Didaktische Werkstatt

Dirk Lange und Moritz Peter Haarmann

Politische Bildung oder politische

Öffentlichkeitsarbeit? Zur Kritik des Einsatzes von

Jugendoffizieren an allgemeinbildenden Schulen .. 22

Wollen wir Schulen als Rekrutierungsfeld der

Bundeswehr? (Thomas Schmidt) 25

DVPB aktuell

Impuls

Verschärfung des Positionspapiers der DVPB 26

Aufruf für Erhalt einer politisch-ökonomischen

Grundbildung 27

Berichte

Sachsen-Anhalt: Die „Ukraine-Krise“ als

Konfliktanalyse 28

Bayern: Jahrestagung des Landesverbandes

in Tutzing 28

Thüringen: Historische Regierungsbildung

Thema der „Jenaer Gespräche“ 29

Bremen: Bremer Gespräche 29

Brandenburg: Neuer Rahmenlehrplan für

die Jahrgänge 1–10 30

Niedersachsen: Notwendigkeit einer

Landeszentrale für politische Bildung 30

Nordrhein-Westfalen: Wirtschaftslehre/Politik

am Berufskolleg: Ausschreibungsverhalten

der Schulleitungen 32

Schleswig-Holstein: Lehrerfortbildungsseminar 32

–: Landesverband fordert Ausbau der

FachlehrerInnenausbildung 32

Rezensionen 33

Vorschau/Impressum 34

Magazin

„Ungleichheiten in der Demokratie“

Der 13. Bundeskongress Politische Bildung

Strukturelle Ungleichheiten bei den individuellen Möglichkeiten auf gesellschaftlicher Teilhabe, Einkommenserzielung und Selbstverwirklichung berühren die Grundfesten der Demokratie und gefährden den sozialen Frieden. Der 13. Bundeskongress greift die in Wissenschaft, Politik, Medien und Zivilgesellschaft geführte Diskussion über wachsende soziale Klüfte auf nationaler, europäischer und globaler Ebene auf und bietet ein umfangreiches Angebot, diesen Themenkomplex in seiner Bedeutung für die Politische Bildung zu erschließen. Dabei werden sowohl „klassische“ Fragestellungen wie Diskriminierung und soziale Ungleichheit diskutiert, als auch neuere Themen, wie z.B. Big Data oder Neuro-Enhancement aufgegriffen. Die DVPB freut sich, ihren Mitgliedern gemeinsam mit ihren Partnern bpb (Bundeszentrale für politische Bildung) und bap (Bundesausschuss Politische Bildung) ein attraktives Programmangebot bieten zu können.

Im Rahmen dieser Doppelseite soll übersichtlich über den geplanten Verlauf des Bundeskongresses sowie das zum Redaktionsschluss feststehende Angebot informiert werden. Weitergehende Informationen bietet der Internetauftritt der bpb (<http://www.bpb.de/veranstaltungen/bundeskongress>).

Die drei Veranstaltungstage im Überblick

Donnerstag, 19. März

Gebälsehalle im Landschaftspark Duisburg Nord, Emscherstraße 71, 47137 Duisburg

ab 15:00 Uhr	Registrierung
ab 16:00 Uhr	Führung über das Veranstaltungsgelände (optional)
18:00 Uhr	Eröffnung durch die Veranstalter, Grußworte von Bundesminister Thomas de Maiziére und Staatssekretär Bernd Neundorff (Ministerium für Familie, Kinder, Jugend und Sport in Nordrhein-Westfalen)
18:30 Uhr	Keynote von Prof. Dr. Benjamin Barber (University of Maryland, USA): Wie viel Ungleichheit verträgt die Demokratie?
19:15 Uhr	Diskussion unter Beteiligung des Publikums über Anwälte des Publikums, Moderation: Asli Sevim (Journalistin)
19:45 Uhr	Empfang

Freitag, 20. März

Universität Duisburg Essen, Campusgelände Duisburg, Lotharstraße 55-65, 47057 Duisburg

9:00 Uhr	Eröffnung
9:30 Uhr	Sektionen 1–7 (parallele Durchführung)
11:30 Uhr	Workshops (Angebot lag zu Redaktionsschluss noch nicht vor)
13:00 Uhr	<i>Mittagspause</i>
14:30 Uhr	Workshops
16:30 Uhr	<i>Pause</i>
17:00 Uhr	Delegiertenversammlung der DVPB
19:30 Uhr	Preisverleihungen (u.a. Walter-Jacobsen-Preis der DVPB)

Samstag, 21. März

Universität Duisburg Essen, Campusgelände Duisburg, Lotharstraße 55-65, 47057 Duisburg

9:00 Uhr	Sektionen 8–12 (parallele Durchführung)
11:45 Uhr	Workshops (Angebot lag zu Redaktionsschluss noch nicht vor)
13:30 Uhr	Abschluss-Plenum
14:00 Uhr	<i>Imbiss</i>

Thematische Ausrichtung der Sektionen

Freitag, 20. März
(9:30 – 11:00 Uhr, parallele Durchführung):
Sektionen 1–7

1. Arm und Reich – Soziale Ungleichheit

Studien über soziale Ungleichheit dokumentieren regelmäßig, dass in kaum einer anderen Demokratie die soziale Herkunft so stark über den gesellschaftlichen Status und das Einkommen eines Menschen entscheidet, wie in Deutschland. Dass sich die zunehmende Kluft zwischen Arm und Reich nicht in Protesten der strukturell Benachteiligten entlädt, überrascht viele Experten. Stattdessen scheinen sich gerade die am stärksten vom sozialen Abstieg Betroffenen aus dem gesellschaftlichen und politischen Leben zurückziehen. Wie lässt sich diese Entwicklung erklären? Stellt eine sinkende Wahlbeteiligung eine Gefahr

für die Demokratie dar? Welche Entwicklungen lassen sich in anderen Ländern beobachten?

Prof. Dr. Steffen Mau (Universität Bremen / Bremen International Graduate School of Social Sciences), Dr. Oliver Nachtwey (TU Darmstadt), Dr. Judith Niehues (Institut der deutschen Wirtschaft Köln), Dr. Brigitte Weiffen (Universität São Paulo, Brasilien); Moderation: Michael Hirz (Phoenix)

2. Europa zwischen Inklusion und Exklusion

Die Europäische Union und ihre Mitgliedsstaaten stehen unter dem Anspruch von Demokratie, Achtung der Menschenrechte und der Durchsetzung von Freiheit, Gleichheit und Toleranz. Aber wird „Europa“ diesem Selbstbild gerecht? Welchen Weg wird Europa zwischen Inklusion und Exklusion einschlagen? Gefährdet ein zunehmendes Ungleichgewicht zwischen den EU-Staaten die politische Gemeinschaft? Welche Möglichkeiten solidarischen

Handelns, z.B. im Bereich der Gewerkschaften, gibt es, und welche Konkurrenzstrukturen stehen dem entgegen? Wie kann es gelingen, auf europäischer Ebene eine Debatte anzustoßen, die sich mit den ideellen Grundlagen Europas befasst?

Andreas Botsch (Deutscher Gewerkschaftsbund), Janis A. Emmanouilidis (European Policy Centre, Brüssel; angefragt), Dr. Ulrike Guérat („The European Democracy Lab“, eusg – European School of Governance), Dr. Monika Lücke (Integrationsbeauftragte des Landes Berlin); Moderation: Ulrike Winkelmann (Deutschlandfunk)

3. Die Entwicklung der Städte

Früher galten Städte häufig als Orte der Hoffnung auf ein besseres Leben. Heute scheinen sie jedoch immer öfter durch Stagnation, Vertiefung sozialer Spaltung und Ausgrenzung geprägt. Gleichzeitig bilden diese Geburtsorte von Demokratie auch weiterhin Zentren von gesellschaftlicher Partizipation und Brenn-

punkte politischer Organisation. Welche Entwicklung steht den Städten bevor? Tragen sie zur Vertiefung sozialer Spaltung bei oder führen sie die Menschen wieder näher zusammen? An welchen Stellschrauben gilt es zu drehen, wenn man Städte zu lebendigen, vielfältigen und sozial inklusiven Räumen entwickeln will? Welche Beispiele vorbildhafter Stadtentwicklung gibt es? *Prof. Dr. Benjamin Barber (University of Maryland, USA), Dr. Regina Bittner (Bauhaus Kolleg Dessau), Uli Hellweg (IBA Hamburg GmbH), Prof. Dr. Michael Voigtländer (Institut der deutschen Wirtschaft Köln)*

4. Exklusion und Inklusion

Obwohl antidemokratisch, ist die asymmetrische Verteilung von Anerkennung, Ressourcen oder Chancen nach Kriterien wie Herkunft, sozialem Status, Geschlecht oder sexueller Orientierung weit verbreitet. Welche Erkenntnisse haben wir über mehrdimensionale Diskriminierung

13. Bundeskongress

und Intersektionalität? Inwiefern sind individuelle und strukturelle Diskriminierung miteinander verflochten? Welche Rolle spielt die „Ökonomisierung sozialer Beziehungen“, wie sie beispielsweise im Zusammenhang mit der Gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit beschrieben wird? Unter welchen Umständen sind Empowerment-Maßnahmen zu empfehlen und wo sind Grenzen? Welche Erfahrungen gibt es aus Empowerment-Trainings, die für die Politische Bildung genutzt werden können?

Prof. Dr. Stephan Bundschuh (Hochschule Koblenz), Prof. Dr. Stefan Liebig (Universität Bielefeld), Christine Lüders (Leiterin der Antidiskriminierungsstelle des Bundes), Prof. Dr. Anne Waldschmidt (Universität zu Köln)

5. „Leistungskörper“ für die Leistungsgesellschaft? Der getunte Mensch

Neuro Enhancement beschreibt das bewusste Eingreifen in den chemischen Haushalt des Gehirns, mit

dem Ziel, eine konkrete Leistungssteigerung zu verursachen. Die philosophische Denkschule der Transhumanisten trachtet generell danach, den menschlichen Körper durch Wissenschaft und Technologie zu verbessern. Ist der menschliche Körper also fundamental fehlerhaft und sollte optimiert werden? Welche Folgen hat der Wille zum perfekten Menschen auf den Umgang mit behinderten Menschen? Führt diese Entwicklung zu einer Körperklassengesellschaft, in der es zu einer Teilung unserer Gesellschaft in „normale Menschen“ und „Menschen 2.0“ kommt? *Stefan Greiner (Cyborgs e.V.), Prof. Dr. Isabella Heuser (Charité Berlin; angefragt), Dr. Wiebke Rögener-Schwarz (TU Dortmund), Prof. Stephan Schleim (Universität Groningen, Niederlande)*

6. Wandel der Arbeitswelt

Schon heute ist klar: Die durch die neuen Informations- und Kommunikationstechnologien (insbesondere das Internet) eingeläutete „digi-

tale Revolution“ markiert den tiefgreifendsten Wandel der Arbeitswelt seit der Industrialisierung. Die Gesellschaft wird sich vor diesen Hintergründen zahlreiche Fragen stellen müssen: Welchen Wert hat Arbeit? Wie kann darauf reagiert werden, dass viele Arbeitsplätze von „Geringqualifizierten“ überflüssig werden? Kann das Menschenrecht auf Arbeit unter den neuen Bedingungen der digitalisierten Welt eine Renaissance erfahren? Was kann Politische Bildung tun, um den sich vollziehenden Wandel der Arbeitswelt kritisch zu begleiten?

Tim Cole (deutsch-amerikanischer Publizist, Kolumnist und Autor), Sabria David (Slow Media Institut), Prof. Dr. Klaus Dörre (Friedrich Schiller Universität Jena), Dr. Constanze Kurz (Chaos Computer Club e.V.; angefragt)

7. Technologischer Fortschritt, Datenmonopole und das Internet der Dinge

Im beginnenden 21. Jahrhundert verlaufen der technologische Fortschritt

und die Entwicklung des Internets ungeheuer rasant. Die gesellschaftlichen Konsequenzen dieser „digitalen Revolution“ liegen allerdings weithin im Dunkeln. Wo führt es hin, wenn unsere täglichen Entscheidungen und Bedürfnisse in Algorithmen überführt werden und einige wenige Internetkonzerne dabei riesige Datenmonopole aufbauen? Welche Folgen hat das Informationsungleichgewicht zwischen einzelnen Bürger und den privaten und staatlichen Datensammlern für die Demokratie? Welche Chancen bietet die Digitalisierung für die demokratische Partizipation, welche für die Überwindung von sozialen Benachteiligungen?

Dr. Christoph Kucklick (Autor von „Die granulare Gesellschaft“), Evgeny Morozov (Publizist; angefragt), Rena Tangens (Digitalcourage e.V.), N.N.; Moderation: Prof. Dr. Christian Schicha (Mediadesign Hochschule Düsseldorf)

Samstag, 21. März

(9:00 – 11:30 Uhr, parallele Durchführung):
Sektionen 8–12

8. Soziale Ungleichheit – Was kann die Gesellschaft leisten?

Als Besser- bzw. Schlechterstellungen zwischen Menschen stehen soziale Ungleichheiten abseits der erwünschten Pluralität demokratischer Gesellschaften. Welcher gesellschaftlicher Wandlungsprozess bedarf es, um zu verhindern, dass subjektive Merkmale und Orientierungen soziale Benachteiligungen nach sich ziehen? Was muss auf gesellschaftlicher Ebene geschehen, um gegenseitige Anerkennung zu fördern? Welche zivilgesellschaftlichen Akteure beschäftigen sich mit der Frage nach der Gestaltung von Heterogenität? Welche Diskurse müssen geführt werden?

Prof. Dr. Heinz Bude (Universität Kassel, Vorstand der Deutschen Gesellschaft für Soziologie), Prof. Dr. Ute Klammer (Universität Duisburg-Essen), Dr. Brigitte Weiffen (Universität São Paulo, Brasilien)

9. Politik neu denken?

Vor dem Hintergrund zunehmender sozialer Ungleichheit wird das Selbstverständnis der Demokratie auf eine harte Probe gestellt. Dabei scheint der Aufstieg unkonventioneller Partizipationsformen die Abkopplung von Menschen mit sozialen Status nicht abzusch-

wächen, sondern zu verstärken. Muss sich die Politik daher grundlegend neu ausrichten oder erleben wir gar einen Wandel des Politischen, mit dem demokratische Werte an Bedeutung einbüßen könnten? Wie kann sich Politik auf die zunehmende Heterogenität von Gesellschaft einstellen? Welche Herausforderungen ergeben sich in diesem Zusammenhang aus der voranschreitenden Digitalisierung mit ihrem Potenzial asymmetrische Machtverteilungen noch zu potenzieren?

Evgeny Morozov (Publizist; angefragt), Prof. Dr. Peter Niesen (Universität Hamburg; angefragt), Dr. Armina Omerika (Goethe-Universität Frankfurt), Philipp Riederle (digital native; angefragt); Moderation: Ulrike Winkelmann (Deutschlandfunk)

10. Wie politisch ist die politische Bildung?

Der dritte Leitsatz des Beutelsbacher Konsenses lautet: Die Politische Bildung qualifiziert den Lernenden dazu, eine politische Situation auf seine eigene Interessenlage zu analysieren, sowie nach Mitteln und Wegen zu suchen, die vorgefundene politische Lage im Sinne seiner Interessen zu beeinflussen. Kommen Politische Bildner an Schule und außerschulischen Bildungseinrichtungen diesem Bildungsauftrag in ausreichendem Maße nach? Bedarf die Politische Bildung einer Politisierung? Wie

kann den ersten beiden Grundsätzen von Beutelsbach – dem Indoktrinationsverbot und dem Kontroversitätsgebot – vor dem Hintergrund des dritten Grundsatzes entsprochen werden? Sollten Politische Bildner die Lernenden dabei unterstützen, in politische Aktion zu kommen?

Prof. Dr. Klaus-Peter Hufer (Universität Duisburg-Essen), Prof. Dr. Waltraud Meints-Stender (Hochschule Niederrhein), Prof. Dr. Reinhold Hedtke (Universität Bielefeld), Prof. Dr. Sibylle Reinhardt (Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg)

11. Globale Gerechtigkeit – Post-Wachstumsökonomie

Auf dem Erdgipfel 1992 in Rio de Janeiro wurde Nachhaltigkeit als normatives, internationales Leitprinzip der Staatengemeinschaft anerkannt und in der Agenda 21 als Grundprinzip verankert. Einigkeit besteht darin, dass sich eine weltweite nachhaltige Entwicklung nur durch einen Mentalitätswandel in den Bevölkerungen erreichen lässt, weshalb die UN die Jahre 2005 bis 2014 zur UN-Dekade Bildung für nachhaltige Entwicklung ausgerufen hatte. Ist das eine realistische Vorstellung? Lassen sich auf diese Weise Konsumbedürfnisse reduzieren, oder widerspricht das „Verzicht leisten“ der Natur des Menschen, die eher nach immerwährendem Wachstum strebt? Welche Rolle spielen Bildungsmaß-

nahmen bei dem Versuch das Wohlstandsgefälle zwischen der Nord- und Südhalbkugel auszugleichen? Welche Ergebnisse hat die UN-Dekade erzielt?

Michael Braungart (Academic Chair for Cradle to Cradle Innovation & Quality, Rotterdam / School of Management (RSM), University of Twente), Prof. Dr. Dr. h.c. Karl-Heinz Paqué (Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg; angefragt), Dr. Eugen Pissarskoi (Institut für ökologische Wirtschaftsforschung, N.N.)

12. Neuere Entwicklung des Kapitalismus (Krise des Kapitalismus)

Das Auseinanderdriften der Einkommen in kapitalistischen Wirtschaftsordnungen gilt als Triebfeder gesellschaftlicher Instabilität. Zuletzt hat das Buch von Thomas Piketty die kritische Debatte über ungleiche Vermögensverteilungen angeheizt. Auf der anderen Seite gibt es Meinungen, wonach die positiven Wirkungen des Kapitalismus unterschätzt würden. Gehen also Kapitalismus und Demokratie Hand in Hand oder bedroht der Kapitalismus die Demokratie?

Jens Berger (Journalist und Autor; angefragt), Prof. Dr. Dr. Giacomo Corneo (FU Berlin), Dr. Friederike Habermann (Wirtschaftswissenschaftler, Historikerin und Politikwissenschaftlerin), Dr. Rainer Hank (FAZ; angefragt)

Kommentar: Vom politischen Umgang mit PEGIDA als Bildungsaufgabe

Dresden/Berlin. In Politik und politischer Bildung gibt es zum Jahresbeginn 2015 deutliche Auffassungsunterschiede, wie man mit den rechtspopulistischen Wutbürgern umgehen soll, die sich hinter den Organisatoren von Pegida, Legida, Dügida etc. scharen. Als die eine Reaktionsmöglichkeit erscheint es, den Mitläufern, die angeblich ahnungslos hinter teilweise rechtsextremen Rattenfängern herlaufen, zuzuhören und moderativ den Dialog mit ihnen zu suchen. Der sächsische Ministerpräsident Stanislaw Tillich und der Vizekanzler Siegmund Gabriel tendieren wohl zu dieser Position. Sie nehmen an Dialogveranstaltungen auch mit Pegida-Anhängern in Dresden teil und wollen die diffusen Aversionen gegen Politik und Politiker insgesamt ernst nehmen und die Protestierenden auf diese Weise für die inhaltliche Auseinandersetzung zurückgewinnen.

Und dann gibt es die anderen, die allen Pegida-Anhängern eine Verletzung der Grundwerte der Bundesrepublik Deutschland vorhalten, wenn sie fremdenfeindliche und entwürdigende Parolen („Die Kameltreiber sollen in der Wüste bleiben.“, „Lügenpresse“) propagieren. Zehntausende Anti-Pegida-Demonstranten sind dieser Auffassung und wohl auch Bundeskanzlerin Angela Merkel, wenn sie in ihrer Neujahrsansprache von 31.12. sagt: „Heute rufen manche montags wieder *Wir sind das Volk*. Aber tatsächlich meinen sie: Ihr gehört nicht dazu – wegen Eurer Hautfarbe oder Eurer Religion. Deshalb sage ich allen, die auf solche Demonstrationen gehen: Folgen Sie denen nicht, die dazu aufrufen! Denn zu oft sind Vorurteile, ist Kälte, ja, sogar Hass in deren Herzen!“ Mit einer Gegen-Demonstrantin in Dresden möchte man in diesem Sinne Pegida vorhalten: „Wenn ihr das Volk wärt, dann wäre ich Flüchtling.“ Oder wie es der ehemalige Vorsitzende des Auswärtigen Ausschusses des Bundestages Ruprecht Polenz (CDU) formuliert hat: „Pegida ernst nehmen, heißt Pegida bekämpfen.“

Beide Haltungen sind legitim. Denn sowohl den Wutschnaubenden die Werte und Prinzipien eines demokratischen und toleranten Gemeinwesens unerbittlich aufzeigen, als auch sich der kontroversen Diskussion mit ihnen stellen, gehören zum notwendigen Repertoire politischer Aufklärung. Aber diese Kommunikation mit den rechtspopulistisch verführten Mitläufern muss immer kontrovers angelegt sein. Dass der Direktor der Sächsischen Landeszentrale für politische Bildung Klaus Richter am 19. Januar für den Pegida-Vorstand in seinen Räumen eine Pressekonferenz veranstaltet hat, geht eindeutig über die Handlungsmöglichkeiten verantwortbarer politischer Bildung hinaus. Dem notorischen Rechtradikalen Lutz Bachmann die Mikrophone zu organisieren, hat nichts mit kritischem Dialog zu tun. Es ist Beihilfe zur Volksverführung. Thomas Krüger, der Präsident der Bundeszentrale für politische Bildung hat Recht, wenn er sagt: „Das überschreitet eine rote Linie“.

PEGIDA ist ja die Abkürzung für „Patriotische Europäer gegen die Islamisierung des Abendlandes“. Auf einem Plakat einer Anti-Pegida-Demonstration irgendwo in Deutschland stand dagegen hintersinnig: „Das B in Pegida steht für Bildung.“ Dieser Spruch verweist auf das prekäre Verhältnis von Wutgefühlen und Verstandesbildung. Deshalb muss man auch untersuchen, ob bislang in sächsischen Schulen genug politische Bildungsarbeit geleistet wird. Die Professorin für Politikdidaktik an der Uni Dresden Anja Besand meint: „Politische Bildung kommt in Sachsen jedoch zu kurz.“ Und die Konrad Adenauer-Stiftung stellte jüngst in einer Analyse von Studentafeln fest, dass Sachsen im Ländervergleich die unrühmliche Schlusslatzterne hält. Politische Aufklärung und Bildung brauchen eben nicht nur Beharrlichkeit, Standfestigkeit, Sachlichkeit, fachliche und pädagogische Qualität, sondern politische Bildung braucht auch Zeit zum Lernen.

v. Olberg

Zeitung

Projekt „Was postest Du? Politische Bildung mit jungen Muslimen online“

Berlin. Der Mord an Marwa El-Sherbini im Juli 2009 in einem Dresdener Gerichtssaal war ein einschneidendes Ereignis für viele junge Muslime in Deutschland. Es dauerte mehrere Tage, bis überregionale TV- oder Printmedien ausführlich über den Mordfall berichteten. Unter jungen Muslimen wurde der Mord dagegen bereits wenige Stunden nach der Tat intensiv diskutiert und auf mögliche Folgen für den Alltag von Muslimen in Deutschland befragt.

