



REPORT DER DEUTSCHEN VEREINIGUNG
FÜR POLITISCHE BILDUNG

POLIS

2 | 2016

Schwerpunkt
Rassismuskritische
Bildung

Zeitung

Von 60 auf 100 Stunden. Größere und schnellere –
aber auch bessere Integrationskurse?

Fachbeiträge

Astrid Messerschmidt

Rassismuskritik als Perspektive für die politische Bildung

Karim Fereidooni

Rassismuskritik: (K)ein Thema für die Ausbildung von
Lehrerinnen und Lehrern?

Sylvia Heitz

Eine Frage der Haltung

Steve Kenner

Aktion statt Resignation: Den aktuellen
gesellschaftspolitischen Herausforderungen mit
politischer Bildung begegnen

Didaktische Werkstatt

„Rassistische Einstellungen sollen an unserer Schule
keine Chance haben“. Ein Interview

Forum

Interview mit Juniorprofessor Dr. Matthias Busch

DVPB aktuell

Impuls

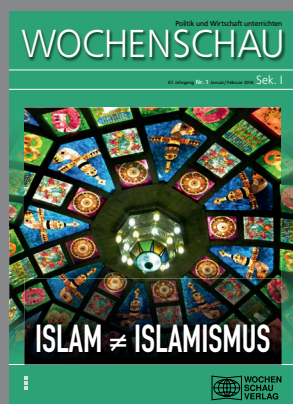
Die Schatzkiste lebt!

7,40 € (D)/7,61 € (A)/11,40 CHF



**WOCHEN-
SCHAU
VERLAG**

WOCHENSCHAU 2016



Best.-Nr. 1116, € 17,10



Best.-Nr. 2116, € 11,40



Best.-Nr. 12316, € 22,80



Best.-Nr. 22316, € 22,80



Best.-Nr. 1416, € 17,10



Best.-Nr. 2416, € 11,40



Best.-Nr. 1516, € 17,10



Best.-Nr. 2516, € 22,80



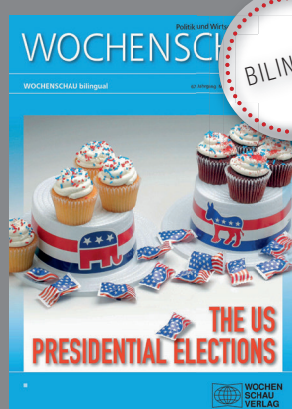
Best.-Nr. 1616, € 11,40



Best.-Nr. 2616, € 11,40



Best.-Nr. 16s, € 28,50



Best.-Nr. 2416s, € 5,70

Testen Sie die
WOCHENSCHAU jetzt ein
Jahr lang mit 50% Preisvorteil
und nutzen Sie im Abo die
kostenlosen Onlinematerialien.

Mehr Informationen und Anmeldung unter
www.wochenschau-online.de

Editorial

Rassismus ist ein schwieriges Thema. Wir sind geneigt, vor allem vor dem Hintergrund der aktuellen politischen Ereignisse, Rassismus nur im Zusammenhang mit rechtsextremistischen Einstellungen, Äußerungen und Handlungen zu sehen und ihn als gesellschaftliches Randphänomen oder Ausnahmeerscheinung aufzufassen. Dass Rassismus aber als alltägliche Diskriminierungsform Bestandteil der gesellschaftlichen Wirklichkeit und als alltagsprägendes Weltbild bis weit in die Mitte der Gesellschaft hinein verankert ist, wird eher selten thematisiert, geschweige denn als dauerhaft präsent Problem begriffen. Man tut sich schwer, bereits bei abwertenden Sprechakten, struktureller Diskriminierung oder alltäglicher Ausgrenzung und selbst bei offener Gewalt von Rassismus zu sprechen. Um diesem distanzierenden Umgang mit Rassismus entgegenzuwirken und das eigene Involviertsein in rassistisches Denken und Verhalten reflektieren zu können, wurde das Konzept der Rassismuskritik entwickelt, das mittlerweile in die Bildungseinrichtungen Einzug hält, dabei aber auf dem Weg in die öffentlichen Schulen nur sehr langsam vorankommt. Für pädagogisches Handeln ist es absolut notwendig, über basale Kenntnisse zu Rassismus und Rassismuskritik zu verfügen, um die eigene Praxis zu reflektieren. Diese Kenntnisse vermittelt uns *Astrid Messerschmidt* mit ihrem Beitrag. *Karim Fereidooni* begründet in seinem Artikel, weshalb Rassismuskritik fester Bestandteil aller Phasen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung sein muss. *Sylvia Heitz* stellt dazu ein Praxisbeispiel aus dem Lehramtsstudium vor. Dass Schülerinnen und Schüler, insbesondere wenn sie sich in rassismuskritischen Kontexten politisch engagieren, die Unterstützung ihrer Lehrerinnen und Lehrer benötigen, zeigt *Steve Kenner*. In der DIDAKTISCHEN WERKSTATT stellen wir eine Berufsschule vor, die sich auf dem Weg zu einer rassismuskritischen Schulkultur befindet.