Die Wahrnehmung, dass das Problem des Rassismus in der deutschen Öffentlichkeit kaum zur Kenntnis genommen wird, bestärkt bei vielen Jugendlichen die Sorge über eine zunehmend islamfeindliche Stimmung in der Gesellschaft – was einige dazu bewegt, sich auf eine muslimische Identität zurückzuziehen. Im Internet instrumentalisieren salafistische Prediger entsprechende Erfahrungen und werben damit um junge Leser.

Konzeptioneller Ansatz

Die Debatten unter jungen Muslimen über den Mordfall in Dresden illustrieren die wachsende Bedeutung von Online-Medien als Feld einer politischen Bildungsarbeit, die unmittelbar an den Lebenswelten junger Muslime anknüpft und aktuelle Themen aufgreift.

Projektmitarbeiter Götz Nordbruch erläutert: „Das Pilotprojekt greift die Bedeutung von Sozialen Netzwerken, Webforen und Content-Sharing-Plattformen für die Meinungsbildung auf und überträgt diese auf die politische Bildungsarbeit mit jungen Muslimen. Im Mittelpunkt steht die online geführte Auseinandersetzung mit den Interessen, Sorgen und Orientierungen von muslimisch sozialisierten Jugendlichen in Deutschland. Die pädagogische Bildungsarbeit wird dabei im Sinne eines Peer-Education-Ansatzes von jungen muslimischen Teamern geleistet, die sich in sozialen Netzwerken als Gesprächspartner in Diskussionen unter jungen Muslimen/Migranten einbringen und mit Informationen, Denkanstößen und Verweisen auf Hilfsangebote zu Wort

melden. Um eine inhaltlich kompetente und methodisch effektive Arbeit durch die jungen Teamer zu ermöglichen, wurden die Teamer umfassend auf entsprechende Dialoge und Auseinandersetzungen vorbereitet.“

Grundlage dieses Konzeptes sind die langjährigen Erfahrungen, die der Verein ufuq.de (ufuq bedeutet auf Arabisch und Türkisch „Horizont“) und das Department Soziale Arbeit der Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg in der politischen Bildungsarbeit mit jungen Muslimen und Migranten gesammelt haben.

Zielsetzung und Vorgehen

Ziel der Interventionen der Teamer ist es, Sachinformationen anzubieten, alternative Perspektiven, Sichtweisen und Meinungen aufzuzeigen, Denkanstöße zu geben und auf Anlaufstellen zu verweisen, bei denen Jugendliche konkrete Hilfen und Unterstützung erhalten können. Möglich sind hieran anschließend gezielte Interventionen mit dem Ziel einer Deradikalisierung von Jugendlichen, die sich mit extremen Positionen zu Wort melden.

Die Wortmeldungen der Teamer erfolgen als persönliche Stellungnahmen, werden aber zugleich für die Jugendlichen deutlich erkennbar als Aktivitäten im Rahmen der Projektarbeit kenntlich gemacht. Insofern geht es ausdrücklich nicht um eine anonyme Einflussnahme auf Diskussionen unter Jugendlichen, sondern um ein transparentes Angebot der politischen Bildung.

Für die Arbeit, die wesentlich auf eine Übertragung von sozialpädagogischen Ansätzen des Online-Streetwork in die politische Bildung mit jungen Muslimen abzielt, ist zunächst eine 2-jährige Laufzeit bis März 2016 geplant. Dabei werden zunächst acht Teamer geschult.

Angestrebt ist eine systematische Dokumentation der Projektergebnisse, die eine Nutzung der Erfahrungen auch durch andere Träger der Bildungsarbeit möglich machen. Das Projekt wird von der Robert-Bosch-Stiftung gefördert. Der Verein „Jugendkultur, Medien & politische Bildung in der Einwanderungsgesellschaft“ ist im Internet erreichbar unter: <http://ufuq.de/>.

ufuq / vO

Neue Professur für Didaktik der Sozialwissenschaften an der Universität Münster



Prof. Dr. Andrea Szukala hat in Bonn, Paris und Köln studiert, als Studienrätin am Berufskolleg gearbeitet und zuletzt Überzeugungen von jungen Politik-Lehrer/innen erforscht.

Münster. Die Sozialwissenschaftlerin Prof. Dr. Andrea Szukala übernimmt Anfang 2015 die im Institut für Soziologie der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster (WWU) zusätzlich und auf Dauer eingerichtete Hochschullehrerstelle für die Fachdidaktik Sozialwissenschaften. Ziel ist es, die praxis- und forschungsnahe Lehrerausbildung in diesem Bereich deutlich zu verstärken. Prof. Andrea Szukala vertrat das Fach bisher an der Universität Siegen.

Andrea Szukala wird ihren Arbeitsschwerpunkt „Forschendes Lernen“ in Münster ausbauen. So einigte sie sich mit dem Münsteraner Erziehungswissenschaftler Prof. Wolfgang Sander, dass sie seinen in 25 Jahren aufgebauten und erfolgreich etablierten Arbeitsverbund „Forschen mit GrafStat“ übernehmen und fortführen wird. Zum Themenfeld „Erinnerungskultur – Flucht, Vertreibung und Ankommen in der Fremde“ sollen gemeinsam mit der Bundeszentrale für politische Bildung fachdidaktisch aufbereitete Unterrichtsprojekte entwickelt werden, die Ereignisse, Erlebnisse und Einstellungen junger Menschen u.a. auch zu aktuellen Flüchtlingsschicksalen aufarbeiten.

Pressestelle der Universität Münster

Regierung in Frankreich setzt „Staatsbürgerkunde“ auf den Lehrplan der Schulen

Paris. Die Terroranschläge vom Januar führen zu ersten Änderungen in Frankreichs Schulsystem: In dem Land, wo traditionell Staat und Religion strikt getrennt werden, kommen nun die Weltreligionen auf den Lehrplan.

Wie Frankreichs Erziehungsministerin Najat Vallaud-Belkacem am 21. Januar in Paris sagte, gibt es vom nächsten Schuljahr Staatsbürgerkunde (enseignement moral et civique) mit einer Wochenstunde pro Jahrgangsstufe. Ziel des von der ersten Grundschulklasse bis zum letzten Gymnasialjahr gelehrten Prüfungsfachs sollen Frankreichs weltliches Staatsverständnis und das gleichberechtigte Nebeneinander der zur Privatsphäre gehörenden Religionen sein.

Staatschef François Hollande hatte am Vortag bereits die Richtung gewiesen: „Dass die Religionen an der weltlich ausgerichteten Schule keinen Platz haben, heißt nicht, dass die Schüler keinen weltlich ausgerichteten Unterricht über religiöse Fakten haben sollen.“ Und natürlich geht es auch darum, nach den Terroranschlägen den Einfluss islamistischer Fanatiker einzudämmen, die mit Verweis auf die Religion zur Gewalt aufrufen.

Hintergrund ist, was der frühere Erziehungsminister Luc Ferry „die Fakten“ genannt hat: Zu ihnen zählt er, dass Schüler in von hohem Einwanderungsanteil geprägten Vorstädten des Landes zu Dutzenden den Unterricht verließen, als der Lehrer zu einer Schweigeminute für die Opfer der Anschläge aufrief, oder dass in sozialen Netzwerken der die Nation einende Slogan „Ich bin Charlie“ in der Variante „Ich bin Kouachi“ zu einer Huldigung an die Terroristen Chérif und Saïd Kouachi verkommen ist. 200 solcher Vorkommnisse haben die französischen Behörden gezählt. Für Philippe Tournier, den Generalsekretär des Verbands der Schulleiter, geht es darum, zu

verhindern, dass sich „ein Teil der Jugend vom französischen Staat lossagt“.

Die Stimmung ist so aufgeheizt, dass es auch zu Auseinandersetzungen zwischen Schülern kommt. „Le Figaro“ schreibt, dass eine Gruppe von Jugendlichen von einer Berufsschule in Senlis auf Schüler des benachbarten Gymnasiums mit dem Kampfschrei „Wir legen noch mehr *Charlie Hebdo*s um“ zustürmte und diese zu verprügeln versuchte. „Mit ein paar Unterrichtsstunden mehr in Staats-



Frankreichs 37jährige Bildungsministerin Najat Vallaud-Belkacem, selbst Einwandererkind aus Marokko, verkündet, dass über 250 Millionen Euro in mehr Ethikunterricht und Staatsbürgerkunde investiert werden.

bürgerkunde wird diesen Zwischenfällen nicht beizukommen sein“, sagte der frühere Bildungsminister Jack Lang.

Nach den Worten von Najat Vallaud-Belkacem sollen „bis Juli die ersten 1000 Fachkräfte eine zweitägige Fortbildung zum Thema Weltlichkeit, Moral und Bürgersinn“ absolvieren. Neben „religiösen Fakten“ soll auch der kritische Umgang mit den Medien auf dem Lehrplan stehen. Ziel ist es, die Kritikfähigkeit des Schülers zu schärfen und nicht alles, was ihm zumal im Internet zu Glaubensfragen geboten wird, für bare Münze zu nehmen.

Die aktuelle Erziehungsministerin geht davon aus, dass sich die einmal wöchentlich erteilte Staatsbürgerkunde im Lauf eines Schülerlebens auf rund 300 Unterrichtsstunden addiert. Jährlicher Höhepunkt soll der 9. Dezember sein, der Jahrestag des 1905 in Kraft getretenen Gesetzes zur Trennung von Staat und Kirche. „Tag der Weltlichkeit“ soll er künftig heißen.

vO

Berliner und Brandenburger Schüler/innen bekommen neue Unterrichtsfächer

Berlin. Kinder und Jugendliche in den beiden Bundesländern Berlin und Brandenburg müssen sich auf Änderungen einstellen – und haben bald neue Schulfächer. Vom Schuljahr 2016/17 an sollen die Schüler nach einem neuen erstmals in beiden Bundesländern geltenden Rahmenlehrplan unterrichtet werden, dessen Entwurf Ende November von den Bildungsministerien beider Länder veröffentlicht wurde. Die Kinder bekommen auch ein neues Schulfach: In den Jahrgangsstufen 5/6 wird aus Geschichte, Geografie und Politische Bildung künftig Gesellschaftswissenschaften.

Zu den wichtigen Neuerungen gehört, dass Sprach- und Medienbildung in jedem Unterrichtsfach stattfinden. Fächerübergreifend sind zwölf Themenfelder festgelegt, die alle Pädagogen in ihren Fachunterricht einbeziehen sollen. Dazu gehören etwa Demokratieerziehung, Europabildung, Berufs- und Studienorientierung, interkulturelle Bildung oder Verbraucherbildung.

Die Berliner Morgenpost berichtet, dass der Rahmenlehrplan erstmals für die Klassenstufen eins bis zehn sowie für Kinder mit dem Förderschwerpunkt Lernen gilt. Das soll sicherstellen, dass alle Schüler auf einer gemeinsamen Grundlage lernen und noch individueller gefördert werden können. Berlins Bildungssenatorin Sandra Scheeres (SPD) spricht von einem Plan, der Dopplungen von Themen verhindern und so zur „Entschlackung“ der Curricula beitragen soll.

Zwei Jahre lang haben 140 Fachleute, an dem neuen Rahmenplan gearbeitet. Seit Ende November ist er auch im Internet einsehbar (www.bildungsserver.berlin-brandenburg.de/anhoerungsportal.html). Hier findet man die Entwurfsfassungen der Lehrpläne, gutachterliche Stellungnahmen und die Möglichkeit zur Teilnahme an einer online-Befragung. Bis 27. März kann jeder seine Meinung äußern. Siehe auch die Stellungnahme des DVPB-Landesverbandes Brandenburg zum Rahmenplan Politische Bildung in diesem POLIS-Heft unter der Rubrik DVPB-aktuell.

vO

Hundert Jahre später: Gibt es ein Weltkriegsrisiko?

von Harald Müller



Harald Müller ist Professor für Internationale Beziehungen an der Goethe-Universität Frankfurt a.M. sowie geschäftsführendes Vorstandsmitglied der Hessischen Stiftung Friedens- und Konfliktforschung (HSFK).

Der 1. Weltkrieg begann, als die Dynamik europäischer Konflikte die Reste der Instrumente friedlichen Konfliktmanagements hinwegfegte, die fast 100 Jahre zuvor das Europäische Konzert installiert hatte. Der heutige Forschungsstand hat die Deutung Fritz Fischers und seiner Schule (Fischer 1977) – Hauptschuld des Deutschen Reiches – hinterfragt und durch eine ausgewogenere Erklärung ersetzt (Williamson 1914). Heute, da das Gespenst der Großmachtkonflikte wieder auftaucht, drängt sich die Frage auf: Könnte „1914“ wieder geschehen?

1914: Mächte, Interessen, Grauzonen

Großbritannien, Österreich-Ungarn und Deutschland waren 1914 in der euro-

päischen Arena territorial zufriedengestellt, während Frankreich (Elsass-Lothringen), Russland (Bosporus und Dardanellen) und Serbien (Bosnien-Herzegovina und Voivodina) Ambitionen hegten. Freilich hatte Deutschland revisionistische Wünsche in Afrika, wollte als Weltmacht mit Großbritannien gleichziehen. Österreich glaubte, zur Wahrung seines Status Serbien zurechtstutzen zu müssen. Deutsche Weltmachtträume schlugen sich in der Flottenrüstung nieder, die zum Rüstungswettlauf mit den Briten führte. Diesen Wettlauf hatte Deutschland noch vor Kriegsbeginn verloren, aber Berlin hatte Großbritannien in eine Entente mit Russland und Frankreich getrieben. Dazu trug bei, dass London das Verhältnis mit Russland entspannen wollte, das für das britische Empire die größte Bedrohung darstellte. Damit konnte Großbritannien seine Rolle als Zünglein an der Waage der kontinentalen Machtbalance nicht spielen. Deutschlands Angewiesensein auf den einzigen Bündnispartner Österreich verleitete Berlin zur bedingungslosen Unterstützung Wiens auf dem Balkan (Rasler/Rhompson 2014; Clark 2013: Kap 3, 5).

Die kleinen Balkanstaaten waren schwach im Vergleich zu den Großmächten. Und auch die stärkste Großmacht auf dem Balkan, Österreich-Ungarn, war ihren Konkurrenten unterlegen. Diese doppelte Schwäche konstituierte eine regionale Grauzone – die Zugehörigkeiten waren nicht klar, Allianzbeziehungen wechselten. Dadurch bestanden Anreize für harte Machtrivalität.

Feindbilder und Ängste

Die Regierungen misstrauten Partnern und Rivalen. Wien hatte Angst, Berlin könne desertieren. Deutschland und Österreich waren überzeugt, dass Russland die Doppelmonarchie als Großmacht beseitigen wollte. Deutschland fürchtete die französischen Absichten

auf Elsass-Lothringen und die britische Entschlossenheit, Berlins weltpolitischen Aufstieg zu vereiteln. London glaubte, Deutschland wolle Europa seinen Willen aufzwingen, während Frankreich deutsche Vernichtungswünsche gegen die Grande Nation vermutete. Alle Akteure schrieben den anderen die schlechtesten Absichten zu. Als die Sarajewo-Morde die europäischen Spannungen auf die Spitze getrieben hatten, wirkte das wechselseitige Misstrauen als Eskalationstreiber.

Militärstrategien, Präemptionsreize

Das europäische Militär glaubte an die Überlegenheit der Offensive. Sie versprach den frühen Sieg und das Vermeiden eines Dauerkriegs, war gut für den Kampfgeist und die Einheit der Nation und entsprach der herrschenden sozialdarwinistischen Ideologie. Deutschland hielt am Schlieffen-Plan fest, einem Umgehungsmarsch um die Verteidigungspositionen Frankreichs herum bis zur Vernichtung der französischen Armee im Pariser Kessel. Dazu war die Verletzung der luxemburgischen und belgischen Neutralität nötig mit dem Risiko, den britischen Kriegseintritt zu provozieren. Frankreich plante die totale Attacke in Lothringen und im Elsass, und Russland hatte Frankreich eine frühe Offensive versprochen, um deutsche Kräfte zu binden. Österreich hatte den russischen Angriff während seines eigenen gegen Serbien zu gewärtigen. Die britischen „Expeditionskräfte“ würden die französische Offensive unterstützen. Diese strategische Orientierung schuf Anreize für einen Erstschlag. Die Initiative dem Feind zu überlassen konnte die Niederlage bedeuten. Deshalb war frühe Mobilisierung nötig, und einmal in Angriff genommen ließ sich der Prozess nicht mehr stoppen (Van Evera 1991).

Rüstungswettläufe

Militarisierte Krisen in den Vorkriegsjahren (Marokko, Bosnien, Libyen, Balkankriege) motivierten stärkere Rüstungsanstrengungen. Frankreich ver-

längerte die Wehrpflicht von zwei auf drei Jahre. Deutschland erhöhte die Kampfstärke seiner Feldartillerie. Russland erhielt französische Kredite für hohe Investitionen in seine kriegswichtigen Eisenbahnlinien. Großbritannien verstärkte die Truppen für sein kontinentales Engagement. Österreich versuchte, Schritt mit dem Wachstum der serbischen, montenegrinischen und rumänischen Streitkräfte zu halten, die von französischen Krediten und Waffenzulieferungen profitierten. Und der Wettlauf zur See setzte sich fort (Stevenson 1996).

Am kritischsten war die Steigerung des Mobilisierungstempos. Dieser Schritt spiegelte und steigerte zugleich die Furcht, die entscheidenden Stunden zu spät zu kommen. Diese Ängste und die Pläne für die Mobilisierung und den Aufmarsch sperrten die Akteure in die Zwangsjacke irreversibler Aktionen. Entscheidend war dann der völlige Mangel an Flexibilität im Schlieffen-Plan: Mit dem Beginn der deutschen Mobilisierung war der Krieg besiegelt (Lebow 2008: 355-9).

Die Lage heute: Asien und Europa

Mächte, Interessen

Heute bahnt sich eine Vierer-Konstellation an: USA, China, Russland und Indien. Die EU hat das materielle Potential für Augenhöhe, ihre konföderale Verfassung macht es indes unmöglich, das Potential zu realisieren. Die vier Mächte sind in einer Wechselbeziehung von Rivalität und Partnerschaft, Konflikt und Kooperation verbunden. Sie kulminiert in Asien, während Europa einen Nebenschauplatz darstellt, in dem die amerikanisch-russische Gegnerschaft dominiert.

Die USA werden ihre hegemoniale Position noch behalten. Ihre politische Elite ist am Status Quo orientiert, aber auch Hegemone, die um jeden Preis ihre Führungsstellung erhalten wollen, können revisionistisch agieren, wie der Versuch der Bush-Administration zeigt, den Mittleren Osten gewaltsam umzukrempeln.

China ist für die USA die größte Herausforderung. Das Wirtschaftswachstum hat den kommunistischen Erben des

„Reichs der Mitte“ neues Selbstbewusstsein verliehen. Es vermischt sich mit dem Wunsch nach Anerkennung, der aus alten Minderwertigkeitskomplexen resultiert: Das „Jahrhundert der Demütigung“ bleibt im kollektiven Gedächtnis virulent und wird von der Frustration über „amerikanische Arroganz“ wachgehalten (Yunzhu 2010). Chinesische Territorialansprüche gegen sieben Nachbarn und Taiwan sorgen zudem für regionale Spannungen.

Russland grenzt an viele Konfliktzonen der Welt. Das Kernwaffenarsenal und die Energieressourcen machen Russland zu einem weltpolitischen Faktor. Russlands Elite sieht Amerika als Gegner, und der Traum von Weltmachtgröße verführt zu revisionistischen Schachzügen wie in Moldavien, Georgien und der Ukraine.

Das schwächste Quartettmitglied ist das defensiv orientierte Indien. Neu Delhi unterhält gute Beziehungen zu Russland und den USA, rivalisiert aber mit China. Indien genügt sein territorialer Status Quo. Aber seine Elite strebt nach einer größeren weltpolitischen Rolle.

Kleinere Akteure können, wie 1914 Serbien, die Großmachtkonflikte verschärfen. Japan behauptet seinen Besitz der Senkaku-Inseln gegen China und strebt mit wachsendem Nationalismus nach einer stärkeren militärischen Rolle. Pakistan wirkt negativ auf die indisch-chinesischen Beziehungen. Seine innere Instabilität und nukleare Bewaffnung tragen Unberechenbarkeit in die weitere Region, ebenso wie die ungewisse Zukunft und periodische Aggressivität des Kernwaffenbesitzers Nordkorea. Selbst das demokratische und wirtschaftlich erfolgreiche Taiwan hat das Zündholz an der Lunte: Eine Unabhängigkeitserklärung könnte einen militärischen Konflikt zwischen China und den USA auslösen. Die Weltführungs rivalen China und die USA haben keine territorialen Konflikte, dennoch ist ihre Beziehung risikoreich: Die USA sind Schutzmacht für die Adressanten chinesischer Gebietsansprüche (Foot/Walter 2011; Elleman/Kotkin/Schofield 2012).

Territoriale Dispute im Karakorum und im Himalaya trennen China und Indien. In jahrelangen Verhandlungen konnte Indien seinen Vorschlag, es beim Status Quo zu belassen, nicht durchsetzen. Indiens Gastfreundschaft für den

Fachbeitrag

Dalai Lama und Chinas Freundschaft mit Pakistan beeinträchtigen die prekäre Beziehung (Gilby/Heinbotham 2012).

Die russisch-amerikanische Beziehung spielt in Ostasien keine Rolle. Mit China unterhält Russland eine „strategische Partnerschaft“, um die amerikanische Hegemonie zu konterkarieren. Aber auch dieses Duo ist nicht harmonisch: traditionelles Misstrauen und russische Besorgnisse über die chinesische Migration nach Ostsibirien verhindern jede Herzlichkeit.

Rüstungswettläufe, Strategien, Präemptionsreize

Die amerikanische Überlegenheitsdoktrin und die russischen und chinesischen Wünsche nach der Fähigkeit zur weiträumigen Machtprojektion treiben die allseitigen Rüstungsanstrengungen. Das Streben nach starker Präsenz auf hoher See heizt die Dynamik an.

Die beunruhigendste Rüstungsdynamik verbindet US-Maßnahmen zum Schutz Taiwans mit chinesischen Anstrengungen, die Fähigkeit zur Eroberung der Insel zu entwickeln. Dazu muss China die US-Präsenz in der Straße von Taiwan verhindern, die USA müssen diese Präsenz erzwingen können. China besorgt sich Kampfmittel (Anti-Satelliten-Waffen, Methoden des Cyberangriffs und Mittelstreckenraketen), um amerikanische Luftwaffenstützpunkte in Japan und anrückende US-Flugzeugträger vor ihrem Eintreffen in taiwanesischen Gewässern anzugreifen. Die USA erwerben Fähigkeiten gegen Waffenstellungen in China bis tief ins chinesische Territorium. Die jeweiligen Waffensysteme versprechen nur Erfolg, wenn sie in einem Erstschlag eingesetzt werden. Zwei miteinander verknüpfte Strategien mit präemptiven Anreizen unterminieren die strategische Stabilität und erinnern fatal an 1914 (Goldstein 2013).

Der militärische Wettbewerb zwischen China und Indien findet zu Lande und zur See statt. Die Inder beschwerten sich über die Verstärkung chinesischer Grenztruppen und reagieren mit eigenen Verstärkungen. Der Bau der transtibetischen Eisenbahn in China gemahnt an den Eisenbahnwettlauf vor 1914. Die Seestreitkräfte beider Seiten wachsen Jahr für Jahr. Indien versucht,



Das Beinhaus von Douaumont (franz. **Ossuaire de Douaumont**) ist eine französische nationale Grabstätte für die Gebeine der Gefallenen, die nach der Schlacht um Verdun (Februar bis Dezember 1916) nicht identifiziert werden konnten. Das Beinhaus befindet sich auf dem Gebiet der ehemaligen Ortschaft Fleury-devant-Douaumont. In ihm werden die Gebeine von über 130.000 nicht identifizierten französischen und deutschen Soldaten aufbewahrt. Vor dem Beinhaus ist ein Friedhof mit mehr als 16.000 Gräbern französischer Soldaten.

Foto: A_Lein/fotolia.de

die chinesische „Perlenkette“ maritimer Stützpunkte in Birma, Sri Lanka und Pakistan durch einen Großstützpunkt auf der Inselgruppe der Andamanen zu kontern, von wo aus sich der chinesische Zugang zum Ozean durch die Straße von Malakka sperren ließe. Indien baut außerdem die Zusammenarbeit seiner Marine mit Ländern der ASEAN und mit Japan, Australien und den USA aus (Nirmala Devi/Subramanyam Raju 2012).

Ideologien

Vor dem 1. Weltkrieg hingen die Eliten aller Großmächte dem Sozialdarwinismus an. Heute gibt es keine einheitliche und doch spaltende Ideologie, dafür prägt die Aversion des Westens – v.a. der USA – gegen die nichtdemokratischen Herrschaftssysteme Chinas und Russlands die wechselseitige Wahrnehmung. Die Alliierten der USA teilen deren Präferenzen, schreiben aber den Nichtdemokratien nicht in gleichem Maße Aggressivität zu (Geis/Müller/Schörning 2013). Russland und China weisen zurück, was sie als Einmischung in ihre Innenpolitik ansehen. Ihre ideologischen Positionen sind eher defensiv (obwohl Russland be-

ginnt, mit europäischen Rechtsextremen zu kooperieren).

Die europäischen Querelen

Angestoßen durch die NATO-Erweiterung, haben sich die amerikanisch-russischen Beziehungen – damit auch die russisch-westeuropäischen – von einer Sicherheitskooperation zu einer wachsenden geostrategischen Konkurrenz zwischen einem starken Amerika und einem schwachen, seine vermeintlichen Interessen erbittert vertretenden Russland entwickelt. Osteuropa, der Kaukasus und Zentralasien sind Felder dieser Rivalität. Russland sucht die Anziehungskraft des Westens durch wirtschaftliche Pressionen und militärischen Zwang zu parieren. Sein „hybrider Krieg“ kombiniert psychologische Mittel, Cyberattacken, ökonomischen Druck, Einflussagenten und verdeckte militärische Aktionen durch Geheimdienstpersonal und Spezialkräfte.

Demgegenüber hält die NATO demonstrativ an einer defensiven Strategie fest, die auf die Sicherung der osteuropäischen Bündnispartner mit begrenzten Mitteln abzielt. Sie wird aber

von der US-Strategie ergänzt, die über weit überlegene konventionelle Kampfmittel verfügt und von Russland als bedrohlich qualifiziert wird.

2015 ist nicht 1914, aber ...

Unverkennbar gibt es Ähnlichkeiten zwischen der Lage von 1914 und 2015. Wir finden heute ebenso revisionistische Mächte wie 1914, deren Revisionismus allerdings, verglichen mit der Zeit vor dem 1. Weltkrieg, gedämpft erscheint. Vor allem die maritimen Streitigkeiten schaffen „Grauzonen“ undefinierter, weil umstrittener Zugehörigkeit und reizen zu konfliktverschärfenden Zugriffen, die Gegenwehr provozieren.

Die Rüstungsdynamik hat wieder begonnen – v.a. zwischen dem Hegemon und der größten aufstrebenden Macht. Offensive und präemptive militärische Pläne spielen ihre Rolle. Die Konfrontation zwischen demokratischen und nichtdemokratischen Mächten verstärkt Feindbilder und erschwert Verständigung. Freilich ist die Welt (noch?) nicht in zwei antagonistische Blöcke gespalten, wir haben es mit mehreren bilateralen Konflikten zu tun, die aufeinander einwirken. Alle bilateralen Beziehungen Chinas mit anderen Mächten sind konfliktthaltig. Das Pulverfass von 2015 mag besser abgedeckt erscheinen, aber es bleibt ein Pulverfass.

In Ostasien kann eine Konfrontation der chinesischen und japanischen Marine, in der Taiwanstraße die Unabhängigkeitserklärung durch Nationalisten in Taipeh, in Südostasien können anhaltende Scharmützel zwischen den Chinesen und philippinischen Streitkräften die amerikanische Schutzmacht auf den Plan rufen und zum direkten Konflikt zwischen China und den USA führen. Jede Konfrontation wird zu höchsten Alarmstufen für die Streitkräfte der ganzen Region führen. Damit entstehen neue Risiken für Fehlwahrnehmungen und Eskalationen, die auch den indischen

Subkontinent in den Strudel ziehen können.

Im Vergleich dazu erscheinen die europäischen Verhältnisse beherrschbar. Hier steht ein reiches institutionelles Instrumentarium zur Krisenbewältigung zur Verfügung, namentlich im Rahmen der Organisation für Sicherheit und Zusammenarbeit in Europa. Dass diese Instrumente brachliegen, weckt unangenehme Erinnerungen an 1914, als die Mächte im entscheidenden Augenblick das diplomatische Werkzeug des „Europäischen Konzerts“ links liegen ließen – mit bekannten Folgen. Dennoch hilft die Erfahrung im Umgang mit den Krisen des Kalten Krieges im europäischen Theater auch noch in der Gegenwart. Schließlich sind ein gewaltiger Unterschied zu 1914 ebenso wie zu den einzelnen Konfliktherden Asiens die äußerst ungleichen Machtverhältnisse in Europa: Russland hat gegen die Allianz des Westens keine Chance und wird seiner Risikopolitik daher selbst Grenzen ziehen. Europäische Zögerlichkeit blockiert allzu nassforschende amerikanische Ideen.

Die europäischen Konfliktfronten und die asiatischen Krisenherde sind nicht in einem einzigen Komplex verbunden wie die europäischen Konflikte von 1914. Das Überspringen des Funkens von einer Ecke der Welt zur anderen erscheint unplausibel. Das einzige Problem dabei ist der nukleare Faktor. Man muss sich vor der Illusion hüten, nukleare Abschreckung unterscheide unsere Welt von Grund auf von der des frühen 20. Jahrhunderts. Kernwaffen mögen den Führungen zur Vorsicht raten, in einer ernsten Krise aber werden sie selbst zum Risikofaktor einer unvorstellbaren Eskalation. Die „großen Vier“ (plus Pakistan) liegen bereits in einem nuklearen Rüstungswettlauf gegeneinander (Cimbala 2011). Wenn aber der nukleare Funke in einer schweren Krise zündet, wird jeder regionale Konflikt global (Ganguly/Thompson 2011). ◆

Literatur

- Cimbala, S.J.: *Arms for uncertainty: Nuclear weapons in US and Russian security policy*, Farnham 2013.
- Clark, C.: *Die Schlafwandler. Wie Europa in den Ersten Weltkrieg zog*, München 2013.
- Elleman, B.A./Kotkin, S./Schofield, C.H. (Hg.): *Beijing's power and China's borders: Twenty neighbors in Asia*, Armonk, New York 2012.
- Fingar, T.: 'Worrying about Washington: China's Views on the US Nuclear Posture', *The Nonproliferation Review* 18/1, 2011.
- Fischer, F.: *Griff nach der Weltmacht: die Kriegszielpolitik des kaiserlichen Deutschland 1914-1918*, Kronberg/Taunus 1977.
- Foot, R./Walter, A.: *China, the United States, and global order*, Cambridge 2011.
- Ganguly, S./Thompson, W.R.: *Asian rivalries: Conflict, escalation, and limitations on two-level games*, Stanford, CA 2011.
- Geis, A./Müller, H./Schörnig, N.: 'Liberal democracies as militant 'forces for the good': a comparative perspective'. In: Geis, A./Müller, H./Schörnig, N. (Hg.): *The militant face of democracy: Liberal forces for good*, Cambridge 2013, S. 307-344.
- Gilboy, G.J./Heginbotham, E.: *Chinese and Indian Strategic Behavior. Growing Power and Alarm*, Cambridge 2012.
- Goldstein, A.: 'First Things First. The Pressing Danger of Crisis Instability in U.S.-China Relations', *International Security* 37/4, 2013.
- Lebow, R.N.: *A Cultural Theory of International Relations*, Cambridge 2008.
- Nirmala Devi, T./Subramanyam Raju, A.: *India and Southeast Asia: Strategic convergence in the twenty-first century*, New Delhi 2012.
- Rasler, K./Thompson, W.R.: 'Strategic rivalries and complex causality in 1914'. In: Levy, J.S./Vasquez, J.A./Clark, C.: *Die Schlafwandler*, München 2013, Kap. 3, 5.
- Stevenson, D.: *Armaments and the coming of war: Europe, 1904-1914*, Oxford 1996.
- Van Evera, S.: 'The Cult of the Offensive and the Origins of the First World War'. In: Miller, S.E./Lynn-Jones, S.M./van Evera, S. (Hg.): *Military strategy and the origins of the First World War*, Princeton, NJ 1991, S. 59-108.
- Williamson, S.R. Jr.: 'July 1914 revisited and revised: the erosion of the German paradigm'. In: Levy J.S./Vasquez, J.A. (Hg.): *The outbreak of the First World War: Structure, politics, and decision-making*, Cambridge 2014, S. 30-64.
- Yunzhu, Y.: 'China's Perspective on Nuclear Deterrence', *Air and Space Power Journal* 24/1, 2010.

Sicherheit in der politischen Bildung

von *Hans-Joachim Reeb*



Dr. Hans-Joachim Reeb ist Lehrbeauftragter an der Helmut-Schmidt-Universität Hamburg und Mitglied im Landesvorstand der DVPB Niedersachsen

Nachdenken über Sicherheit in Zeiten des Unfriedens

Frieden ist ein hohes gesellschaftliches Gut, das deshalb dem Individuum pädagogisch näher gebracht werden sollte, auch und gerade angesichts einer unfriedlichen Welt. Sicherheit wird demgegenüber häufig in einer negativen Konnotation in ein Spannungsverhältnis zum Frieden gestellt, zumindest gilt das Streben nach Sicherheit als eigennützig und damit konfliktfördernd.

Dabei ist Sicherheit ein Wert, der im Gegensatz zum Frieden nicht absolut gesetzt werden kann, sondern immer in Relation zur Sicherheit anderer Individuen, Gruppen oder Gemeinschaften gestellt werden muss, d.h. stets auszuhandeln ist und damit Kompromisse erfordert.

Aktuell steht diese Thematik im Zusammenhang mit einer ethisch und po-

litisch geführten Debatte um die Verantwortung für Menschen, die unter der Zerstörungs- und Vertreibungspolitik terroristischer Organisationen mit einem radikalen Politikverständnis leiden. Ein friedfertiges Denken und Handeln ist in diesem komplexen Konflikt kaum erkennbar, denn die real vor Ort spürbare Gewalt wird uns alltäglich medial näher gebracht. Gleichzeitig sehen wir „vor unserer Haustür“ die Folgen dieser Gräuelt, wenn Flüchtlinge und Verfolgte aus Syrien und dem Irak von uns Schutz und Hilfe erhoffen.

Damit ist die politische Bildung angesprochen, denn sie ist der pädagogische Bereich, in dem dieses Thema behandelt und diskutiert werden kann sowie ggf. zum konkreten Handeln anregt.

Grundzüge einer (politischen) Sicherheitspädagogik

Sicherheit wird in sozialwissenschaftlichen Studien als eine „neue Leitwährung“ der Gesellschaft beschrieben (Daase et. al. 2012, S.7). Der Begriff erfährt einen Bedeutungszuwachs und steht im Zusammenhang mit unterschiedlichen Lebenssachverhalten. Zumindest ist Sicherheit ein öffentliches Thema und ein gesellschaftliches Phänomen. Für die folgende Analyse sind die begriffsanalytischen Ebenen von Sicherheit, ihre thematischen Bezüge und der Diskurs zur Erzielung einer „gerechten“, zumindest fairen Sicherheit(sordnung) zu unterscheiden.

Was ist Sicherheit?

Der Sicherheitsbegriff ist sehr vielschichtig und komplex, so dass darin Missverständnisse vorprogrammiert sind. Sicherheit kann allgemein als das „Gegebensein von Werten in der Zukunft“, genauer als die „Gewissheit der Verlässlichkeit des Schutzes oder der Gefahr-

losigkeit und den daraus resultierenden Zustand der Sorglosigkeit“ (Kaufmann 1973, S. 340, 344) verstanden werden. Im gesellschaftspolitischen Bezug geht es um „Security“, also der Sicherheit, die aufgrund menschlicher Einflussfaktoren hergestellt oder gefährdet ist (Bonß 2011, S. 44). Im philosophischen Kontext findet sich mit „Certainty“ eine weitere Begriffsbedeutung, die die kognitive Seite im Sinne einer Erkenntnis bezogenen Gewissheit aufgreift. Entsprechend dieser beiden Explikationen sind auch die gesellschaftlichen und individuellen Ansprüche sehr heterogen.

Im gesellschaftlichen Diskurs hat sich der Sicherheitsbegriff gewandelt, verschoben und inhaltlich ausgedehnt. Heute wird eine breite Palette an globalen und gesellschaftlichen Risiken diagnostiziert. Diese reichen von Umweltgefahren, Klimawandel, Finanzkrisen, IT-Angriffen, Armut, Hungerkatastrophen, Epidemien bis zu Terrorismus und Krieg. Sicherheit ist demnach eine Antwort auf die charakteristischen Problemlagen der Moderne (Kaufmann 2003, S. 74).

Die Multidimensionalität von Sicherheit stellt sie als Wertsystem neben anderen Werten wie Frieden, Freiheit, Gerechtigkeit, Wohlstand oder Nachhaltigkeit. Als gesellschaftliches Konstrukt bringt sie unterschiedliche soziokulturelle Deutungen hervor. Damit variieren auch die historisch und kulturell vorgeprägten Sicherheitsgefühle und -wahrnehmungen. Durch diese Brille betrachtet wird die Realität in unterschiedlicher Weise konstruiert und weist darauf hin, dass Sicherheit in und zwischen Gesellschaften ungleichmäßig verteilt ist. Für die Wahrnehmung von Sicherheit und Unsicherheit, die Einschätzung von Bedrohungen und Gefahren bei bestimmtem Handeln und die Zustimmung oder Ablehnung technischer Innovationen sind in erster Linie politische und ökonomische Interessen, durch Medien angeregte öffentliche Debatten, das Vertrauen in Entscheidungsträgern

sowie gesellschaftliche Werte und moralische Vorstellungen von Relevanz (Gabbert 2010, S. 8).

Sicherheit ist des Weiteren ein menschliches Grundbedürfnis. Das Individuum entwickelt, beeinflusst durch die Medien, spezifische Dispositionen hinsichtlich seiner Sicherheitswahrnehmung heraus. Beispielsweise lassen sich Zusammenhänge zwischen Bildungsabschlüssen bzw. Informiertheit und Unsicherheitsempfinden nachweisen oder es gibt unterschiedliche Präferenzen auf der demoskopischen „Sorgenskala“, die vom Zeitpunkt der Befragung und der Intensität der Medienberichterstattung abhängen (z.B. R+V 2014).

Insbesondere vom Staat erwartet der Einzelne sowohl eine Gewissheit über künftige Gefahren und Risiken als auch eine Garantie, dass sich die unterschiedlich wahrgenommenen Risiken bei ihm nicht auswirken werden. Eher widersprüchlich zu dieser Vorstellung von Machbarkeit fürchtet er gleichzeitig einen weitreichenden Eingriff dieses Staates in seine eigenen Freiheits- und Entfaltungsrechte. Gleichzeitig zeigt sich eine Überforderung des Staates, Sicherheit umfassend zu gewährleisten. Deshalb treten zunehmend auch private Akteure auf diesem Feld auf und suggerieren das Bild einer Sicherheitsgesellschaft (Reeb 2014).

Politische Relevanz von Sicherheit

Die politischen Themen von Sicherheit sind inhaltlich häufig problembehaftet und umstritten. Die Kontroversität von Sicherheit zeigt sich darüber hinaus aus verschiedenen Perspektiven.

Zunächst ist der Begriff und der politische Umgang mit ihm wie angedeutet selbst konfliktträchtig. In einer eher negativen Deutung artikuliert sich eine Ablehnung wegen der vermeintlichen Ausprägungen und Folgen von Sicherheit. So wird häufig ein genereller Verdacht geäußert, Sicherheit führe zu einem spezifischen Gesellschaftsverständnis (Sicherheitsstaat). Zumindest steht die Befürchtung im Raum, das Reden über Sicherheit begünstige die Tendenz, gesellschaftliche Sachverhalte ausschließlich unter dieser Brille zu be-

trachten und damit eine Versicherheitlichung der Debatte auszulösen. Verkannt wird dabei, dass verschiedene Facetten des Begriffs durchaus positiv besetzt sind (z.B. soziale Sicherheit), d.h. der Sicherheitsbegriff letztendlich wegen dieser Ambivalenz neutral zu diskutieren wäre.

Im engen Zusammenhang damit stehen die Streitthemen, die den Wert Sicherheit im Spannungsfeld zu anderen Werten stellen. Prominente Beispiele sind das Begriffspaar „Sicherheit und Frieden“ und der konstruierte Gegensatz von „Sicherheit und Freiheit“. Weitere Spannungsfelder ließen sich in didaktischer Absicht aufzeigen (Reeb 2012).

Schließlich ergeben sich anregende Debatten aus der Tatsache, dass Sicherheit nicht absolut gesetzt werden kann, sondern immer in Relation steht, sowohl für die gleiche Form von Sicherheit im Verhältnis der Akteure zueinander (der Klassiker: Sicherheitspolitik im Ost-West-Konflikt) als auch für verschiedene Formen von Sicherheit gegeneinander (z.B. mehr Sicherheit vor Atomkraft vs. Energieversorgungssicherheit vs. Sicherheit vor Klimawandel).

Zur politischen Bildungsrelevanz von Sicherheit

Aus der politischen Relevanz und Kontroversität leiten sich schlüssig eine Bildungsrelevanz für den Politikunterricht oder das politische Seminar ab.

Die oftmals emotional geführten Debatten um die richtige Sicherheit bzw. die Notwendigkeit von Sicherheitsmaßnahmen überhaupt werden in der politischen Bildung auf rationaler Weise aufgegriffen. SchülerInnen und BürgerInnen, aber auch Sicherheitsexperten müssen sich auf der Grundlage umfassender und objektiver Informationen eine eigene Meinung bilden können. Die im staatlichen Raum zuweilen erwünschte Erwartung, Sicherheitsmaßnahmen müssten lediglich begründet werden, um sie dann gesellschaftlich zu akzeptieren, greift demgegenüber zu kurz.

Regelmäßig stehen die Sicherheitsthemen in einem konkreten Interesse, sind im alltäglichen Nahbereich er-

kennbar oder werden durch Medienberichterstattung ins Bewusstsein gebracht. Ausgehend von dieser Interessenorientierung lässt sich dann auch eine Handlungsorientierung anregen. Dabei geht es um dialogische Verfahren, d.h. Aushandlungsprozesse über Sicherheit, um Risiken neu zu verteilen.

Das Individuum hat daher Anforderungen zu bewältigen, die sich übersichtsartig wie folgt darstellen:

- Es muss befähigt werden, Unsicherheit, Risiken und Gefahren gefühlsmäßig und kognitiv angemessen wahrnehmen zu können.
- Es sollte das Streben nach Sicherheiten (Orientierungen, Sinn) richtig einordnen können (gegen Ohnmachtsgefühle) und gleichzeitig Ungewissheiten aushalten und damit umgehen können.
- Das müsste es als Aufklärung und Gewährung von Freiheitsgraden (Spielräume, Optionen) künftigen Handelns verstehen (gegenüber einem Determinismus).
- Dabei ist die eigene Sicherheit oder Unsicherheit richtig einzuschätzen: Bin ich betroffen? Welche Risiken gehe ich ein? Wie weit kann ich mich schützen?
- Die Sicherheitspolitik sollte richtig beurteilen werden können: Wurde darüber sachgerecht entschieden? Welche Nebenwirkungen treten auf oder sind nicht erkannt worden?
- Um daraufhin Sicherheitsfragen richtig entscheiden zu können: Soll man da was machen? Geht uns das etwas an? Was ist mir Sicherheit wert, was muss ich dafür aufgeben?
- Und um schließlich die Teilnahme an Entscheidungen und letztendlich den Willen zur Änderung zu entwickeln.

Ziele der Sicherheitspädagogik

Die Bewältigung dieser Anforderungen münden in einen Anspruch an Bildung, die die geistigen, kulturellen und lebenspraktischen Fähigkeiten des Individuums beinhaltet, um aufgrund von Sachkompetenz und Einsicht eine kritische Reflexion zu sich, zu anderen und zur Welt vornehmen zu können. Angestrebt wird eine umfassende Per-

Fachbeitrag

sönlichkeit, die sich unter anderem aufgeschlossen und tolerant entfaltet und bewusst Verantwortung für ihr Handeln übernimmt. Dementsprechend kann es förderlich für das Zusammenleben in einer Gesellschaft sein, wenn sich aufgeklärte BürgerInnen zur Verbesserung des Gemeinwesens beteiligen oder aufgrund ihrer interkulturellen Kompetenz, Toleranz und Offenheit miteinander umgehen können. Eine entsprechende Bildung ermöglicht es den Menschen, an öffentlichen Debatten teilzunehmen und ihre Ansprüche gegenüber dem Staat geltend zu machen. Es entsteht eine konstruktive Streitkultur und die Befähigung zum gewaltfreien Umgang mit Konflikten.

Damit ergeben sich kognitive, affektive und soziale Kompetenzen, die zur Beschäftigung mit der Sicherheit beim Individuum herauszubilden sind. Zu entwickeln sind ein rationales Sicherheitsempfinden, ein Sicherheitsverständnis, die Bereitschaft zu Sicherheitsdiskursen sowie ein sicherheitsbewusstes Handeln einschließlich des Umgangs mit Ungewissheiten. Diese Befähigungen können nur im Zusammenwirken mit Medienkompetenz, Partizipationskompetenz sowie kommunikativer Kompetenz erworben werden. Sie sind auf die konkreten individuellen, gesellschaftlichen und globalen Dimensionen von Sicherheit zu beziehen (Reeb 2012).

Eine solche Bildung muss die Utopie einer sichereren und gerechteren Gesellschaft vor Augen haben, um auf eine ebenso gerechtere Welt abzielen. Die pädagogischen Absichten sind demnach emanzipatorisch. Den empirischen Befunden ist ein normativer Anspruch entgegen zu halten.