In dieser POLIS-Ausgabe gibt es wieder ein FORUM: *Hans-Joachim von Olberg* hat ein instruktives Interview mit *Matthias Busch* über seine Forschungsarbeiten zur Staatsbürgerkunde in der Weimarer Republik geführt.

Martina Tschirner

POLIS

Rassismuskritische Bildung

Zeitung

Von 60 auf 100 Stunden. Größere und schnellere – aber auch bessere Integrationskurse? 4

Fachbeiträge

Astrid Messerschmidt
Rassismuskritik als Perspektive für die politische Bildung 7
Karim Fereidooni
Rassismuskritik: (K)ein Thema für die Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern? 11
Sylvia Heitz
Eine Frage der Haltung 14
Steve Kenner
Aktion statt Resignation: Den aktuellen gesellschaftspolitischen Herausforderungen mit politischer Bildung begegnen 16

Didaktische Werkstatt

„Rassistische Einstellungen sollen an unserer Schule keine Chance haben“. Interview mit Claudia Hümmler-Hille, Schulleiterin 19

Forum

Staatsbürgerkunde in der Weimarer Republik.
Interview mit Prof. Matthias Busch 23

DVPB aktuell

Impuls: Die Schatzkiste lebt! 25
Termine: Herbsttagung der DVPB 26
Personen: Neue Landesvorstände 26
Berichte
Thüringen: Politischer Stammtisch mit Bildungsministerin 27
–: DVPB baut zum siebten Mal an der SchulBrücke Europa 28
–: Politikdidaktisches Kamingespräch zur kompetenzorientierten Leistungsbeurteilung 28
Mecklenburg-Vorpommern: Stärkung der politischen Bildung 29
Berlin: Neuer Webauftritt und aktuelle Wahlprüfsteine 30
Brandenburg: World Café an der Universität Potsdam: Was kann politische Bildung für die Integration von Flüchtlingen leisten? 30
Rheinland-Pfalz: 10. Demokratie-Tag auf dem Hambacher Schloss 30

LITERATUR

Rezensionen 32
Vorschau / Impressum 34



Von 60 auf 100 Stunden. Größere und schnellere – aber auch bessere Integrationskurse? *Ein Kommentar*

Meseberg in Brandenburg. In einem „Meseberger Erklärung“ genannten Grundsatzbeschluss hat die Bundesregierung der Großen Koalition aus CDU, CSU und SPD den Entwurf eines erstmaligen „Integrationsgesetzes“ bekannt gegeben und begründet, wie zukünftig in Deutschland mit Zuwanderern, Flüchtlingen und Asylbewerbern umgegangen werden soll.

Die Kanzlerin Angela Merkel nennt den Gesetzentwurf euphorisch einen Meilenstein“ und Vizekanzler Siegmund Gabriel spricht von einem „Paradigmenwechsel“ (n-tv, 26.5.). Diesem Hochjubiläum setzt die Frankfurter Allgemeinen Zeitung ganz nüchtern entgegen: „Es hätte auch drittes Asylpaket genannt werden können.“ (FAZ, 27.5., S. 26). Denn das längst fällige Zuwanderungsgesetz, welches endlich regelt, wie man ohne verfolgt zu sein und legal nach Deutschland gelangen kann, steht immer noch aus. Es handelt sich hier nämlich schlicht um ein Maßnahmenpaket, in dem bisherige Instrumente der Arbeitsmarktintegration, der Ausgestaltung des Aufenthaltsrechts und der Bildungsangebote weiterentwickelt werden sollen.

„Kern unserer integrationspolitischen Maßnahmen ist das Prinzip Fordern und Fördern“, erläutert die Bundesregierung. Die Stuttgarter Zeitung berichtet hingegen von Regierungskritikern, die den Beschluss „als populistische und fragwürdige Mogelpackung“ bezeichnen (Stuttgarter Zeitung,

26.5.). Kühler könnte man sagen, hier wird ausbuchstabiert, wie man Zuwanderer, die bei uns Schutz suchen, nach dem Prinzip Zuckerbrot und Peitsche behandelt. Dies soll an der Bildungskomponente des „Integrationsgesetzentwurfs“ gezeigt werden.