Themen und Methoden

Die Ziele zur Sicherheit lassen sich durch die Aufbereitung von Inhalten in Problemfeldern verfolgen. Diese können strukturiert werden in theoretische, gesellschaftliche und internationale Bezüge. Die Thematisierung erfolgt inhaltlich anhand konkreter Risiken, Bedrohungen und Gefahren. Sicherheit wird dabei in einem Spannungsverhältnis zu Risikofeldern und zu anderen Werten gesetzt (Reeb 2012).

Beispielsweise steht eine Problematisierung der terroristischen Gewalt im Nahen Osten im Zusammenhang verschiedener sicherheitsrelevanter Aspekte wie internationale und innere Sicherheit, soziale Sicherheit oder Energieversorgungssicherheit.

Fazit und Ausblick

Das Verhältnis zur Friedenspädagogik ist daher nicht konträr, sondern eher komplementär. Während friedenspädagogische Absichten sich am besten im praktischen Feld auswirken sollten, erhält der umfassendere Ansatz der Sicherheitspädagogik in der politischen Bildung seinen Platz.

Die bisherigen Bemühungen um pädagogische Maßnahmen zur Sicherheit reichen aber nicht aus, diese Kompetenzen zu fördern. Eine Institutionalisierung von Sicherheit im Bildungssystem sollte Bildung als integralen und interdisziplinären Lernprozess von allgemeinen, politischen und beruflichen Elementen verstehen, zum lebenslangen und selbstverantwortlichen Lernen anregen sowie die Inhaltsbestimmung offen halten.

Eine Institutionalisierung der Sicherheit als eine Spezialdisziplin in den Erziehungswissenschaften könnte durch Öffnung der Friedenspädagogik für Fragestellungen zur Sicherheit sowie unter Berücksichtigung der pädagogischen Praxis in Sicherheitsinstitutionen angelegt werden.

Hierbei eröffnen sich auch Fragestellungen für theorieorientierte und anwendungsbezogene Forschungsvorhaben. Zu klären wäre die erziehungswissenschaftliche Verortung einer Sicherheitspädagogik, die sich als kritisch versteht, da sie den gesellschaftlichen Umgang mit Sicherheitsaspekten auf ihre Interessenlagen hinterfragen will.

Von weiterem Erkenntnisinteresse stünden die Interdependenzen der pädagogischen Bezüge von Sicherheit zwischen den Ebenen Individuum, Gesellschaft und Staatenwelt, d.h. führen pädagogische Maßnahmen zu einer sichereren Gesellschaft und letztendlich zu einer sichereren Welt?

Damit sind auch solche international vergleichende Forschungsanliegen ver-

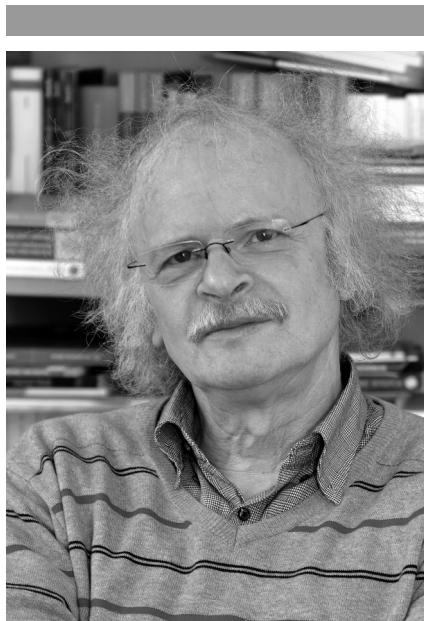
bunden, die den Einfluss des Grades an und der Qualität von Bildung auf die näher zu konkretisierende Sicherheit einer Gesellschaft untersuchen. Diese Erkenntnisse könnten wertvolle Hinweise für die sicherheitspolitischen Praxis liefern, die selbst wiederum Gegenstand der politischen Bildung ist. ♦

Literatur

- Bonß, W.: (Un-)Sicherheit in der Moderne. In: Zoche, P. et. al. (Hg.): Zivile Sicherheit. Gesellschaftliche Dimensionen gegenwärtiger Sicherheitspolitiken, Bielefeld 2011, S. 43-69.
- Daase, C./ Offermann, P./ Rauer, V. (Hg.): Sicherheitskultur. Soziale und politische Praktiken der Gefahrenabwehr, Frankfurt/ New York 2012.
- Gabbert, W.: Gefühlses Risiko. In: Unimagazin. Zeitschrift der Leibniz Universität Hannover, Nr. 3-4/2010, S. 6-8.
- Grande, E.: Strukturwandel der Demokratie. Politische Bildung in der globalisierten Mediengesellschaft. In: Hessische Blätter für Volksbildung Nr. 17 2011, S. 42-50.
- Kaufmann, F.-X.: Sicherheit als soziologisches und sozial-politisches Problem. Untersuchungen zu einer Wertidee hochdifferenzierter Gesellschaften, Stuttgart 1973.
- Kaufmann, F.-X.: Sicherheit, Das Leitbild beherrschbarer Komplexität. In: Lessenich, S. (Hg.): Wohlfahrtsstaatliche Grundbegriffe. Historische und aktuelle Diskurse, Frankfurt/M. New York 2003, S. 73-104.
- Reeb, H.-J.: Auf dem Weg zur Sicherheitsgesellschaft – Neue Herausforderungen für Kommunikation und Pädagogik, unter: www.bmvg.de (Ausgabe 7/2014, Stand 27.06.2014).
- Reeb, H.-J.: Die Rolle der Bildung für die internationale Sicherheit, in: Europäische Sicherheit & Technik, Nr. 6/2014, S. 115-117.
- Reeb, H.-J.: Krieg als Thema im Politikunterricht der Sekundarstufe II. Der syrische Bürgerkrieg in der politischen Bildung, in: politische bildung Nr. 1/2014, S. 116-137.
- Reeb, H.-J.: Sicherheit als zentraler Gegenstand für die politische Bildung, in: Journal für politische Bildung, Nr. 1/2012, S. 34-43.
- R+V Versicherung: Die Ängste der Deutschen 2014, in: http://www.ruv.de/de/presse/r_v_infocenter/studien/aengste-der-deutschen.jsp (Aufruf 27.11.2014)

Friedensbewegung, Friedensinitiativen und Friedenspädagogik: Was ist aus ihnen geworden?

von Klaus-Peter Hufer



Prof. Dr. Klaus-Peter Hufer lehrt an der Universität Duisburg-Essen, sein Arbeitsschwerpunkt ist die politische Erwachsenenbildung

Den Begriff „Frieden“ sucht man in aktuellen Lexika und Handbüchern der Erwachsenenbildung vergebens. Das ist nicht verwunderlich. Denn mehr als jeder andere Bildungsbereich ist die Erwachsenenbildung – und hier ist der Teilbereich politische Erwachsenenbildung gemeint – auf aktuelle Entwicklungen und Diskussionen angewiesen. Daraus schöpfen die pädagogischen Mitarbeiter/-innen die Themen, die sie in ihren in der Regel halbjährlich erscheinenden Programmen präsentieren. So wenig oder so viel wie gesamtgesellschaftlich über „Frieden“ nachgedacht und diskutiert wird, so gering oder groß ist auch der Themenanteil in den aktuellen Angeboten der Volkshochschulen, kirchlichen, gewerkschaftlichen oder sonstigen Bildungseinrichtungen. Politische Erwachsenenbildner/-innen müssen in ih-

rer Arbeit hohe „seismographische“ Fähigkeiten aufweisen, sie müssen Trends und Tendenzen aufspüren und in ihre Programme übersetzen. Da kommen und gehen die Konjunkturen.

Friedensbewegung heute und damals

Die hohe Zeit der Friedensbewegung hierzulande ist vorbei, trotz weltweiter Konflikte und Kriege. Zu den Demonstrationen der „Friedensbewegung 2014“ erschienen in den vergangenen Jahren in den Großstädten nur noch knapp über hundert Personen. Außerdem hat sich das Gesicht der Bewegung kräftig verändert. In einem Blogbeitrag auf „Zeit online“ ist zu lesen: „Nun beteiligen sich Verschwörungstheoretiker, Antidemokraten und Neonazis an den montäglichen Demos. ... Die ursprünglich als breites Zeichen für den Frieden gedachte Bewegung droht langsam, aber sicher in die rechte Ecke abzudriften. Was vielerorts fehlt, ist die Abgrenzung gegen rechtsextreme und antisemitische Strömungen in den eigenen Reihen.“ (Sieber 2014) Auch die tageszeitung (taz) hat die gleiche Einschätzung: „Im Internet und mit „Montagsdemos“ macht eine neue Bewegung mobil. Verbreitet werden rechte Phrasen und Verschwörungstheorien.“ (Peter/Neumann 2014) Wird die Friedensbewegung von „rechts“ gekapert?

Das war einmal, vor über 30 Jahren, völlig anders. „Die Friedensdemonstration im Bonner Hofgarten am 22. Oktober 1983 war eine von mehreren Veranstaltungen der Friedensbewegung. Ziel war die Verhinderung der Umsetzung des NATO-Doppelbeschlusses. Etwa 150.000 Demonstranten bildeten eine Menschenkette um das Regierungsvier-

tel. Etwa 500.000 Menschen bildeten einen Menschenstern, der die Botschaftsgebäude der fünf Atommächte miteinander verband. Weitere Veranstaltungen am selben Tage fanden in Hamburg (etwa 400.000 Teilnehmer), Berlin, Rom, Wien, Stockholm, London und anderen Städten statt. In Baden-Württemberg wurde eine Menschenkette von Stuttgart nach Neu-Ulm gebildet.“¹

Das war auch die „hohe Zeit“ der Friedensthemen in den Institutionen und Veranstaltungen der politischen Erwachsenenbildung.

Johan Galtung und die „strukturelle Gewalt“

In den Volkshochschulen wurde – in klassischer „ausgewogener“ Weise – beispielsweise auf Podien oder in Vortragsreihen das Pro und Contra des NATO-Doppelbeschlusses diskutiert. Je nach weltanschaulicher oder politischer Orientierung verfahren die anderen, die sogenannten freien Bildungsträger ähnlich oder aber positionierten sich auch eindeutig. Es gab Kurse und Seminare zur Friedenspädagogik und Friedensforschung. Johan Galtungs Theorie von der „strukturellen Gewalt“ (Galtung 1975) durchzog nahezu alle Seminare und Veranstaltungen. Denn immerhin bot sie auch Gründe, um vom äußeren Frieden auf den inneren zu schließen. Und mit Galtungs Unterscheidung zwischen „negativem“ und „positivem“ Frieden hatte man auch genügend Anknüpfungspunkte, um – ganz im Sinne Galtungs – die mangelnde soziale Gerechtigkeit hierzulande – als ein Kriterium für negativen Frieden – zum Thema zu machen. Jedenfalls war Galtungs Definition von Gewalt fast schon so et-

Fachbeitrag

was wie eine magische Formel, um das Thema „Frieden“ multiperspektivisch und mehrdimensional aufzubereiten. Zur Erinnerung sei die Originalthese noch einmal zitiert: „Gewalt liegt dann vor, wenn Menschen so beeinflusst werden, daß ihre aktuelle somatische und geistige Verwirklichung geringer ist als ihre potentielle Verwirklichung.“ (Ebda. S. 9)

Friedensbewegung als ein Teil der neuen sozialen Bewegungen

Demnach ist Frieden mehr als die Abwesenheit von Krieg. Frieden entsteht, wenn Gewalt, die aus den Strukturen herauskommt, beseitigt wird. Damit war auch die Brücke geschlagen zu einer an vielen Themen orientierten „neuen sozialen Bewegung“, die ab Mitte der 70er Jahre entstand: eine Umwelt-, Frauen-, Dritte Welt-, Alternativ- und Friedensbewegung. Sie hatte vieles gemeinsam:

- die Suche nach neuen, „weiche“ Formen politischer Kultur,
- ganzheitliches Denken und Leben,
- Präsentation gegenkultureller Politik- und Lebensentwürfe.
- Skepsis gegenüber „Expertenwissen“.

Vor allem aber wurden Zweifel an den herkömmlichen Institutionen laut, auch an den Bildungseinrichtungen. Gerade in deren politischer Bildung machte man eine Reihe von „Defiziten“ aus²: die Trennung von „Bildung und Leben“ und die Distanz zu politischen Aktionen, die politischen Abhängigkeiten der Erwachsenenbildungseinrichtungen, ihre Bürokratie und ihre Tendenz zur Verschulung. Daraus – so die Schlussfolgerung – konnte keine Gesellschaftsveränderung erwachsen, keine strukturelle Gewalt beseitigt werden. Als Konsequenz sind daraus alternative Bildungseinrichtungen entstanden, darunter auch etliche Friedensbildungswerke

(Hufer/Unger 1990). Sie waren wie die anderen alternativen Bildungswerke, -zentren und -läden die Gegenmodelle zu den etablierten Einrichtungen. In ihnen sollte das gelebt und mit ihrer Arbeit das realisiert werden, was da nicht möglich war: Selbstbestimmung der Mitarbeiter/-innen und der an den Veranstaltungen Teilnehmenden, Parteinahme für den Frieden, d.h. Kritik an den Ursachen, die ihn verhindern, gemeinsame Aktionen zur Beseitigung von Gewalt, direkte demokratische Einflussnahme.

Friedensbildungswerke heute

Um ihren bildungspolitischen Einfluss durchzusetzen, haben sich die ehemals alternativen, heute „anderen“ Einrichtungen zusammengeschlossen. In Nordrhein-Westfalen beispielsweise gibt es die „LAAW. Landesarbeitsgemeinschaft für eine andere Weiterbildung e.V.“³ In



Am 10. Oktober 1981 demonstrierten im Bonner Hofgarten mehr als 300.000 Menschen gegen die atomare Aufrüstung.

Foto: By Bogaerts, Rob / Anefo [CC BY-SA 3.0 nl, via Wikimedia Commons]

ihrem Selbstverständnis heißt es unter Anderem: „Wir lassen uns leiten von Mitmenschlichkeit, Gewaltfreiheit, Solidarität, Geschlechtergerechtigkeit, interkulturellem Miteinander sowie ökologisch verantwortlichem Handeln.“

Die LAAW Nordrhein-Westfalen hat zurzeit 44 Mitgliedseinrichtungen, aber nur noch drei davon erklären in ihrem Namen explizit, dass sie sich der Friedenserziehung und Friedensarbeit verpflichtet fühlen. Geht man auf die jeweiligen Homepages und schaut nach ihren Arbeitsschwerpunkten, dann stellt sich Irritation ein. Denn von „Frieden“, gar Beseitigung von „struktureller Gewalt ist da keinerlei Rede:

- *Institut für Friedenserziehung (IFF), Bielefeld:* „allgemeine Weiterbildung, Fremdsprachen, Bewerbungstrainings, Tanzkurse, Integrationskurse, Alphabetisierungskurse“
- *Bildungswerk für Friedensarbeit Bonn (BF-Bonn):* „Deutsch als Fremd-/Zweitsprache, Fremdsprachen, berufliche Orientierung & Qualifizierung, Interkulturelle Bildung“
- *Werkstatt Friedenserziehung Bonn:* „Eltern- & Familienbildung“

Damit scheinen auch die Einrichtungen, die aus der ehemaligen Friedensbewegung entstammen, den allgemeinen Trend in der Erwachsenen-/Weiterbildung mit zu vollziehen: Qualifizierung statt Bildung, Funktionalität statt Kritik, Anpassung statt Alternative (Dobischat/Hufer 2014).

Die Themen bleiben aktuell

Aber die Themen und Notwendigkeiten, sich mit „Frieden“ zu beschäftigen, sind keineswegs erloschen. Auch wenn es den Anschein hat, als seien die früheren Alternativen nun zu Etablierten geworden, sind die Konfliktfelder immer noch da:

- der alltägliche Rassismus,
- das Aufleben rechtsextremer und rechtspopulistischer Bewegungen und Parteien,
- der weltweite Fundamentalismus,
- die (zumindest spürbare zunehmende) Gewalt im Alltag,

- die Trivialisierung und Verdummung durch immer mehr werdende Medien,
- die wachsende Kluft zwischen Arm und Reich (national und weltweit),
- die ungehemmten Ströme des Finanzkapitals,
- die internen und intransparenten Regelungen inter- und zwischennationaler Abkommen,
- der Einfluss der Rüstungsindustrie,
- die Zunahme regionaler Kriege,
- die neuen Erscheinungsformen militärischer Auseinandersetzungen in der Welt.

Diese Liste lässt sich problemlos fortsetzen.

Aber die Bildungseinrichtungen schweigen, beruhigen sich mit Seminaren der Selbstbehauptung und Selbstsicherheit, mit Bewerbungstrainings und Strategien der Selbstvermarktung. Das alles ist nachzulesen in aktuellen VHS-Programmen.

Es mag sein, dass Galtungs Theorie der strukturellen Gewalt zu einer „konzeptionellen Unschärfe“ (Friesters-Reermann 2012, S. 67) geführt hat, wie in einer neueren Publikation zu lesen ist: „Dadurch verschwimmen die Konturen der Friedenspädagogik sowie ihre Grenzen zu verwandten pädagogischen Arbeitsfeldern, wie z.B. der entwicklungspolitischen Bildung, des Globalen Lernens, der Bildung für nachhaltigen Entwicklung oder der interkulturellen Bildung.“ (Ebda.)

Doch gibt es das wirklich: ein enges konzeptionelles Feld „der“ Friedenspädagogik? Darüber nachzudenken kann von akademischem Reiz sein. Aber hierzulande scheint die Friedensbewegung zu zerstäuben bzw. wie eingangs gezeigt in das Gegenteil von dem umzukippen, was sie ursprünglich ausmachte. Das müsste viel mehr beunruhigen. ◆

Anmerkungen

- 1 Seite „Friedensdemonstration im Bonner Hofgarten 1983“. In: Wikipedia, Die freie Enzyklopädie. Bearbeitungsstand: 26. Oktober 2014, URL: http://de.wikipedia.org/w/index.php?title=Friedensdemonstration_im_Bonner_Hofgarten_1983&ol=did=135249314 (Letzter Aufruf 25.01.2015)
- 2 Im Folgenden Beer 1982
- 3 Landesarbeitsgemeinschaft für eine andere Weiterbildung NRW e.V.: <http://www.laaw-nrw.de/4/> (Letzter Aufruf: 25.01.2015)

Literatur

- Beer, W.: Ökologische Aktion und ökologisches Lernen. Erfahrungen und Modelle für die politische Bildung, Opladen 1982
- Dobischat, R. / Hufer, K.-P. (Hg.): Weiterbildung im Wandel. Programm und Profil auf Profitkurs. Schwalbach/Ts. 2014
- Friesters-Reermann N.: Friedenspädagogik. In: Lang-Wojtasik, G. / Klemm, U. (Hg.): Handlexikon Globales Lernen. Münster und Ulm 2012, S. 65-69
- Galtung, J.: Strukturelle Gewalt. Beiträge zur Friedens- und Konfliktforschung, Reinbek bei Hamburg 1975
- Hufer, K.-P. / Unger, I.: Zwischen Abhängigkeit und Selbstbestimmung. Institutionalisierte und selbstorganisierte Erwachsenenbildung in den siebziger Jahren, Opladen 1990
- Peter, E. / Neumann, J.: Im Kampf gegen die Medien-Mafia. 16.04.2014. Online unter: <http://www.taz.de/!136944/> (Letzter Aufruf: 25.01.2015)
- Sieber, R.: Reichsbürger, Neonazis und Antisemiten – Querfront kapert Friedensdemonstrationen. 16.04.2014. In: Störungsmelder. Wir müssen reden. Über Nazis. Ein Blog. Online unter: http://blog.zeit.de/stoerungsmelder/2014/04/16/reichsbuerger-neonazis-und-antisemiten-querfront-kapert-friedensdemonstrationen_15687. (Letzter Aufruf: 25.01.2015)

Wer den Frieden will, muss den Frieden vorbereiten

Einblicke in die Praxis aktueller Friedensbildung

von *Christof Starke* und *Markus Wutzler*



Christof Starke ist Dipl.-Pädagoge und Geschäftsführer des Friedenskreis Halle e.V.



Markus Wutzler ist Dipl.-Psychologe und Friedensbildungsreferent beim Friedenskreis Halle e.V.

Friedensbildung ist, neben friedenspolitischem Engagement und internationalen Freiwilligendiensten / Friedensdiensten, eine der drei Säulen der Arbeit des Friedenskreis Halle e.V. In diesem Artikel stellen wir unser Verständnis davon vor und gehen dabei auf drei Themfelder bzw. Praxisbeispiele ein.

Für das, was wir seit fast 25 Jahren im Bildungsbereich tun, verwenden wir aktuell den Begriff Friedensbildung. „Frieden“ meint dabei nicht nur die Abwesenheit von Krieg oder anderer physischen Gewalt (negativer Friedensbegriff), sondern explizit auch den Prozess, mehr soziale Gerechtigkeit und eine Kultur des Friedens zu fördern (prozessualer und positiver Friedensbegriff) (vgl. Berghof Foundation 2012, S. 29f.). Mit „Bildung“ meinen wir die Praxis des lebenslangen und ganzheitlichen Lernens (vgl. Bund für Soziale Verteidigung e.V.

2014, S. 9). Die Inhalte unserer Bildungsarbeit sind von den *Grundkonzepten Frieden, Krieg/Gewalt und Konflikt* bestimmt (vgl. Gugel 2008, Gugel und Jäger 2007, sowie Frieters-Reermann 2005) und orientieren sich an unseren fünf Leitthemen: aktive Gewaltfreiheit, konstruktive sowie zivile Konfliktbearbeitung, gelebte Demokratie, transkulturelle Vielfalt und globale Gerechtigkeit. In der Zielbestimmung der pädagogischen Arbeit gehört für uns die Förderung *sozialer Kompetenzen* (z.B. individuelle Team- und Konfliktfähigkeit) ebenso dazu wie entsprechende *Sachkompetenzen* (z.B. Wissen um Eskalationsmechanismen, Ursachen von Krieg und Gewalt, Möglichkeiten der persönlichen und gesellschaftlichen Konfliktbearbeitung) und *Handlungskompetenzen* (insb. die Fähigkeit und Motivation zu praktischem Handeln, das zur

Überwindung von Gewalt beiträgt und die Verwirklichung von Menschenrechten fördert). Die Praxis unserer Friedensbildung erstreckt sich von der Elementarbildung, schulischer und außerschulischer Jugendbildung über die Aus- und Fortbildung, Erwachsenenbildung bis zur Friedensförderung in Konflikt- und Krisengebieten.

Gewaltprävention und Konfliktbearbeitung auf persönlicher Ebene

Frieden beginnt im Kleinen, im Alltäglichen. Seit vielen Jahren qualifiziert daher der Friedenskreis Halle e.V. Menschen, die Konflikte gewaltfrei bearbeiten möchten. Im außerschulischen Bereich stehen dafür besonders die mehrmoduligen Fortbildungen „Konflikte bearbeiten!“ und „Kreativ im Konflikt“¹, bei denen Teilnehmende aus unterschiedlichsten Berufsfeldern lernen, Konflikte im Arbeits- und Privatalltag zu erkennen, zu analysieren und konstruktiv zu bearbeiten. Die Herangehensweise ist dabei ganzheitlich – theoretische Modelle werden ebenso einbezogen, wie erfahrungsbasierte Übungen, Selbstreflexion und Rollenspiele. Viele Teilnehmende können dadurch nicht nur Wissen um Konflikte und Kommunikationstechniken erwerben, sondern melden regelmäßig zurück, dass sie selbstsicherer agieren können und einen positiveren Zugang zu Konfliktsituationen gefunden haben. Manche tragen diese Konfliktkompetenz in ihre bisherigen Arbeitsfelder, andere nehmen den Kurs als Grundbaustein für eine Weiterqualifizierung (z.B. in Richtung Friedensfachkraft, siehe unten).

Im schulischen Bereich arbeiten wir in Form von mehrtägigen Projekten mit Schulklassen oder qualifizieren Lehr-

kräfte weiter. Schulklassen lernen beispielsweise unter dem Motto „Kompetent im Konflikt“, Streit anzusprechen und zu erkennen, wo eine Eskalationsdynamik alle Beteiligten zu Verlierern macht. Diese Projektstage sind meist eine Komposition aus präventiven Elementen (Kommunikationsübungen), Vermittlung tagesaktueller Konflikte der Schüler_innen und kooperativen Teamübungen und Spielen, die – entsprechend ausgewertet – die Atmosphäre der Gruppe verbessern. Als Lernanker fungiert oft das Plakat „Tipps für einen guten Streit“², das in der Schule verbleibt. In weiteren Projekten setzten sich die Schüler_innen beispielsweise mit transkultureller Vielfalt auseinander, lernen die Lebensrealität von Flüchtlingen kennen oder üben Zivilcourage.

Zwar spielen bei all diesen Veranstaltungen zu Gewaltprävention und konstruktiver Konfliktbearbeitung die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen eine Rolle, thematisiert wird aber vorrangig der gegenseitige Umgang im persönlichen Umfeld – sei es in Arbeitsteam, Familie oder Schulklass. Die folgenden Beispiele der Friedensbildung konzentrieren sich hingegen speziell auf gesellschaftliche Zusammenhänge und Konflikte.

CivilPowker – Ein Planspiel zu zivilem Engagement in internationalen Konflikten³

Täglich nehmen wir Meldungen und Berichte aus den Konflikt- und Kriegsregionen der Welt wahr. Das Leid aus der Ferne erreicht uns im gemütlichen Wohnzimmer. Doch was kann man von Deutschland aus angesichts internationaler Konflikte tun? Diese Frage nach den hiesigen Handlungsmöglichkeiten steht im Mittelpunkt des eintägigen Planspiels CivilPowker. Die Teilnehmenden schlüpfen dabei in Rollen aus Zivilgesellschaft, Wirtschaft und (Partei-)Politik, beschäftigen sich mit ihren verschiedenen Interessen und Werten, lernen Verflechtungen kennen und empfinden Einflussmöglichkeiten nach. Per Videosequenz im Tagesschau-Stil erreichen sie Nachrichten aus einem konkreten Krisenherd. Anschließend können sich die Akteure abstimmen, ob etwas und was zu tun sei. Das Spektrum und die Anzahl der möglichen Handlungsoptionen, mit denen „gepokert“ wird, ist so breit wie hoch: Die Zivilgesellschaft kann bspw. Großdemonstrationen organisieren, mit der Bevölkerung im Konfliktland Kontakt aufnehmen oder Friedensfachkräfte entsenden. Allerdings können sie auch ihren Alltag fortsetzen oder sich für eine Verschärfung des Asylrechts einsetzen.

Politiker_innen können z.B. nicht nur in Friedensvermittlungen diplomatisch aktiv werden, sondern auch einen militärischen NATO-Eingriff unterstützen. Und die Gruppe der Unternehmer_innen hat sowohl die Möglichkeit, Kapitalanlagen einfrieren zu lassen, als auch Waffenlieferungen an oppositionelle Kräfte zu starten. Vieles kann nur mit Hilfe der Zustimmung bzw. Unterstützung der anderen Gruppen umgesetzt werden – deshalb diskutieren die meist jugendlichen Teilnehmenden und feilschen um civil-, policy- oder economy-power-Punkte der Anderen. Wenn die Interessengruppen es schaffen, Handlungsoptionen auszuspähen, wird anschließend mit den Teilnehmenden diskutiert, ob ihr Vorgehen den Konflikt eher eskaliert oder eher deeskaliert. Inwiefern und wie stark diese Wirkung tatsächlich eintritt, wird durch Auswürfeln simuliert, um der Komplexität globaler Zusammenhänge Genüge zu tun. Je nach Ergebnis fällt die nächste eingespielte Nachrichtensendung aus und das Planspiel geht in eine weitere Runde.

Ziel von CivilPowker ist es nicht, eine Antwort zu liefern, was in einem Konflikt „richtiges“ Handeln sei. Sondern die Teilnehmenden sollen sich der Breite von möglichen Handlungsoptionen bewusst werden, neue Instrumente kennen lernen und gesellschaftspolitische Zusammenhänge reflektieren. Besonders ist an CivilPowker zum einen, Einflussmöglichkeiten der Zivilgesellschaft einzubeziehen. Zum anderen wird ein friedenslogischer⁴ Blick auf Konflikte nahegelegt: Nicht etwa die versicherheitlichte Perspektive, was eine Bedrohung oder Gefahr für „uns“ selbst darstellen könnte und wie man diese abwehren sollte, sondern die Fragen, was eine gerechte Lösung des Konflikts befördert und was hingegen destruktiv wirkt.

Friedensfachkräfte berichten über zivile Konfliktbearbeitung im Ausland

Wo CivilPowker ganz gezielt den Blick auf hiesige Handlungsoptionen richtet, so geben andere Formate anschaulich Einblick in konkrete Konfliktbearbei-



Theaterpädagogische Übung in der Fortbildung „Kreativ im Konflikt“

Fachbeitrag



Schüler_innen diskutieren im Planspiel CivilPowker über einen internationalen Krisenherd.

tung im näheren oder fernen Ausland. Dies geschieht durch aktive oder ehemalige Friedensfachkräfte, also qualifizierte und erfahrene Fachleute, die in einem Friedensfachdienst international tätig gewesen sind. Die Praxis, von der sie in Abendveranstaltungen, Schulworkshops oder mit Hilfe von Ausstellungen berichten, ist so breit wie eindrücklich. Die Themen sind u.a.: Menschenrechtsbeobachtung in Krisenherden, Arbeit mit erwerbslosen Jugendlichen in Kamerun, Kunstprojekte zur Vergangenheitsbewältigung auf dem Balkan, Qualifizierung afghanischer Journalistinnen oder der Rohstoffabbau als Konfliktursache auf den Philippinen. Eigen ist all den vorgestellten Projekten der zivile Charakter. Sie sind getragen durch zivilgesellschaftliche Akteure, arbeiten mit gewaltfreien und nicht-militärischen Mitteln und sind an den allgemeinen Menschenrechten orientiert (vgl. AGDF e.V., 2006, für einen einführenden Überblick). Damit werden durch diese Veranstaltungen⁵ Alternativen einerseits zu militärischen Interventionen und andererseits zu „Nichtstun“ anschaulich aufgezeigt.

Fazit und Ausblick

Angesichts aktueller persönlicher, gesellschaftlicher und globaler Herausforderungen erfährt die Friedensbildungsarbeit wachsende Bedeutung. In den letzten Jahren nehmen wir ein zunehmendes Interesse an unseren Angeboten wahr. Regional und bundesweit entwickeln sich neue Netzwerke und Kooperationen. Theoretisch-konzeptionelle Diskussionen werden wieder intensiver geführt und neue methodische Ansätze entwickelt. Strukturell und die Ressourcen betreffend steht die Friedensbildung allerdings vor der Herausforderung, sich aus der überwiegend von befristeten Projektförderungen abhängigen Arbeit hin zu einer echten Querschnittarbeit zur sozialen Kompetenzentwicklung, friedenspolitischen Bildung und Engamentförderung zu entwickeln. ◆

Anmerkungen

- 1 Wir arbeiten dabei nach Standards des bundesweiten Qualifizierungsverbundes der AGDF e.V.
- 2 Das Plakat kann online eingesehen und frei verwendet werden: www.friedenskreis-halle.de/uebergeordnetprojekte/schulsozialarbeit/plakat-streit-tipps.html
- 3 Entwickelt wurde das Planspiel vom Friedenskreis Halle und dem Fränkischen Bildungswerk für Friedensarbeit. Regionale Ansprechpartner_innen sind erreichbar unter: www.civilpowker.de
- 4 Zur Unterscheidung von Sicherheitslogik und Friedenslogik siehe Dossier von Frey, Lammers, Birckenbach, Jaberg, Schweitzer und Buro (2014).
- 5 Genauerer zu den Veranstaltungen der entsprechenden Projekte „Engagiert für Frieden und Entwicklung“ sowie „zivil statt militärisch“ sind unter www.friedenskreis-halle.de zu finden. Darüber hinaus informiert das bundesweite Portal www.friedensbildungschule.de über weitere Referent_innen und viele friedenspädagogische Materialien.

Literatur

- AGDF – Aktionsgemeinschaft Dienst für den Frieden e.V.: zivil statt militärisch – Erfahrungen mit ziviler, gewaltfreier Konfliktbearbeitung im Ausland. Bonn 2006. Online verfügbar unter: http://friedensdienst.de/sites/default/files/zivilstattmilitaerisch_0.pdf
- Berghof Foundation: Berghof Glossar zur Konflikttransformation – 20 Begriffe für Theorie und Praxis. Berlin 2012, S. 29f.
- Bund für Soziale Verteidigung e.V.: Friedensbildung als pädagogisches Konzept – Hintergrund- und Diskussionspapier. Minden 2014, S. 9.
- Frieters-Reermann, N.: Frieden lernen. Friedens- und Konfliktpädagogik aus systemisch-konstruktivistischer Perspektive, Köln 2005.
- Frey, U., Lammers, C., Birckenbach, H.-M., Jaberg, S., Schweitzer, C. und Buro, A.: Friedenslogik statt Sicherheitslogik – Theoretische Grundlagen und friedenspolitische Realisierung, Wissenschaft und Frieden – Dossier Nr. 75, Bonn 2014.
- Gugel, G.: Was ist Friedenserziehung? In: Grasse, R., Gruber, B. und Gugel, G. (Hg.): Friedenspädagogik – Grundlagen, Praxisansätze, Perspektiven. Hamburg 2008, S. 61–82.
- Gugel, G. und Jäger, U.: Frieden gemeinsam üben. Didaktische Materialien für Friedenserziehung und globales Lernen in der Schule. Tübingen, Berlin 2007.

Politische Bildung oder politische Öffentlichkeitsarbeit?

Zur Kritik des Einsatzes von Jugend-
offizieren an allgemeinbildenden Schulen

von Dirk Lange und Moritz Peter Haarmann



Dirk Lange, Professor für Didaktik der Politischen Bildung an der Leibniz Universität Hannover. Er ist Bundesvorsitzender der DVPB und Direktor des Instituts für Didaktik der Demokratie.



Moritz Peter Haarmann ist mit den Arbeitsschwerpunkten sozioökonomische Bildung und Demokratie-Lernen Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Arbeitsbereich AGORA Politische Bildung, Institut für Didaktik der Demokratie der Universität Hannover.

Soldaten im Klassenzimmer

Seit Gründungsphase der Bundeswehr besetzen die Jugendoffiziere eine wichtige Funktion innerhalb der Armee: Sie tragen ein politisch erwünschtes Bild der Streitkräfte in die Öffentlichkeit. Sie arbeiten daran, der Bundeswehr und der Verteidigungs- und Sicherheitspolitik der Bundesregierung Akzeptanz innerhalb der Bevölkerung zu verschaffen. Dass Jugendoffiziere in der Bundeswehr als Bindeglieder zwischen Militär und Gesellschaft installiert wurden, ist politisch nachvollziehbar. Bereits die Gründung der Bundeswehr stieß als Akt der

westdeutschen Wiederbewaffnung auf gesellschaftlichen Widerstand und bot – ebenso wie die umstrittene Westintegration samt dem Eintritt in das nordatlantische Militärbündnis – Anlass für eine entsprechende Institutionalisierung von Öffentlichkeitsarbeit in eigener Sache. Bald darauf erschütterte die „Starfighter-Affäre“ die Bundesrepublik – ein zentrales Rüstungsprojekt der jungen Bundeswehr geriet in Verruf. Für die nachfolgende Generation wurde der NATO-Doppelbeschluss zum Politikum. Heute unterliegen neben den regelmäßigen politischen Konflikten um die Höhe des Militäretats im Allgemeinen

Didaktische Werkstatt

oder um Sinn und Kosten für zentrale Rüstungsprojekte im Speziellen insbesondere die Auslandseinsätze der Bundeswehr einer kontroversen Diskussion.

Die interne Wertschätzung der Arbeit von Jugendoffizieren ist in den letzten Jahren noch einmal deutlich gestiegen. Denn mit Abschaffung der Wehrpflicht ist die Bundeswehr stärker denn je auf die Kontaktpflege zu jungen Menschen angewiesen. Nicht zuletzt vor diesem Hintergrund scheint es aus der Perspektive der Bundeswehr schlüssig, Jugendoffiziere vermehrt an allgemeinbildenden Schulen einzusetzen.

Inzwischen hat die Bundeswehr mit acht Landesregierungen Kooperationsvereinbarungen geschlossen, die den Zugang von Jugendoffizieren in die Schulen erleichtern sollen.¹ 2013 haben Jugendoffiziere rund 4200 Veranstaltungen an Schulen durchgeführt und dabei etwa 117 000 Schülerinnen und Schüler erreicht.² Die Arbeit der Jugendoffiziere wird seitens der Bundeswehr als ein wertvoller Beitrag zur Politischen Bildung in der Schule dargestellt. So heißt es in einem an das nordrhein-westfälische Kultusministerium gerichteten Bericht über die Umsetzung der mit dem Land geschlossenen Kooperationsvereinbarung: „Jugendoffiziere sind vor allem im schulischen Bereich wichtige Träger der Öffentlichkeitsarbeit der Bundeswehr. Sie leisten ... einen wesentlichen Beitrag zur politischen Bildung“.³

Aber kann die Bundeswehr tatsächlich beanspruchen, Politische Bildung an Schulen zu betreiben? Treten die Jugendoffiziere – wie u. a. mit dem jüngsten Jahresbericht über ihre Arbeit beansprucht wird⁴ – als Politische Bildner auf, die dem Beutelsbacher Konsens verpflichtet sind?

Jugendoffiziere sind keine Politischen Bildner

Zwar beschäftigt sich sowohl die Informationsarbeit der Bundeswehr als auch der Politikunterricht der Schule mit Fragen der Sicherheits- und Friedenspolitik. Aber es besteht eine Diskrepanz zwischen guter Öffentlichkeitsarbeit von Jugendoffizieren und gutem Politikunterricht von Politischen Bildnern. Eine Gleichsetzung bzw. ein Verwischen der Grenzen zwi-

schen „Politischem Informieren“ und „Politischer Bildung“ ist inakzeptabel. Jugendoffiziere sind als Politische Bildner für die staatliche Schule weder ausgebildet noch beauftragt.

Der Beutelsbacher Konsens ist in den vergangenen vier Jahrzehnten so etwas wie ein Berufsethos für Politiklehrerinnen und Politiklehrer geworden. Bereits sein erster Grundsatz – das Verbot einer Indoktrination der Lernenden („Überwältigungsverbot“) – charakterisiert das politische Lernen in der Demokratie als eine Kontrastfolie zur politischen Erziehung in Diktaturen. Daher ist es richtig und wichtig, dass sich auch die Jugendoffiziere am Beutelsbacher Konsens orientieren.

Aber der Beutelsbacher Konsens dient nicht nur der durch das Überwältigungsverbot umrissenen Abwehr totalitärer Ansprüche. Seine beiden weiteren Grundsätze – das Kontroversitätsgebot und das Gebot einer Qualifikation zur selbstbestimmten politischen Teilhabe – erfordern eine sensiblere und umfassendere Interpretation: Demnach darf Politische Bildung im staatlichen Auftrag grundsätzlich nicht interessengeleitet sein. Politikunterricht an der Schule darf nicht zum Ziel haben, Meinungen, Positionen oder Standpunkte zu vermitteln, die partikular oder parteiisch sind und nur eine von vielen möglichen Perspektiven repräsentieren, die zu einem Gegenstand eingenommen werden können. Stattdessen soll das politische Lernen Schülerinnen und Schülern die Entdeckung und die demokratiekonforme Wahrnehmung ihrer spezifischen politischen Interessen eröffnen. Politische Bildung in diesem Sinne fördert die Mündigkeit, die politische Selbstbestimmungsfähigkeit von Jugendlichen. Sie befähigt zur Partizipation, ist aber kein Instrument in den politischen Auseinandersetzungen in der Demokratie. Politische Bildner in der Schule dürfen deshalb keinen spezifischen politischen Auftrag und kein spezifisches politisches Interesse verfolgen. Können Jugendoffiziere vor diesem Hintergrund beanspruchen, in der Schule Politische Bildung im Sinne des Beutelsbacher Konsens zu betreiben?

In einer zentralen Dienstvorschrift der Bundeswehr wird unter Bezugnahme auf die „Informationsarbeit im Inland“ klar gestellt, dass Jugendoffiziere „den Auf-

trag [haben], in der Öffentlichkeit zu militärischen und sicherheitspolitischen Grundsatzfragen im Sinne der Sicherheits- und Verteidigungspolitik der Bundesrepublik Deutschland Stellung zu nehmen“.⁵ Es muss den zur Öffentlichkeitsarbeit abgestellten Soldaten folglich um die Legitimation der Sicherheits- und Verteidigungspolitik der Bundesregierung gehen. Diese Dienstanweisung spiegelt ein politisches Loyalitätsgebot wider, keinesfalls kann sie als interessensfreier Bildungsauftrag à la Beutelsbach interpretiert werden. Zum Auftrag der Jugendoffiziere heißt es dann weiter, dass die Jugendoffiziere auf Einladung der Lehrkräfte eine „Vermittlung der deutschen Position in Fragen der Sicherheits- und Verteidigungspolitik“ unterstützen.⁶ Politische Bildung an der Schule ist aber keinesfalls einer nationalen Position verpflichtet. Sie hat zur Aufgabe, auch in internationalen Konflikten unterschiedliche Interessen sichtbar zu machen und kontrovers zu erschließen.

Auch das in die Funktion des Jugendoffiziers einweisende Handbuch bindet die Soldaten bei der Wahrnehmung ihres Amtes ausdrücklich an die politischen Positionierungen der ihnen übergeordneten Stellen. Dort heißt es: „Für die Arbeit müssen sie sich immer an politische Grundsatzaussagen, Analysen und Hintergrundinformationen aus den Bereichen der Sicherheits- und Verteidigungspolitik des BMVg, des SKA, ihres LdI oder ihres StOffz ÖA halten. Als Offizier der Bundeswehr sind sie Repräsentant der Exekutive der Bundesrepublik Deutschland in der Öffentlichkeit“.⁷ Das schulische Wirken der Jugendoffiziere repräsentiert somit eine Informationsarbeit, die am Ende einer langen Weisungskette steht und stets im Sinne der jeweiligen Interessenlage der Bundesregierung zu agieren hat. Die Qualifikation zur Mündigkeit hingegen – das wäre Politische Bildung – zählt nicht zum Auftrag der Jugendoffiziere. Sie kann unter den skizzierten Rahmenbedingungen auch unmöglich wahrgenommen werden. Stattdessen orientieren sich Jugendoffiziere an einer Konzeption politischer Erziehung, die partiellen Interessen dient. Dies widerspricht den Grundsätzen des Beutelsbacher Konsens. Folglich darf eine entsprechende politische Öffentlichkeits-

arbeit auch nicht unter das Etikett der Politischen Bildung gestellt werden.

Die Arbeit der Jugendoffiziere wird aus dem Etat für Öffentlichkeitsarbeit finanziert. In einer Anlage zum aktuellen Tätigkeitsbericht der Jugendoffiziere wird hierzu festgestellt: „Gelder für die Öffentlichkeitsarbeit werden durch den Gesetzgeber ausschließlich mit der Zweckbestimmung vergeben, ‚das Verständnis für politische Maßnahmen zu erhöhen‘“⁸. Auch hieran wird deutlich, dass die Jugendoffiziere einem Informations-, aber keinem Bildungsauftrag nachgehen. *Die für ihre Öffentlichkeitsarbeit bestimmten Finanzmittel dürfen ausdrücklich nicht für Aufgaben einer unabhängigen politischen Bildung zweckentfremdet werden.*

Neben der ihnen aufgetragenen politischen Informationsarbeit sollen Jugendoffiziere jungen Menschen über „die Grundlagen des (seit 1. Juli 2011 freiwilligen) Wehrdienstes“ informieren. Diesbezüglich wird beansprucht, dass es sich dabei um „keine Nachwuchswerbung“ handle, da Jugendoffiziere „Interessenten und Bewerber an die dafür zuständigen Stellen der Karriereberatung“ verweisen würden.⁹

Mangelnde Legitimation von Einstellungserhebungen

Bisher kaum problematisiert wird, dass Jugendoffiziere ihre Schulbesuche dazu nutzen, um die politischen Einstellungen von Schülerinnen und Schülern zu erheben. Dabei geht aus der Vorstellung des Jahresberichts der Jugendoffiziere 2012 durch den Presse- und Informationsstab des Bundesverteidigungsministeriums hervor, dass es sich bei der Sammlung und Auswertung von entsprechenden Daten um eine zentrale Aufgabe der Jugendoffiziere zu handeln scheint: „Der Bericht enthält ihre [gemeint sind die Jugendoffiziere] Erkenntnisse über Einstellungen von Jugendlichen zu Bundeswehr und zur Sicherheitspolitik.“¹⁰ Quantitativ macht die Darstellung der gesammelten Erkenntnisse über die politischen Einstellungen von Jugendlichen etwa ein Drittel der für die Jahre 2012 und 2013 erstellten Tätigkeitsberichte aus.

Auch die Darstellung der von den Jugendoffizieren an den Schulen gewonnenen Informationen über die politischen Einstellungen Jugendlicher dokumentiert, dass sich die Öffentlichkeitsarbeit der Bundeswehr nicht in die Tradition Politischer Bildungsarbeit stellen kann. So wird im aktuellen Jahresbericht über die Arbeit der Jugendoffiziere unter der Rubrik „Politische Einstellungen Jugendlicher“ festgestellt, dass die Bundeswehr von der Mehrheit der Jugendlichen mit Kameradschaft und finanzieller Sicherheit assoziiert werde. Zu den Auslandseinsätzen folgt folgender Kommentar: „Kritischer stellt sich die Lage im Bereich der Auslandseinsätze dar. Die Aufgaben im Rahmen internationaler Konfliktverhütung und Krisenbewältigung, einschließlich des Kampfes gegen den internationalen Terrorismus, werden zum Teil zwar grundsätzlich anerkannt (tendenziell in Süddeutschland), jedoch auch kritisch bewertet oder rundweg abgelehnt (tendenziell eher in Nord- und Ostdeutschland). Häufig werden hierbei Berechtigung und Sinnhaftigkeit von Auslandseinsätzen generell hinterfragt.“¹¹

Aus Warte der Politischen Bildung handelt es sich bei einer kritisch-hinterfragenden Haltung gegenüber politischen Entscheidungen freilich nicht um ein Laster, sondern im Gegenteil um eine zu fördernde Kompetenz. Der kritikfähige Bürger stellt ein zentrales Bildungsziel der Politischen Bildung dar. Jugendoffiziere stehen mit ihrer Tätigkeit also nicht nur jenseits des Spektrums politischer Bildungsarbeit – ihre an die Interessen des Bundesverteidigungsministeriums gebundene politische Informationsarbeit kann die Ziele Politischer Bildung sogar konterkarieren.

An anderer Stelle des aktuellen Jahresberichts heißt es: „Das in der Vergangenheit besonders positive Bild, das sich die Jugendlichen von US-Präsident Obama gemacht hatten, ist inzwischen etwas verblasst. [...] Das Ansehen der USA unter den Jugendlichen ist interessanterweise regional unterschiedlich. Es wurde in der ersten Jahreshälfte in Norddeutschland als grundsätzlich gut beschrieben, in Hessen herrschten Skepsis bis hin zu breiter Ablehnung vor.“¹² Im Folgenden wird abermals deutlich, dass Jugendoffiziere einen Auftrag der politischen Erziehung erfüllen (und keine

Politische Bildung betreiben). So wird ausgeführt: „Vielfach gelang es nur unter Hinweis auf die historische Rolle der USA im Kalten Krieg (...) grundsätzliche Zustimmung zu der Bedeutung guter Beziehungen zu den USA in Gegenwart und Zukunft zu erhalten.“¹³

Dass die Jugendoffiziere der Bundeswehr offensichtlich systematisch Erkenntnisse über die politische Gedankenwelt von Jugendlichen sammeln, markiert einen eigenen Problembereich. Haben die betroffenen Kultusministerien ihr Einverständnis dafür gegeben, dass die Bundeswehr Einstellungen von Schülerinnen und Schülern erhebt? In den Kooperationsvereinbarungen mit den Bundesländern ist jedenfalls nichts darüber zu lesen. Vor allem ist die Frage zu stellen, ob die Schulleitungen, die Lehrkräfte, die Eltern und die Jugendlichen vor den Schulbesuchen von den Jugendoffizieren darüber aufgeklärt werden, dass entsprechende Daten gesammelt werden (aus denen dann wiederum „Impulse für die Öffentlichkeitsarbeit der Bundeswehr“ abgeleitet werden)¹⁴. Machen Jugendoffiziere ihre Absicht, Informationen über die politischen Interessen und Meinungen der Jugendlichen zu gewinnen, transparent? Wissen die Eltern darüber Bescheid und können sie die Datenerhebung im Vorfeld ablehnen?

Wenn für wissenschaftliche Studien Einstellungserhebungen an Schulen durchgeführt werden sollen, geht dem zu Recht ein langer Antragsweg und ein Einverständnisverfahren mit den Eltern voraus. Das ist das Minimum, das auch für die Bundeswehr gelten muss. Es ist nicht akzeptabel, dass Jugendoffiziere die Einladung in den Politikunterricht dazu nutzen, um für die Bundeswehr einen Lagebericht zum politischen Denken von Schülerinnen und Schülern zu erstellen. Kultusministerien – aber auch Elternverbände – sollten die gegenwärtige Praxis prüfen und regulieren.

Im Hinblick auf die Erfordernisse des Beutelsbacher Konsens – Überwältigungsverbot, Kontroversitätsgebot, Befähigung zur Interesse geleiteten Partizipation – bleibt festzuhalten, dass das durch die Jugendoffiziere vermittelte Informationsangebot der Bundeswehr keine Politische Bildung darstellt.

Die Bundeswehr hat keinen schulischen Bildungsauftrag und sollte auch

Didaktische Werkstatt

nicht versuchen, ihn durch Jugendoffiziere umzusetzen. Nur ausgebildete Politiklehrerinnen und Politiklehrer garantieren eine Politische Bildung nach den Prinzipien des Beutelsbacher Konsens – auch zu Fragen der Verteidigungs- und der Sicherheitspolitik! ◆

Anmerkungen

- 1 BMVg Presse- und Informationsstab Referatsleiter Internet, Öffentlichkeitsarbeit: Jahresbericht der Jugendoffiziere 2013, Berlin 10.06.2014, S. 3f.
- 2 Vgl. Anlage 2a zu BMVg Presse- und Informationsstab Referatsleiter Internet, Öffentlichkeitsarbeit: Jahresbericht der Jugendoffiziere 2013, Berlin 10. Juni 2014 (Summe der „Gesamtzahl Ver-

anstaltungen Schüler und Studenten“; die auf Universität u. Hochschule bezogenen Veranstaltungen wurden von den Autoren herausgerechnet).

- 3 Bericht über die Umsetzung der Kooperationsvereinbarung zwischen dem Land Nordrhein-Westfalen und der Bundeswehr für das Schuljahr 2012/ 2013. In: Deutscher Bundestag, Drucksache 17/14703 vom 05.09.2013, S. 33.
- 4 BMVg Presse- und Informationsstab Referatsleiter Internet, Öffentlichkeitsarbeit: Jahresbericht der Jugendoffiziere 2013, Berlin 10.06.2014, S. 3.
- 5 Zentrale Dienstvorschrift Informationsarbeit (TA-600/1), Presse- und Informationsstab im BMVg, gültig seit 01.04.2014, S. 25.
- 6 Ebd., S. 26.
- 7 Streitkräfteamt: Handbuch: Der Jugendoffizier, Sankt Augustin 2007, S. 6.

8 Anlage 1 zu BMVg Presse- und Informationsstab Referatsleiter Internet, Öffentlichkeitsarbeit: Jahresbericht der Jugendoffiziere 2013, Berlin 10.06.2014.

- 9 Ebd.
- 10 BMVg Presse- und Informationsstab Referatsleiter Internet, Öffentlichkeitsarbeit: Betreff: Jahresbericht der Jugendoffiziere 2012, Berlin 13.05.2013.
- 11 BMVg Presse- und Informationsstab Referatsleiter Internet, Öffentlichkeitsarbeit: Jahresbericht der Jugendoffiziere 2013, Berlin 10.06.2014, S. 14f.
- 12 BMVg Presse- und Informationsstab Referatsleiter Internet, Öffentlichkeitsarbeit – Jahresbericht der Jugendoffiziere 2013, Berlin 10.06.2014, S. 17.
- 13 Ebd.
- 14 BMVg Presse- und Informationsstab Referatsleiter Internet, Öffentlichkeitsarbeit: Betreff: Jahresbericht der Jugendoffiziere 2013, Berlin 10.06.2014.

Wollen wir Schulen als Rekrutierungsfeld der Bundeswehr?

Das Robert Blum Gymnasium in Berlin erhielt den Aachener Friedenspreis 2013

Wieso bekommen Schulen in Friedenszeiten einen Friedenspreis? Ist ein Land denn überhaupt im Frieden, wenn seine Armee in 12 Ländern im Einsatz ist, wenn Soldaten töten und getötet werden oder traumatisiert zurückkehren? Ist ein Land im Frieden, wenn diese Armee vermehrt für den Kriegsdienst wirbt: an Schulen, auf Jugendmessen, Berufsveranstaltungen, in Publikationen? Halten wir es als Pädagog_innen für richtig, wenn jene an Minderjährige verteilt werden und an Schüler_innen, die selber aus Kriegsregionen stammen? Passt dies zum Trainieren gewaltloser Konfliktlösung in der Schule? Passt dies zum Bildungsziel der Völkerverständigung und Friedenserziehung? Das sind Fragen, die unabhängig von der Einstellung zur Bundeswehr gestellt werden müssen.

Die Ausgaben der Bundeswehr für Nachwuchswerbung wurden in den letzten 14 Jahren auf 29 Millionen Euro fast verdreifacht. Die Möglichkeiten von Friedensgruppen, den Schüler_innen auch andere Positionen nahezubringen sind vor diesem Hintergrund verschwindend gering, weil es sich hierbei hauptsächlich um nebenamtlich Tätige handelt. Von einer Ausgewogenheit kann hier also keine Rede sein! Mehrere Schulen in Deutschland wollen sich deshalb diesem Trend entgegenstellen und haben sich gegen Bundeswehr-Werbung auf dem Schulgelände ausgesprochen. Dafür haben stellvertretend zwei Schulen den Aachener Friedenspreis erhalten. Hierbei handelt es sich um unsere Schule, das Robert Blum Gymnasium in Berlin-Schöneberg und um die Käthe-Kollwitz-Berufsschule in Offenbach. In Berlin hat außerdem die August-Sander-Berufsschule in Berlin-Friedrichshain ein Werbeverbot beschlossen.

Zum historischen Datum, dem Antikriegstag am 1. September, wurden Vertreter_innen aller Preisträger nach Aachen eingeladen. Darunter befand sich auch die Internationale Schule, aus dem irakischen Kurdistan (Nordirak). Sie erhielt den Preis für das dort einmalige Konzept ihrer Schule, in der gemeinsames und gleichberechtigtes Lernen von Jungen und Mädchen, von unterschiedlichen Religionen, Glaubensrichtungen und Volksgruppen tagtäglich gelebt wird. (...)

Wer steckt eigentlich hinter dem „Aachener Friedenspreis“? (...) Der Aachener Friedenspreis e.V. hat ca. 400 Mitglieder, darunter ca. 350 Einzelpersonen und etwa 50 Organisationen: Unter anderem die Stadt Aachen, der regionale Deutsche Gewerkschaftsbund, katholische Organisationen im Bistum Aachen, der evangelische Kirchenkreis sowie zahlreiche weitere kirchliche und politische Organisationen.

Die Presseberichterstattung, aber auch die Zuschriften an unsere Schule zeigen viel Zustimmung für unseren Beschluss. Es gibt jedoch auch Kritik und Fragen. Das ist in einer Demokratie normal. Z.B., ob nicht die Lehrfreiheit der einzelnen Lehrkraft dadurch eingeschränkt wird. Dass dies nicht mit dem Beschluss gemeint ist, sondern dass er appellativ zu verstehen ist, haben wir als Schule deutlich gemacht. Dieser Appell richtet sich gegen die Rekrutierung von Soldaten an der Schule, nicht gegen die Institution. Es stimmt auch nicht, dass eine kontroverse Diskussion über die nationale Sicherheitspolitik verhindert werden soll. Diese Debatte muss geführt werden, aber auf der politischen Ebene und nicht mit Vertretern der operativen Ebene, die auf Befehl eine bestimmte Sicherheitspolitik vertreten **müssen**! Befremdlich sind andererseits die Aufgeregtheiten und bösen Beschimpfungen. Gerade deshalb ist die Verleihung des Friedenspreises eine wertvolle und dankenswerte Unterstützung der Schulen. Der Bürgermeister Björn Jansen hat in seiner Rede hervorgehoben, dass es wichtig ist, anzuecken und sich gegen den bellizistischen Mainstream zu wenden. Nachvollziehbar, dass dies Interessen von Bundeswehrangehörigen (übrigens nicht allen!) oder der Rüstungslobby widerspricht. Wir müssen aber dem daraus folgenden Druck standhalten und dürfen uns nicht einschüchtern lassen, auch mit Blick auf die Jugendlichen. Ich halte es für sinnvoll, wenn andere Schulen breit darüber diskutieren, ähnliche Beschlüsse zu fassen: in Gesamt- und Schulkonferenzen.

*Thomas Schmidt (Lehrer am Robert Blum Gymnasium)
Eine längere Fassung des Beitrags erschien bereits in der
Ausgabe 10/2013 der Berliner Lehrerzeitung.*

DVPB aktuell

Impuls Termine Personen Berichte

Impuls

Verabschiedung des Positionspapiers der DVPB

Mit ihrem Positionspapier „Politische Bildung für die Demokratie“ möchte die DVPB in pointierter Form ihr Selbstverständnis als Interessenvertretung der Politischen Bildung zum Ausdruck bringen (vgl. POLIS 3-2014, S. 26f. und POLIS 4-2014, S. 25f.). Die sechzehn Thesen zur Politischen Bildung in Schule, Hochschule, Jugendarbeit und Erwachsenenbildung wurden vom Bundesvorstand der DVPB in Abstimmung mit dem Erweiterten Bundesvorstand erarbeitet und auf der letzten Sitzung des Bundesvorstandes als Grundsatzpapier der verbandspolitischen Arbeit verabschiedet.

Politische Bildung für die Demokratie Positionspapier der Deutschen Vereinigung für Politische Bildung (DVPB)

Notwendigkeit Politischer Bildung

1. Demokratie setzt die Politische Bildung aller voraus. Ohne Politische Bildung achtet das demokratische Gemeinwesen sich selbst gering und gefährdet seine Grundlagen.
2. Demokratische Werte, Normen und Institutionen bedürfen der fortlaufenden Praxis und der kritischen Reflexion von Anspruch und Wirklichkeit durch mündige Bürgerinnen und Bürger.
3. Politische Bildung ist in einer Demokratie gesellschaftliche Allgemeinbildung. Hierfür trägt der Staat eine besondere Verantwortung.

Charakteristika Politischer Bildung

4. Als gesellschaftliche Allgemeinbildung ist Politische Bildung sozialwissenschaftlich ausgerichtet, um politische, soziale, wirtschaftliche und kulturelle Zusammenhänge angemessen zu erfassen.
5. Politische Bildung orientiert sich an den Grundsätzen des „Beutelsbacher Konsens“: Überwältigungsverbot, Kontroversitätsprinzip und Befähigung zur interessengeleiteten Partizipation der Lernenden.
6. Die Befähigung des Einzelnen zu einer reflektierten und selbstbestimmten Teilhabe am öffentlichen Leben umfasst ethisch-moralisches Urteilen und politisches Handeln.
7. Politische Bildung ist Bildung zur Kritik- und Konfliktfähigkeit.
8. Soziales und politisches Lernen sind zu unterscheiden und als Demokratiebildung zu verknüpfen.

9. Politische Bildung reflektiert die Voraussetzungen und Bedingungen von demokratischer Beteiligung. Deshalb orientiert sie sich am Prinzip der Chancengleichheit.

Bildungspolitische Forderungen

10. Politische Bildung muss in allen Bildungsgängen verankert werden (allgemein- und berufsbildende Schulen, Hochschulen, Jugend- und Erwachsenenbildung, Aus- und Weiterbildung).
11. Die Förderung politischer Mündigkeit gehört zum Kern des Bildungsauftrages aller Schulen.
12. Sozialwissenschaftliches Lernen bedarf eines integrierenden Kernfaches der Politischen Bildung, das durchgängig mit mindestens zwei Wochenstunden unterrichtet wird.
13. Der mehrperspektivische Zugriff verlangt sozialwissenschaftlich und fachdidaktisch ausgebildete Lehrkräfte.
14. Hochschulen müssen die Politische Bildung aller Studierenden und insbesondere aller Lehramtsstudierenden fördern. Studienseminare setzen dies fort und bilden die Fachlehrkräfte für Politische Bildung aus.
15. Durch die Jugend- und Erwachsenenbildung wird Politische Bildung als lebenslanges Lernen unterstützt. Die zivilgesellschaftlichen Träger müssen durch Projektförderung und institutionelle Förderung abgesichert werden.
16. Politische Bildung braucht eine institutionalisierte fachdidaktische Forschung an den Hochschulen. Sie benötigt ein unabhängiges, forschungsorientiertes Institut für die Didaktik der Demokratie.

DVPB aktuell

Aufruf für den Erhalt der Grundlagen politisch-ökonomischer Allgemeinbildung in Baden-Württemberg

Mit der Einführung eines Separatfachs Wirtschaft macht die grünrote Landesregierung derzeit bundesweit Schlagzeilen. Zugleich

wird in Zusammenhang mit der Umstellung der Lehramtsstudiengänge auf Bachelor/Master das Kombifach Politikwissenschaft/Wirtschaftswissenschaft in zwei separate Studienfächer aufgelöst. Als Sprecher der FachleiterInnen der Staatlichen Seminare für Didaktik und Lehrerbildung in Ba-

den-Württemberg haben Peter Krapf und Beate Thull (Thull ist zugleich stellvertretende Vorsitzende des DVPB-Partnerverbandes „Südwestdeutscher Lehrerverband für historische, politische und ökonomische Bildung“) auf diese weitreichende bildungspolitische Entscheidung reagiert. Der Bundes-

vorstand der DVPB unterstützt die nachfolgend abgedruckte Stellungnahme und bittet die Leserinnen und Leser der POLIS ebenfalls um Unterstützung – z.B. durch Briefe oder E-Mails an Andreas Stoch (Kultusminister, SPD) und Theresa Bauer (Wissenschaftsministerin, Bündnis 90/ Die Grünen).

Die Fachleiterinnen, Fachleiter und Lehrbeauftragten für Gemeinschaftskunde und Wirtschaft an den Staatlichen Seminaren für Didaktik und Lehrerbildung Gymnasien in Baden-Württemberg wenden sich mit Nachdruck gegen die Entscheidung, das Kombifach Politikwissenschaft/Wirtschaftswissenschaft in zwei eigenständige Studienfächer aufzulösen. Begründung:

1. Gemeinschaftskunde hat in Baden-Württemberg Verfassungsrang (Art. 21 Abs. 2 Landesverfassung). Sie umfasst als Kern das Politische; das Politische ohne Wirtschaft ist aber sachlogisch nicht vorstellbar und vermittelbar. Der mündige Bürger ist per se auch Wirtschaftsbürger. Gemeinschaftskunde ohne Wirtschaft würde ihren wesentlich durch die Vernetzung von poli-

tischer und ökonomischer Bildung definierten Charakter verlieren – Verfassungsnorm und Verfassungswirklichkeit wären materiell nicht mehr im Einklang. Die Erfüllung des Bildungsauftrags, vor allem das Ziel Politischer Bildung, zum mündigen Bürger zu erziehen, wäre dadurch in hohem Maße in Frage gestellt.

2. Wirtschaft ohne Politik ist mit dem Konzept des allgemeinbildenden Gymnasiums nicht vereinbar: Der mündige Wirtschaftsbürger ist auch Bürger. Ökonomische Kategorien dürfen nie die alleinige Basis von Werturteilen sein. Politik und Wirtschaft sind die beiden Seiten ein und derselben Medaille.
3. Ein eigenständiges Fach „Wirtschaft, Berufs- und Studienorientierung“ kann den dargelegten Prinzipien nur entsprechen,

wenn der organisatorischen Trennung nicht auch noch eine inhaltliche folgt – genau dies wäre aber die Konsequenz der Auflösung des Kombifaches im BA/MA-Studium. Das hieße dann, dass künftig in der Schule Gemeinschaftskunde von Lehrerinnen und Lehrern ohne wirtschaftswissenschaftliches Studium unterrichtet wird, Wirtschaft von solchen ohne politikwissenschaftliches Studium.

4. Im Schulalltag droht die Marginalisierung beider Fächer und aus schulorganisatorischen Gründen die vermehrte Erteilung fachfremden Unterrichts. Das ist mit der Sicherung oder gar Verbesserung der Qualität von Unterricht nicht vereinbar.
5. Noch vor Evaluierung des Kombifaches Politikwissenschaft / Wirtschaftswissenschaft wäre im zweiten Ausbildungsab-

schnitt, dem Referendariat, ebenfalls die Auflösung der bestehenden Verbindung von Gemeinschaftskunde und Wirtschaft zu befürchten. Auch diese ist aus den oben genannten Gründen weder inhaltlich logisch noch organisatorisch sinnvoll.

Deshalb bitten wir Sie, sehr geehrter Herr Ministerpräsident Kretschmann, sehr geehrte Frau Ministerin Bauer und sehr geehrter Herr Minister Stoch, nachdrücklich darum, ihre Entscheidung zu überdenken, und appellieren an die anderen Adressaten, sich für die Beibehaltung des Kombifaches Politikwissenschaft / Wirtschaftswissenschaft, hilfsweise für eine obligatorische Koppelung der beiden eigenständigen Studienfächer einzusetzen.

Empfehlung: Neben der POLIS bietet die DVPB drei weitere interessante Fachzeitschriften rund um die Politische Bildung. Für Mitglieder des jeweiligen Landesverbandes ist der Bezugspreis im Jahresbeitrag des Landesverbandes enthalten.



Forum Politikunterricht (Magazin des bayerischen Landesverbandes mit Berichtsteilen für Sachsen und Thüringen) erscheint dreimal im Jahr. Ende März erscheint Heft 1-15 zum Thema „Einwanderungskontinent Europa – Bedrohung oder Chance?“ (vgl. den Bericht aus Bayern, S. 28). Einzelpreis z. Zt. 3,50 € pro Ausgabe zzgl. 1,45 € Versand (RedaktionFPU@gmx.net)



Politisches Lernen (Organ der DVPB NRW e.V.) erscheint im Rahmen von zwei Doppelausgaben pro Jahr. Schwerpunkt von Heft 1-2/15: „Roma in Deutschland“ (erscheint im Juni). Jahresabonnement z. Zt. 16,00 € (Bestellschein unter wu@wieland-ulrichs.de)



Politik Unterrichten (Zeitschrift des niedersächsischen Landesverbandes) erscheint mit zwei Ausgaben pro Jahr. Heft 2-14 zum Thema: „Bürgerinnen_in Netz gegangen!“. Einzelpreis z. Zt. 6,00 € pro Ausgabe inkl. Versand (dvpb_nds@t-online.de)

Berichte

Sachsen-Anhalt



Die „Ukraine-Krise“ als Konfliktanalyse: Erste Erfahrungen aus der Unterrichtspraxis

Ein aktueller Konflikt, der viele Menschen altersübergreifend in unserer Gesellschaft beschäftigt, ist die Ukraine-Krise. Der DVPB-Landesverband Sachsen-Anhalt und die Landeszentrale für politische Bildung Sachsen-Anhalt hatten daher die Ukraine-Krise zum Thema ihres Politiklehrtages 2014 gemacht (vgl. den Beitrag von Annette Adam in der POLIS 4/2014 auf Seite 28). In einem Workshop, der im Rahmen dieses Politiklehrtages stattfand, hatte ich den Entwurf der Konfliktanalyse „Ukraine-Krise“ für den Unterricht in der Sekundarstufe I vorgestellt. Die Fragen und Probleme, die sich bei der Entwicklungsarbeit im Umgang mit dem Kontroversitätsprinzip, der didaktischen Reduktion und der Aktualität ergaben, habe ich im Aufsatz „Die Ukraine-Krise als Herausforderung für den Politikunterricht.

Fragen und Probleme aus der Unterrichtsentwicklung am Beispiel einer Konfliktanalyse“ erläutert und diskutiert. Dieser Aufsatz ist in der Zeitschrift Gesellschaft – Wirtschaft – Politik (GWP) 1/2015 erschienen. Im Dezember 2014 erfolgte dann der zweite wichtige Schritt: die erstmalige Erprobung in der Unterrichtspraxis.

Die erste Erprobung der Konfliktanalyse fand im Sozialkundeunterricht in einer Lerngruppe der Freien Schule Bildungsmanufaktur in Halle (Saale) mit dreizehn- und vierzehnjährigen SchülerInnen statt (fünf Doppelstunden). Die ersten Erfahrungen haben gezeigt, dass Jugendliche auch jenseits der Sekundarstufe II ein hohes Kommunikations- und Orientierungsbedürfnis zur Ukraine-Krise besitzen. Die Erschließung des Konflikts nach den kategorialen Leitfragen ...

- Was ist geschehen? Worum geht es in dem Konflikt? Welche Konfliktparteien haben welche Interessen?

- Welche Konfliktparteien haben welche Möglichkeiten? Wie sind sie mit Blick auf den Weltfrieden und die Wirtschaft zu beurteilen?
- Welche Rolle spielt die Geschichte in dem Konflikt?
- Wie ist der Konflikt aus Sicht der betroffenen Menschen in der Region zu beurteilen?
- Welche Regelungen des Völkerrechts ermöglichen beziehungsweise beschränken das Handeln der Konfliktparteien? ...

hat sich im Unterricht bewährt. Die Arbeit mit den entwickelten Textmaterialien, die der Erschließung des Konflikts dienen, erwies sich allerdings als Herausforderung für die Lernenden, weil sie eine hohe Faktendichte aufweisen. Bestandteil der entwickelten Konfliktanalyse ist auch ein Konferenzspiel, in dem die Aushandlung einer möglichen Konfliktlösung zwischen den Konfliktparteien simuliert wird. Die Umsetzung des Konferenzspiels war bei der Erprobung gut gelungen; die Übernahme der Rollen kann jedoch auch mit Schwierigkeiten verbunden sein. In der abschließenden Generalisierung wurden die Schüler gefragt, welche Eigenschaften von Menschen/Menschengruppen

zu Konflikten wie dem Ukraine-Konflikt führen. In Kleingruppen sind die Lernenden zu folgenden Ergebnissen gekommen (Auswahl): Machthunger, Denken in Feindbildern, Bedrohungsgefühle, Mistrauen. Hieraus leiteten die Lernenden ab, dass es zur Verhinderung und Lösung solcher Konflikte zunächst darauf ankäme, gegenseitiges Vertrauen und Gesprächsbereitschaft aufzubauen.

Die ersten Erfahrungen mit der Konfliktanalyse „Ukraine-Krise“ lassen die Aussage zu, dass sie in der Sekundarstufe I einsetzbar ist. Sie ermöglicht den Lernenden eine konkrete Durchdringung des Konflikts.

Der Text- und der Materialteil der entwickelten Konfliktanalyse sowie ein ausführlicher Erfahrungsbericht befinden sich im „Didaktischen Koffer“ und sind über die Internetadresse <http://www.zsb.uni-halle.de/archiv/didaktischer-koffer/> zu beziehen. Falls Sie als LehrerIn die entwickelte Konfliktanalyse in Ihrem Politikunterricht ausprobieren, wäre ich Ihnen für eine Rückmeldung (an christian.fischer@zsb.uni-halle.de) sehr dankbar.

*Christian Fischer,
Landesverband*

Bayern



Jahrestagung des Landesverbandes in Tutzing: Migrationskontinent Europa – Bedrohung oder Chance?

Dass Deutschland faktisch ein Einwanderungsland ist und Einwanderung braucht, davon ist Prof. Dr. Rita Süßmuth schon länger überzeugt. Als Eröffnungsrednerin der in Zusammenarbeit mit der Akademie für Politische Bildung Tutzing und der Europäischen Akademie Bayern e.V. durchgeführten Jahrestagung des bayerischen Landesverbands sagte die frühere Bundesministerin und Bundestagspräsidentin: „Wenn angesichts des gegenwärtigen Einwanderungsdrucks der öffentliche Eindruck entsteht: ‚Es sind zu viele‘, dann hat die Politik ein zentrales Anliegen vernachlässigt, den Bürgerinnen und

Bürgern die Lage zu erklären. Und wenn die Politik versagt, brauchen wir mehr denn je politische Bildung.“ Sie konstatierte: „Es ist eine Chance, wenn wir das Gefühl haben, wir schaffen das. Aber die gegenwärtige Lage wird zur Bedrohung, wenn wir das Gefühl haben, wir schaffen das nicht.“ Süßmuth betonte, dass der Sozialstaat finanziell und die Gemeinschaft kulturell von Zuwanderern profitieren. Laut der neuesten Bertelsmann-Studie zahlen sie 22 Milliarden Euro mehr in die Sozialsysteme ein als sie herausnehmen.

Mit aktuellen Daten zur Situation in Deutschland konnte der Vizepräsident des Bundesamtes für Migration und Flüchtlingen (BAMF), Michael Griesbeck, aufwarten. Im vergangenen Jahr stieg die Zahl der Asylbewerber wegen des Syrienkriegs auf etwa

200 000. Carola Burkert vom Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) in Nürnberg zeigte mit ihren Daten, dass Deutschland mit seinem stabilen Arbeitsmarkt und Fachkräftebedarf in den letzten Jahren der Finanz- und Staatsschuldenkrise seit 2008 zum Zuwanderungsmagnet geworden ist. Sie betonte, dass der Missbrauch von Sozialleistungen kein Massenphänomen

sei. Hans Dietrich von Loeffelholz, bis vor kurzem in der Forschungsabteilung des BAMF, stützte Burkerts Thesen. Er sagte, Europa sei bedingt durch Weltwirtschaftskrise und Kriege in den letzten Jahren zum Einwanderungskontinent geworden. Dabei verschieben sich die Wanderungen innerhalb der EU aus wirtschaftlichen Gründen in Richtung auf Deutschland.

Unterschiedliche Sichtweisen auf die aktuelle Lage der Flüchtlinge in Bayern prägte die Diskussion zwischen dem im bayerischen Sozialministerium für Migration und Integration zuständigen Ministerialdirektor Markus Gruber, der Fraktionsvorsitzenden Margarete Bause (Bündnis90/Grüne) und Matthias Weinzierl vom Bayerischen Flüchtlingsrat.

*Dr. Michael Schröder,
zweiter Landesvorsitzender*



Der bayerische Landesvorsitzende Prof. Dr. Armin Scherb mit der früheren Bundestagspräsidentin und Ministerin Prof. Dr. Rita Süßmuth

Foto: Hannes S. Macher

DVPB aktuell

Thüringen



Historische Regierungsbildung im Bundesland war Thema der „Jenaer Gespräche“

Einmal im Jahr laden der Landesverband der DVPB Thüringen und seine Kooperationspartner, die Landeszentrale für Politische Bildung, das ThILLM und die Professur für Didaktik der Politik an der Friedrich-Schiller-Universität in Jena zu den „Jenaer Gesprächen zur Politischen Bildung“ ein. Traditionsgemäß findet diese Veranstaltung immer im November statt. Darauf nahmen die Koalitionsverhandlungen nach der Landtagswahl in Thüringen 2014 keine Rücksicht. Folglich mussten das anvisierte Thema „Nach der Regierungsbildung – Perspektiven für Thüringen unter rot-rot-grün“ und damit auch die Jenaer Gespräche ein wenig auf sich warten lassen. Am 27. Januar war es endlich soweit und zahlreiche hundert Zuhörer folgten der Einladung des Landesverbandes, seiner Kooperationspartner und des Fördervereins des Instituts für Politikwissenschaft in den Hörsaal 5 der FSU Jena.

Dieses Jahr stellten sich neben Anja Siegesmund vom Bündnis 90/Die Grünen (Thüringer Ministerin für Umwelt, Energie und Naturschutz), Dr. Mario Voigt (Mitglied der CDU-Landtagsfraktion), sowie Prof. Dr. Torsten Oppenland (Institut für Politikwissenschaft) und Prof. Dr. Nils Berkemeyer (Institut für Erziehungswissenschaft) als Vertreter der FSU Jena den Fragen des Publikums und des Moderators Martin Debes, Leiter der Landesredaktion der Thüringer Allgemeinen.

Das gerade für Thüringen äußerst ereignisreiche Jahr 2014 bot eine solche Themenvielfalt und Gesprächsbedarf, dass der Fokus der Diskussion schon im Vorfeld auf die Hochschul- und Bildungspolitik beschränkt werden musste.

Zu Beginn der Debatte betonte Anja Siegesmund die Bedeutung der verbesserten finanziellen Unterstützung der freien Schulen in Thüringen, ein Kernthema, über welchem die Koalitionsverhandlungen seitens der Grünen hätten scheitern können. In

diesem Punkt fand sie in Mario Voigt einen politisch Gleichgesinnten, der den durch Schulen in freier Trägerschaft entstehenden Wettbewerb lobte.

Im Anschluss betrachtete Prof. Dr. Berkemeyer Thüringens Position im Bundesweiten Bildungsvergleich. Laut dem durch ihn erhobenen Chancenspiegel stehe Thüringen gut dar, müsse aber gerade im Hinblick auf regionale Disparitäten weitere Anstrengungen unternehmen, die Gemeinschaftsschulen auszubauen, sowie die Kommunen in die Schulnetzplanung enger einzubinden.

Prof. Dr. Oppelland kommentierte die Wählerwanderung verbeamteter Lehrer innerhalb der SPD und die ausbaufähige Einbindung des Lehrpersonals in die Gesetzgebung und bildungspolitische Richtungsvorgaben.

Ein besonders strittiges Thema stellte die Inklusion und Erhaltung von Förderschulen dar. In diesem Zusammenhang regte Prof. Dr. Berkemeyer die Einrichtung eines expliziten Lehrstuhls für Förderdiagnostik an den Thüringer Hochschulen an.

Nach etwa einer Stunde öffnete Gesprächsleiter Debes die Diskussionsrunde für Fragen aus dem Publikum. Diese Möglichkeit wurde sogleich wahrgenommen, auch um Bereiche abseits der Bildungspolitik anzuschneiden. So wurde sich nach dem Mindestlohn für Praktikanten, sowie der Stabilität der Rot-Rot-Grünen Koalition erkundigt. Auch kam das Streitthema Inklusion erneut zum Tragen. Abschließend wurde das Thema der zukünftigen Lehrereinstellung angesprochen. Die mit der bis 2020 drohenden Pensionierungswelle entstehenden finanziellen und personellen Belastungen stellen für den Freistaat eine der zentralen bildungspolitischen Herausforderungen der Zukunft dar.

In dieser Frage mit allen Diskussionsteilnehmern Einigkeit demonstrierend, beendete Martin Debes nach zwei Stunden die „Jenaer Gespräche zur politischen Bildung“.

Johannes Linkelmann,
Landesverband

Bremen



Dorfgründungsmodell im Mittelpunkt der Bremer Gespräche zur Politischen Bildung

Zum nunmehr dritten Mal lud der DVPB-Landesverband Bremen am 15. Januar 2015 zu den Bremer Gesprächen zur Politischen Bildung ein. Für Vortrag und gemeinsamen Austausch im Kultursaal der Arbeitskammer konnte Prof. Dr. Andreas Petrik (Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg) gewonnen werden. Im Fokus des Gesprächs stand die von Petrik begründete „Genetische Politikdidaktik in Theorie und Praxis“.

Für das vor allem aus der schulischen Praxis stammende Publikum legte Andreas Petrik adressatengerecht den Schwerpunkt seines Vortrags auf die Rolle von Lehrenden. Anlass für diese Schwerpunktsetzung gaben allerdings auch seine Beobachtungen in dem vom ihm geleiteten, aktuellen Forschungsprojekt zum Dorfgründungsmodell in der Politischen Bildung. Die Dorfgründung als Lehr-Lern-Arrangement folge, so Petrik, dem Wiederentdeckungsgedanken des genetischen Lernens und grenze sich damit bewusst vom rein darlegenden Lernen ab. Ursprünglich als Inselspiel angelegt (Naturzustand), stelle das Dorf, so Petrik weiter, gewissermaßen eine „Abkürzungsstrategie für Expedition in unregelte politische Ursprungssituationen“ dar. Insbesondere solle die Dorfgründung dabei helfen, Schülerinnen und Schülern Staatlichkeit in ihrer Genese zu verdeutlichen. Nicht zuletzt deshalb

sei sie dafür geeignet, Theorie in Praxis zu überführen.

Klassischerweise folgt jede Dorfgründung einer festgelegten Dramaturgie. Die Fixpunkte dieser Dramaturgie sind (1.) das Entdecken, (2.) das Systematisieren und (3.) das Anwenden. Dabei gehört zu jeder dieser drei Phasen eine fundamentale Veränderung der Lehrendenrolle, denn Lehrerinnen und Lehrer werden durch sie zu „Coachs“, „Beratenden“, „Gründungsexperten“ sowie zu sogenannten „Realitätswächtern“. Dabei ist nach Petrik insbesondere in der ersten dieser drei Phasen ein überaus offener Lernprozess zu initiieren, der aber – gerade deshalb – auch besondere Herausforderungen an Lehrkräfte bereithalte. So sei es vor allem dort relevant, dass sie eine sokratische Lehrendenrolle einnehmen, mithin einerseits provozierten („Stechfliege“), sich aber andererseits auch zurückhielten („Hebamme“), um Lernende selbst sprechen und neue Gedanken allein durch das Hinterfragen des von ihnen bereits Gesagten aufkommen zu lassen. Wichtig sei, dass Provokation und Zurückhalten nicht als Pole verstanden werden dürfen, die gewissermaßen ein Oszillieren zwischen ihnen erlaubten, sondern stattdessen als zwei exklusive Optionen.

Um den Anwesenden die Schwierigkeiten zu verdeutlichen, sich in die sokratische Lehrendenrolle hineinzufinden und anknüpfend daran die an diese Rolle gebundenen Regeln einzuhalten, lud Andreas Petrik schließlich zu einer gemeinsamen Bearbeitung eines Situationsbeispiels aus einem transkribierten Unterrichtsmitschnitt während einer Dorfgründung ein. Dabei zeigte der Austausch unter- und miteinander nicht nur, wie unterschiedlich der Umgang mit bestimmten Unterrichtssituationen ist, sondern auch, was das tatsächlich sokratische an der Lehrendenrolle darstellt.

Mit der anwendungsbezogenen Diskussion, die auf die Workshopphase folgte, fand ein rundum gelungenes Bremer Gespräch zur Politischen Bildung seinen gebührenden Abschluss. Wir danken Prof. Dr. Andreas Petrik für seinen erhellenden Beitrag sowie allen Teilnehmerinnen und Teilnehmern für ihr Interesse und die intensive Diskussion.

Der Landesvorstand



Vorstellung der Dorfgründungssimulation durch Prof. Dr. Andreas Petrik
Foto: Landesverband

Brandenburg



Zur Diskussion: Neuer Rahmenlehrplan für die Jahrgänge 1-10 in Berlin und Brandenburg

Ende November 2014 veröffentlichte das Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg die Anhörungsfassung des neuen Rahmenlehrplans für die Jahrgangsstufen 1-10. Dabei geht es um nicht weniger, als um die curricularen Grundlagen für eine inklusive Regelschule in beiden Bundesländern. Bis zum 27.03.2015 können sich Interessierte über ein Online-Portal an der Diskussion beteiligen. Die DVPB Brandenburg ruft FachkollegInnen dazu auf, Stellung zur Anhörungsfassung zu beziehen. Der Landesverband selbst kommt zu folgender Einschätzung:

Wir begrüßen, dass ein gemeinsamer Bildungs- und Erziehungsauftrag für die Grundschule und die Sekundarstufe I für Brandenburg und Berlin formuliert und danach gefragt wird, auf welche gegenwärtigen und zukünftigen Herausforderungen in einer zunehmend komplexer, dynamischer, globaler, verletzlicher werdenden Welt unsere Heranwachsenden vorbereitet werden sollen.

Der Verweis auf die Querschnittsaufgaben aller Fächer (Teil B des Rahmenlehrplans) kann Schulen ermuntern, ein gemeinsames Bildungs- und Erziehungskonzept zu entwickeln, das Fachunterricht, überfachliche Anliegen und Öffnung der Schule vereint. Der Bildungswert der zwölf übergreifenden Themen wird im Rahmen der kultusministeriellen Darstellung aber regelmäßig nur angeschnitten – so wird beispielsweise die Demokratieerziehung nicht in ihrem Charakter als Menschenrechtsbildung deutlich. Entsprechend unterkomplex dargestellt erscheinen die zwölf Themenbereiche in ihrer Auswahl teilweise willkürlich.

Gegenüber der Situation in den Jahrgängen 7–10, in denen die Politische Bildung als eigenständiges Fach erhalten bleibt, geht sie in den Grundschulklassen 5 und 6 im Fächerverbund mit Geschichte und Erdkunde unter der Fachbezeichnung Gesellschaftswissenschaften auf. Nur wenn diese Entscheidung dazu führt, dass endlich genügend qua-

lifizierte FachlehrerInnen für den Unterricht in Gesellschaftswissenschaften (Jg. 5–6) eingestellt werden, kann das die Situation der Politischen Bildung im Primarbereich verbessern. Fachfremd erteilter Unterricht zählt in beiden Bundesländern sowohl im Primar- als auch im Sekundarstufenbereich zu den Hauptproblemen bei der Vermittlung Politischer Bildung. Unbedingt zu fordern ist, dass das Unterrichtsfach der Politischen Bildung künftig durchgängig mit mindestens einer Wochenstunde von Fachlehrkräften unterrichtet wird.

In allen Fachlehrplänen werden die fachspezifischen Kompetenzen sowie Inhalte und Themen dargestellt. Das Kompetenzmodell in den Fächern Gesellschaftswissenschaften und Politische Bildung lehnt sich an das Modell der GPJE an und ist jetzt von Klasse 1–10 einheitlich. Es werden fachspezifische Regelstandards nach aufsteigenden Niveaustufen A–H entwickelt, die aber bezüglich der Kriterien, Stringenz, Plausibilität und Praktikabilität zu diskutieren sind, insbesondere bzgl. der Mindeststandards für die Politische Bildung. Über welche politischen Kompetenzen auf welchem Niveau sollen Heranwachsende verfügen, um sukzessive in ihre Bürger/innenrolle hineinzuwachsen zu können?

Es bleibt spannend, über die schulisch vermittelte Politische Bildung in Brandenburg und Berlin zu diskutieren. Wir befürworten die Forderung der Geschichtslehrerverbände beider Länder, den Rahmenlehrplan in allen seinen Teilen, insbesondere die Fachlehrpläne Gesellschaftswissenschaften, Geschichte sowie Politische Bildung gründlich konzeptionell zu überarbeiten. Zugleich sind die Bedingungen für eine erfolgreiche Implementation der Rahmenlehrpläne zu beraten und zu gestalten, wie z. B. die Sicherung der Aus-, Fort- und Weiterbildung der LehrerInnen, das Vorhandensein von entsprechenden Schulbüchern und Unterrichtsmaterialien, die Verringerung fachfremden Unterrichts sowie die Sicherung der Unterrichtsversorgung für alle Fächer. Alle Beteiligten wären gut beraten, dies nicht unter Zeitdruck zu tun.

*Dr. Rosemarie Naumann,
zweite Landesvorsitzende*

Niedersachsen



Bewusstsein der Notwendigkeit einer Landeszentrale für Politische Bildung wächst

Das Kultusministerium des Landes hat im Dezember 2014 das Referat 23 für Politische Bildung, Medienbildung, Bildung für nachhaltige Entwicklung und Mobilität personell aufgestockt und so die Arbeit des Referats deutlich aufgewertet. Der Landesverband der DVPB Niedersachsen begrüßt die Entscheidung der Landesregierung ausdrücklich, da sie damit ihrem eigenen Anspruch die Politische Bildung im Land wieder zu stärken, deutlich gerechter wird als zuletzt. Gleichwohl befürchten wir, dass die Landesregierung ihre Absicht, eine neue Landeszentrale für Politische Bildung einzurichten, mit dem Hinweis auf die Aufwertung der Politischen Bildung im Kultusministerium, nicht weiter verfolgt. Dies wäre ein Irrweg. Sowohl aus den Regierungsparteien (und anderen), als auch aus der Zivilgesellschaft und vor allem aus den Schulen und den Einrichtungen der Politischen Bildung im Land hören wir weiterhin die dringende Forderung nach einer neuen Landeszentrale. Wir werden nicht müde, diese Forderung vorzutragen.

Der Vorsitzende Markus W. Behne brachten diesen Punkt –

mit deutlicher Zustimmung sowohl aus dem Publikum als auch von der Seite der Organisatoren – auch in seinem Vortrag auf der Tagung „Europäische Idee in der Krise? Extremismus, Populismus und die Potenziale europäischer Bindekraft“ am 28. Januar in der Universität Göttingen, vor. Der Vortrag war in einer Gruppe mit der Überschrift: „Politische Bildung zu Europa – Umgang mit Extremismus im Klassenzimmer“ untergebracht. Daniel Köhler – ehemaliger Mitarbeiter von „Exit“ und heute freier Referent – zeigt auf, welche Formen von Rechtsextremismus Lehrerinnen und Lehrern begegnen können. Dr. Rico Behrens – Technische Universität Dresden – präsentiert Ergebnisse seiner empirischen Studien mit Lehrenden aus Sachsen, die mit rechtsextremistischen Schülerinnen und Schülern im Unterricht umgehen mussten. Markus W. Behne unterstrich in seinem Vortrag den Auftrag der Schulen, die freiheitliche demokratische Grundordnung zu vermitteln. Und – mit den Grundprinzipien des Beutelsbacher Konsenses – dies schließt die Werteordnung nicht nur des Grundgesetzes, sondern auch die des EU-Vertrags (Art.2 und 3 EUV) mit ein.

Der Landesvorstand



Zur Anhörungsfassung des Rahmenlehrplans sind noch bis zum 27.03.2015 Rückmeldungen möglich.

Link zum Anhörungsportal:
<http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/anhoerungsportal.html>

POLIS – Zeitschriften zur politischen Bildung

in Deutschland, Österreich und der Schweiz

POLIS gibt es in drei Ländern: Deutschland, Österreich und der Schweiz. Wir informieren Sie hier über diese Zeitschriften, um Brücken über die Grenzen zu bauen. Sie finden einen kurzen Informationstext, die Themenplanung für 2015, die aktuellen Bezugsbedingungen und Ansprechpartner sowie die entsprechende Homepage.

Die **POLIS** ist der Report der Deutschen Vereinigung für Politische Bildung (DVPB). Im Charakter eines Magazins informiert die POLIS mit Fachbeiträgen zu ausgewählten Schwerpunkten. Berichte aus der aktuellen Szene, Interviews und Werkstattbeiträge runden das Heft ab.

Themenplan 2015

- Heft 1: Friedenspädagogik
- Heft 2: Politische Bildung durch politische Aktion?
- Heft 3: Ungleichheiten in der Demokratie – Nachlese zum 13. Bundeskongress Politische Bildung
- Heft 4: 50 Jahre DVPB

Redaktion

Dr. Martina Tschirner:
tschirner@em.uni-frankfurt.de

Bezugsbedingungen

4 Hefte jährlich
Abonnement: 24,80 € zzgl. Versand
Einzelheft: 7,40 € zzgl. Versandkosten
bestellservice@wochenschau-verlag.de
Wochenschau Verlag, Adolf-Damaschke-Str. 10, 65824 Schwalbach/Ts.
www.wochenschau-verlag.de



polis aktuell ist die Zeitschrift für Lehrkräfte von Zentrum *polis* – Politik Lernen in der Schule. In den Ausgaben werden ausgewählte Themen der politischen Bildung für den Unterricht aufbereitet – mit Fachbeiträgen, einem methodischdidaktischen Teil sowie weiterführenden Tipps.

Themenplan 2015

- Heft 1: Sprache und Politik
- Heft 2: Pop und Politik
- Heft 3: Demokratiequalität
- Heft 4: Pflichtmodul Politische Bildung
- Heft 5: Demokratie und Menschenrechte

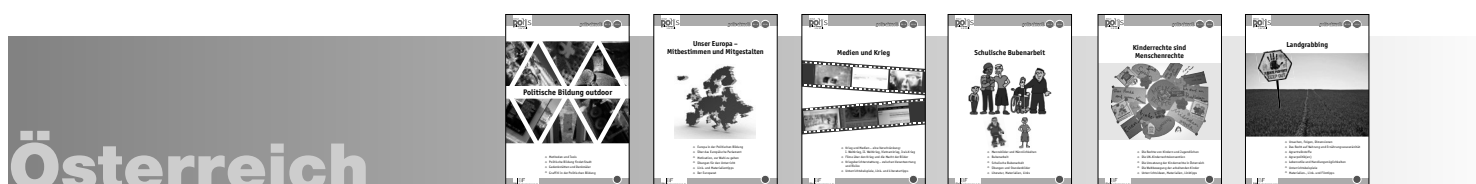
Redaktion

Dr. Patricia Hladschik:
patricia.hladschik@politik-lernen.at

Bezugsbedingungen

5 Hefte jährlich
Abonnement: 12,50 € inkl. Versand
Einzelheft: 3,50 € zzgl. Versandkosten
service@politik-lernen.at

Zentrum *polis* – Politik Lernen in der Schule
Helferstorferstraße 5, 1010 Wien
www.politik-lernen.at



POLIS thematisiert aktuelle Fragen der politischen Bildung und richtet sich an Lehrpersonen und interessierte Fachkreise der politischen Bildung. Hintergrundberichte, Interviews und Porträts zu einem Schwerpunktthema vermitteln Zugänge zur politischen Bildung und bieten Anregungen, diese verstärkt zum Gegenstand des Unterrichts zu machen.

Themenplan

- 2010: Menschenrechtsbildung – Bildung und Menschenrechte
- 2011: Wahlen – eine Castingshow? Jugend, Medien und Demokratie
- 2012: Politische Bildung am Ball
- 2013: Revolte der Jugend? Zwischen Anpassung und Aufstand
- 2014: Verstrickt und zugenäht. Politische Perspektiven auf die Modewelt
- 2015: Unter uns. Ungleichheiten und Diskriminierungen in der Gesellschaft

Redaktion

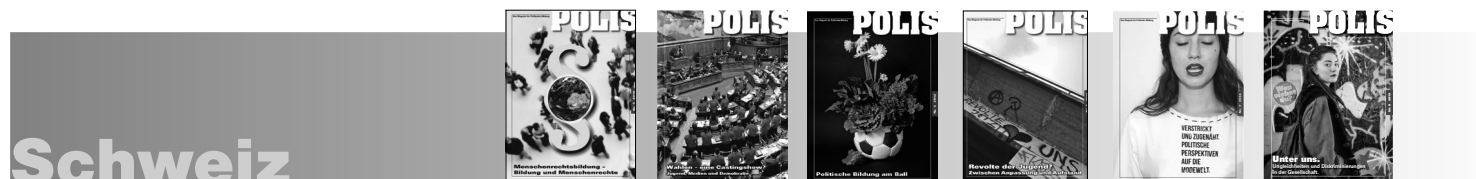
Vera Sperisen: vera.sperisen@fhnw.ch

Bezugsbedingungen

1 x jährlich
gratis, ausserh. d. Schweiz für 5,- CHF

Pädagogische Hochschule FHNW,
Zentrum Pol. Bildung u. Geschichtsdidaktik,
www.fhnw.ch/ph/pbgd

Zentrum für Demokratie Aarau, www.zdaarau.ch
Blumenhalde, Küttigerstrasse 21, 5000 Aarau,
Schweiz, info@politischebildung.ch



Nordrhein-Westfalen



Wirtschaftslehre/Politik am Berufskolleg: Ausschreibungsverhalten der Schulleitungen verantwortlich für fachfremden Unterricht?

Am 4. September 2014 hat das Referat „Politische Bildung am Berufskolleg“ der DVPB Nordrhein-Westfalen e.V. mit Vertretern des Ministeriums für Schule und Weiterbildung (MSW), Herrn Wehrhöfer und Herrn Stiller, und des Ministeriums für Innovation, Wissenschaft und Forschung (MIWF), Herrn Dr. Cursiefen, über die Situation des Unterrichtsfachs Wirtschaftslehre/Politik bzw. Politik an den Berufskollegs in Nordrhein-Westfalen diskutiert (zur Kritik der DVPB NRW an der Situation der Politiklehrer Innenausbildung an Berufskollegs: POLIS 3-2014, S. 28). Im mehr als zweistündigen Gespräch wurde die hohe Bedeutung der Politischen Bildung an Berufskollegs von allen Gesprächsteilnehmern betont.

Zunächst erfolgte eine Situationsbeschreibung: An den 379 Berufskollegs im Bundesland sind derzeit 733 Lehrkräfte mit Fakultas tätig. Im Durchschnitt sind nur jeweils zwei Fachlehrkräfte an jedem Berufskolleg tätig, wobei zu beachten ist, dass diese auch noch mindestens ein zweites Unterrichtsfach erteilen. Angesichts von etwas mehr als 537.000 SchülerInnen und Schülern, die in Voll- und Teilzeit das Berufskolleg besuchen, wird die Problematik des hohen Anteils fachfremden Unterrichts deutlich. Eine Besserung der Situation ist derzeit nicht in Sicht, im Vergleich zum vergangenen Jahr hat sich an einzelnen Universitäten sogar die Situation verschlechtert. So haben an der Universität zu Köln in diesem Wintersemester 2014/15 nur 6 Studierende mit dem BA-Lehramtsstudium Politik für das Berufskolleg begonnen, gegenüber 20 Studierenden im vorangegangenen Wintersemester 2013/14.

Eine weitere Forderung besteht darin, dass das Schulministerium die Bezirksregierungen und die Schulleitungen dringend auffordert, Stellen für das Lehramt Wirtschaftslehre/Politik bzw. Politik auszuschreiben. Die gegenwärtige Ausschreibungspraxis

– es werden vornehmlich Stellen für die beruflichen und naturwissenschaftlichen Unterrichtsfächer ausgeschrieben – bedarf einer Korrektur, um einen fachgerechten Unterricht auch in der politisch-ökonomischen Bildung zu sichern. Hier kann sich das MSW nicht auf das Prinzip der Autonomie der Schulen zurückziehen, da eine Fehlsteuerung vorliegt.

Mit Besorgnis nimmt die DVPB NRW zur Kenntnis, dass durch die Vorschläge der Tenorth-Kommission die Politische Bildung und auch allgemeinbildende Unterrichtsfächer noch weiter aus den Bildungsplänen verdrängt werden. Der Vorschlag der Tenorth-Kommission, zukünftig das Studium für das Berufsschullehramt nur in Verbindung mit einer beruflichen Fachrichtung zu ermöglichen, um, so die Begründung, das Profil der Berufsschule zu stärken, beinhaltet eine Vielzahl von Fallstricken. Wir gehen davon aus, dass dadurch die Anzahl der Studierenden für das Berufsschullehramt zurückgehen wird, was zu einer Verschärfung des Lehrermangels an Berufskollegs insgesamt und des fachfremd erteilten Unterrichts im Fach Wirtschaftslehre/Politik im Besonderen führen wird. Wir befürchten, dass so ein Status der allgemeinbildenden Unterrichtsfächer als zweitrangig festgeschrieben würde, was sich perspektivisch negativ auf die Stundenkontingente auswirken dürfte. Damit würden für Berufsschüler, die sich in einem biografischen Umbruchprozess befinden, Räume zur gesellschaftlichen, sozialen und politischen Reflexion und Orientierung beruflichen Handelns beschnitten. Die herkunftsbedingte Bildungsbenachteiligung vieler Berufsschüler/-innen im Hinblick auf das Wissen über Politik und die Entwicklung eines positiven Selbstkonzepts als politischer Bürger würde verfestigt.

Das Berufskolleg ist die Schulform, die einen erheblichen Beitrag leistet, die Strukturen sozialer Ungleichheit im deutschen Bildungssystem abzubauen. Diese Errungenschaft ist in Gefahr.

*Prof. Dr. Bettina Zurstrassen,
Rainer Schiffers, Sven Brehmer;
Fachgruppe Berufskolleg der
DVPB Nordrhein-Westfalen e.V.*

Schleswig-Holstein



Lehrerfortbildungsseminar

zum Thema: „Zukunft des Sozialstaats – Urteilsbildung am Beispiel eines Halbjahresthemas der Oberstufe an Gymnasien und Gemeinschaftsschulen“ (in Kooperation mit dem Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig-Holstein, Moderation: Prof. Dr. Andreas Lutter u. Andreas Groh) am 16. Juni 2015 (09.00 – 17.00 Uhr) in 24613 Aukrug, Bildungs- und Tagungszentrum Tannenfelde.

Landesvorstand drängt auf Ausbau der FachlehrerInnenausbildung in Flensburg

Am 29. Januar 2015 fand ein Gespräch mit Staatssekretär Rolf Fischer über die Pläne der Landesregierung zur Reform der Lehrerausbildung nach dem Wechsel in der Leitung des Ministeriums (von Fr. Wende zu Fr. Alheit) statt.

Geplant ist u.a. der Ausbau des Faches Wirtschaft/Politik an der Universität Flensburg auch für das Lehramt an der Oberstufe von Gymnasien und Gemeinschaftsschulen (vgl. POLIS 2/14). Die DVPB begrüßt die Stärkung des Faches an den Universitäten: Wirtschaft/Politik ist ein Erfolgsmodell in Schleswig-Holstein und darüber hinaus. Das Land „exportiert“ zahlreiche Fachlehrkräfte in andere Bundesländer.

Der Vorstand machte deutlich: In Flensburg muss die notwendige personelle und sachliche Mindestausstattung für einen Studiengang für das Lehramt an der Oberstufe durch Ausbau des Faches geschaffen werden. Dazu gehört ein quantitativ ausreichendes und fachlich differenziertes Lehrangebot auf forschungsnahem Level

(wissenschaftspropädeutischer Anspruch der Oberstufe). Das erfordert mindestens je eine forschungsfähig ausgestattete Professur für Wirtschaftswissenschaft, Politikwissenschaft und Fachdidaktik mit Mitarbeiterstellen und vollem Lehrangebot für den WiPol-Studiengang. Der Vorstand hält die vom Ministerium angekündigte Ergänzung der beiden vorhandenen Professuren um eine Juniorprofessur für Politikwissenschaft für unzureichend und bezweifelt, dass dies den Anforderungen von KMK und Akkreditierungsagenturen genügen wird.

Eng verbunden mit der fachlichen und personellen Ausstattung der Lehrangebote an den Universitäten sind die Probleme beim Wechsel zwischen Universitäten, insbesondere zwischen Flensburg und Kiel. Hier bedarf es einer rechtzeitigen Koordinierung, um den Wechsel unter zumutbaren Auflagen zu ermöglichen. Die DVPB bietet dem Ministerium ihre Expertise an.

Eine weitere Baustelle sehen wir im Bereich Berufsschulen. Hier fehlt ein eigenständiger fachspezifischer Studiengang für Lehrkräfte des ja auch dort angebotenen allgemein bildenden Faches Wirtschaft/Politik. Gerade in den Berufsschulen ergibt sich eine Gelegenheit, politisch-ökonomische Bildung an Jugendliche mit unterschiedlichem Bildungshintergrund heranzutragen. Das Ministerium greift die Bitte auf, sich für die Zulassung von Wirtschaft/Politik als Wahlfach für Handels- und Gewerbelehrkräfte einzusetzen.

Staatssekretär Fischer regte an, das Gespräch im Herbst des Jahres fortzusetzen.

*Prof. Dr. Klaus-Peter Kruber,
erster Landesvorsitzender*



Staatssekretär Rolf Fischer (SPD) mit dem Landesvorstand

Foto: Landesverband

Rezensionen

Neue Literatur – kurz vorgestellt

Sich im Umgang mit rechtsextremen Lernenden bewähren

Rico Behrens: Solange die sich im Klassenzimmer anständig benehmen. Politiklehrer/innen und ihr Umgang mit rechtsextremer Jugendkultur in der Schule. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag 2014, 256 S., 29,80 Euro



In seiner Dissertation widmet sich Rico Behrens einem Bereich, der zugleich vielfältig thematisiert und mit Erwartungen konfrontiert und bislang doch überraschend unerforscht geblieben ist. Es geht um die Handlungsstrategien von Politiklehrerinnen und -lehrern im Umgang mit rechtsextremen Jugendlichen in der Schule.

Zwei zentrale Fragestellungen leiten die empirische Untersuchung (vgl. S. 42). Welche subjektiven Theorien von Politiklehrer/innen spielen für den Umgang mit dem Phänomen rechtsextremer Jugendkultur eine Rolle? Welche Handlungsstrategien nutzen Politiklehrer/innen in der Auseinandersetzung mit dem Phänomen rechtsextremer Jugendkultur?

Dem Forschungsstil der Grounded Theory entsprechend werden aus einer intensiven und auf Rekonstruktion der Tiefenstrukturen ausgerichteten Interpretation der Interviews sukzessive Kategorien gebildet. Ziel ist dabei die Entwicklung einer gegenstandsbezogenen Theorie, die im Material verankert ist. Leserinnen und Leser werden dabei in besonderer Weise am Interpretationsprozess beteiligt, indem Rico Behrens seinen Analyse-Dreischnitt durchgän-

gig und überaus gut verständlich dokumentiert.

Das sehr gut nachvollziehbare Ergebnis der Analyse sind vier verschiedene Muster, die jeweils einen spezifischen Zusammenhang zwischen der Professionsorientierung, der Wahrnehmung des Phänomens ‚rechtsextreme Jugendkultur‘ und der konkreten Handlungsstrategie repräsentieren und die Rico Behrens auf die folgenden griffigen Formeln gebracht hat:

1. „Auseinandersetzung vermeiden – Sicherheit gewinnen“ (vgl. S. 70-98).
2. „Auseinandersetzung suchen – klare Fronten schaffen“ (vgl. S. 99-115).
3. „Auseinandersetzung eingehen – Mehrheiten organisieren“ (vgl. S. 115-135).
4. „Auseinandersetzung kalkulieren – Einfluss gewinnen“ (vgl. S. 136-154).

Als Dreh- und Angelpunkt der Handlungsweisen der Lehrenden rekonstruiert Rico Behrens das Bestreben um individuelle Bewährung: „Individuelle Bewährung beschreibt im Kontext dieser Arbeit einen Prozess und Zustand zugleich. Bewährung bedeutet, den Nachweis über eigenständiges und erfolgreiches pädagogisches Handeln und Arbeiten führen zu können“ (S. 160).

Die Arbeit wird abgerundet durch Handlungsanregungen für eine gelingende Auseinandersetzung, die in drei Richtungen weisen. Erstens: Politiklehrerinnen und -lehrer brauchen differenziertere und aktuellere Kenntnis der Inhalte, Ausdrucksformen und Strategien der rechten Szenen. Zweitens: Wenn eine herausfordernde Situation gegeben ist, müssen Lehrerinnen und Lehrer zugleich versuchen, die Beziehung zu den Jugendlichen aufrecht zu erhalten und auf schulinterne und externe Unterstützungsressourcen zurückzugreifen. Drittens ist es angesichts der zentralen Bedeutung des Empfindens individueller Bewährung ratsam, auf „supervisorische Unterstützungssysteme“ (S. 229) zurückzugreifen, um subjektive Theorien zu reflektieren und weiter zu entwickeln.

Die Dissertation ist sehr gut lesbar und gibt sowohl tiefe Einblicke in den Forschungsprozess, als auch weitreichende Hinweise für die Praxis.

Marie Winckler (Marburg)

1914 bis in die Gegenwart: Politisch (Ge)Denken

Manfred Quentmeier, Martin Stupperich, Rolf Wernstedt (Hrsg.): Krieg und Frieden 1914-2014. Beiträge für den Geschichts- und Politikunterricht. Schwalbach / Ts.: Wochenschau-Verlag 2014, 346 S., 39,80 Euro

Warum erinnern wir Geschichte? Das Gedenkjahr 2014 hat an vielen Stellen vor Augen geführt, dass Erinnerungskultur ein elementarer Bestandteil der politischen Kultur ist. Nicht zuletzt die gegenwärtige „Ukraine-Krise“ zeigt, dass eine verantwortungsvolle politische Gestaltung von Gegenwart und Zukunft einer kritisch-problemorientierten Auseinandersetzung mit der Vergangenheit bedarf – der Wert von Geschichte erschließt sich maßgeblich über gegenwärtige und künftige Herausforderungen. Diese Doppelfunktion historisch-politisches Lernens bildet das eigentliche Kernthema des rezensierten Sammelbandes und spiegelt sich auch im Titel „Krieg und Frieden 1914-2014“ wider.

Wer einen entsprechenden Anspruch an die fachwissenschaftlich und fachdidaktische Auseinandersetzung mit der „Urkatastrophe“ des 20. Jahrhunderts (George F. Kennan) stellt, bekommt mit diesem fast zwanzig Einzelbeiträge umfassenden Gemeinschaftswerk von Historikern und Politologen, Fachdidaktikern und Fachlehrkräften beider Disziplinen sowie Vertretern der Friedens- und Konfliktforschung, der Museumspädagogik und der Gedenkstättenarbeit viele Impulse und Reflexionshilfen für die praktische Bildungsarbeit geboten.

Einleitend entfaltet Rolf Wernstedt das breite Panorama philosophischer (und pseudo-philosophischer!) Argumentationen, die seit der Aufklärung über Krieg im Allgemeinen und schließlich über den Ersten Weltkrieg im Besonderen geführt wurden (S. 9-27). Der anschließende erste Hauptteil des Bandes umfasst geschichtswissenschaftliche Beiträge über die unmittelbaren Wirkungen des Ersten Weltkrieges, wobei auf dessen kontroverse Deutung und Sinngebung in der ‚Weimarer Republik‘ fokussiert wird (S. 31-115: „Erster Weltkrieg und frühe Nachkriegszeit“).

Ganz im Sinne der Förderung einer europäischen BürgerInnen-gesellschaft erfahren im Folgenden Beispiele und Möglichkeiten von

transnationaler historisch-politischer Bildungsarbeit eine besondere Berücksichtigung: Der zweite Thementeil „Der Erste Weltkrieg im Geschichtsunterricht“ (S. 117-254) widmet sich schwerpunktmäßig einem entsprechenden Zugang. Im nachfolgenden dritten Abschnitt werden ausgehend von aktuellen geopolitischen Herausforderungen „Perspektiven für eine friedliche Welt“ beleuchtet (S. 255-310). Während die Lektüre der von Dieter Senghaas skizzierten „Lehrstücke für Friedensgestaltung“ (S. 257-267) und der von Ulrich Schneckener beleuchteten „Perspektiven und Szenarien für eine künftige Weltfriedensordnung“ (S. 280-294) das thematische Spektrum einer historisch reflektierten Friedens- und Konfliktpädagogik veranschaulicht, widmen sich Julia Harfensteller („Das Friedensverständnis der UNO im Wandel“, S. 268-279) und Bernhard Rinke („Auslandseinsätze der Bundeswehr zwischen Bündnisverpflichtungen und einer außenpolitischen Kultur der Zurückhaltung“, S. 295-310) Aspekten, die unmittelbare Bezüge zu den Lehrplänen der Unterrichtsfächer der Politischen Bildung aufweisen.

Im abschließenden vierten Teil werden zwei Vorschläge unterbreitet, Friedens- und Konfliktpädagogik angemessen in die Politische Jugend- und Erwachsenenbildung zu integrieren. Während

Uli Jäger friedenspädagogische Lernräume in Schule und Erwachsenenbildung umreißt und Beispiele gelungener Praxis vorstellt (S. 333-343), unternimmt Manfred Quentmeier in diesem Zusammenhang nicht weniger, als das inhaltliche Profil eines sozialwissenschaftlich integrierenden Kernfachs der Politischen Bildung zu bestimmen und auf dieser Folie eine Verortung der Themenkomplexe „Krieg und Frieden“ zu leisten (S. 313-332).

Festzuhalten ist: Wer Unterricht im sozial- oder geisteswissenschaftlichen Lernfeld verantwortet, erhält mit dem Sammelband vielfältige wissenschaftliche und didaktische Zugänge zum Themenkomplex „Krieg und Frieden“. Das für Theoretiker und Praktiker gleichermaßen geeignete Werk verkörpert den bleibenden Wert einer gleichnamigen Tagung, die anlässlich des Gedenkjahres 2014 vom Volksbund Deutsche Kriegsgräbervorsorge initiiert und im Februar letzten Jahres (in Kooperation mit dem Kultusministerium und dem Landesinstitut für schulische Qualitätsentwicklung NLQ) gemeinsam mit dem niedersächsischen Landesverband der DVPB und dem Niedersächsischen Geschichtslehrerverband (NGLV) vorbereitet und durchgeführt wurde.

Moritz Peter Haarmann

ERRATA Polis 4/2014 (S. 8), Beitrag von Birgit Weber, Abbildung 2: Hier hat uns der technische Tabellentransfer in der Produktion einen Streich gespielt. Die Angaben zum Gymnasium Sek. II müssten im Falle von Niedersachsen, Hessen und Nordrhein-Westfalen korrekterweise um eine Zelle nach rechts verschoben werden, während in diesen Ländern die Angaben zum Gymnasium (Sek. I) und zusätzlich die Angaben zum Gymnasium (Sek. II) in Sachsen und Schleswig-Holstein jeweils mittig unter den beiden Fachkulturen der jeweiligen Schulform zu zentrieren wären. Das korrigierte Schaubild ist abrufbar auf der Homepage von Birgit Weber unter <http://www.hf.uni-koeln.de/34753>.

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, tschirner@em.uni-frankfurt.de.

VORSCHAU

POLIS 2/2015
Politische Bildung durch politische Aktion?
(erscheint am 1.7.2015)

POLIS 3/2015
Nachlese zum Bundeskongress 2015
(erscheint am 1.10.2015)

POLIS 4/2015
50 Jahre DVPB
(erscheint am 22.12.2015)

POLIS 1/2016
Cyber-Politik
(erscheint am 1.4.2016)

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)
18. Jahrgang 2014

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
Prof. Dr. Dirk Lange
Hans-Joachim von Olberg
Prof. Dr. Bernd Overwien
Prof. Dr. Armin Scherb
Moritz Peter Haarmann

Verantwortlich für diese Ausgabe
ist die gesamte Redaktion

Verantwortlich für die DVPB aktuell
Moritz Peter Haarmann

Herstellung
Susanne Albrecht, 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: 7,40 € zzgl. Versandkosten.
Standardabonnement: 24,80 € zzgl. Versandkosten.
In den (Inlands-)Bezugspreisen sind 7% Mehrwertsteuer enthalten.

Anzeigenpreise
Preisliste Nr. 1 vom 1. Januar 2015

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

Bankverbindung
Postbank Frankfurt/M., Kto. 000 377 0608, BLZ 500 100 60,
IBAN DE68 5001 0060 0003 7706 08, BIC PBNKDEFFXXX

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

Beilagen-/Beihefterhinweis
Der Abonnementausgabe liegen zwei Prospekte des Wochenschau Verlages bei: Neuheiten 2015 und Fachbücher und Materialien

ISSN: 1433-3120, Bestell-Nr.: po1_15

Bildnachweise für die Fotos in den Beiträgen:

S. 7: Wolfgang Sander (Münster); S. 8: Botschaft der französischen Republik in der Bundesrepublik Deutschland; S. 20-21: Friedenskreis Halles e.V.