Bisher bestand das Angebot von Integrationskursen aus einem Deutschkurs im Umfang von 600 Stunden und einem Orientierungskurs zu Kultur, Geschichte und Politik Deutschlands mit 60 Stunden. Zusätzlich wurden 300 weitere Stunden für einen Aufbaukurs in deutscher Sprache mit beruflichem Schwerpunkt angeboten. „Der Orientierungskurs wird von 60 auf 100 Unterrichtseinheiten aufgestockt und inhaltlich stärker auf die Wertevermittlung ausgerichtet“, heißt es in dem Meseberger Papier. Posi-

tiv hervorzuheben ist auch, dass der Kreis der Anspruchsberechtigten über Asylberechtigte, anerkannte Flüchtlinge und subsidiär nach der Genfer Flüchtlingskonvention Schutzberechtigte auf „Asylbewerber mit guter Bleibeperspektive“ ausgeweitet wird. Zudem sollen die Kurse schneller angeboten werden; es ist beabsichtigt, die bisherige Wartezeit von drei Monaten auf 6 Wochen zu verkürzen.

Soweit so gut; nun zur repressiven Komponente: Der Anspruch auf Teilnahme am Integrationskurs erlischt bereits nach 2 Jahren. Wer Unterrichtseinheiten versäumt, dem können Bezüge nach dem Asylbewerberleistungsgesetz gekürzt werden. Wer nach 5 Jahren nicht den erfolgreichen Besuch des Integrationskurses nachweisen kann, dem kann die Erlaubnis zum dauerhaften Aufenthalt in Deutschland entzogen werden. Nächste Kröte: Die Teilnehmerzahl pro Kursgruppe wird von 20 auf 25 erhöht. Einen Lehrplan für die ausgeweiteten Orientierungskurse gibt es bislang nicht. Nach Berechnungen der Bundesagentur für Arbeit fehlt jetzt schon geeignetes Lehrpersonal für 200.000 Kursplätze.

Es wird dringend Zeit, dass das Angebot der Gesellschaft für Politikdidaktik (GPJE) und des Bundesausschusses Politischer Bildung (bap) zur Mitwirkung an der inhaltlichen Reform der Orientierungskurse von der Bundesregierung aufgegriffen wird.

Hans-Joachim von Olberg



Am 24. und 25. Mai 2016 verabschiedete das Bundeskabinett während einer Klausurtagung auf dem idyllisch gelegenen Schloss Meseberg im Landkreis Oberhavel nördlich von Berlin den Entwurf eines Integrationsgesetzes.

So ticken Jugendliche 2016: Der Großteil akzeptiert gesellschaftliche Vielfalt.

Bonn. Die Bundeszentrale für politische Bildung/bpb hat das SINUS-Institut beauftragt, 14- bis 17-Jährige vertiefend zu Themenfeldern zu befragen, die für die Entwicklung von Angeboten politischer Bildung relevant sind. Für die bpb von besonderem Interesse: Was Jugendliche über die Zuwanderung Geflüchteter denken, wie sie zur immer pluraler werdenden Gesellschaft Deutschlands stehen und was sie heute noch mit dem Begriff Nation verbinden. Die Ergebnisse der Befragung wurden nun als Teil der Jugendstudie „Wie ticken Jugendliche 2016?“ veröffentlicht.

Vor dem Hintergrund der aktuellen Debatten in Deutschland ist eine wichtige Erkenntnis für die Arbeit der bpb, dass der überwiegende Teil der Befragten die Aufnahme Geflüchteter befürwortet. Zuwanderung wird grundsätzlich positiv gesehen, die Jugendlichen zeigen sich tolerant und fordern mehr Engagement für eine gelungene Integration. Viele Aspekte der „postmigrantischen Gesellschaft“ sind für einen Großteil der 14- bis 17-Jährigen – bewusst oder unbewusst – selbstverständlicher Alltag.

In Teilen äußern die Jugendlichen aber auch manifeste Vorbehalte gegenüber anderen Nationalitäten. Meist handelt es sich dabei um tradierte Stereotype, die von den Jugendlichen aber nicht immer als bloße Klischees erkannt werden. Einzelne Jugendliche, vor allem in den benachteiligten Lebenswel-

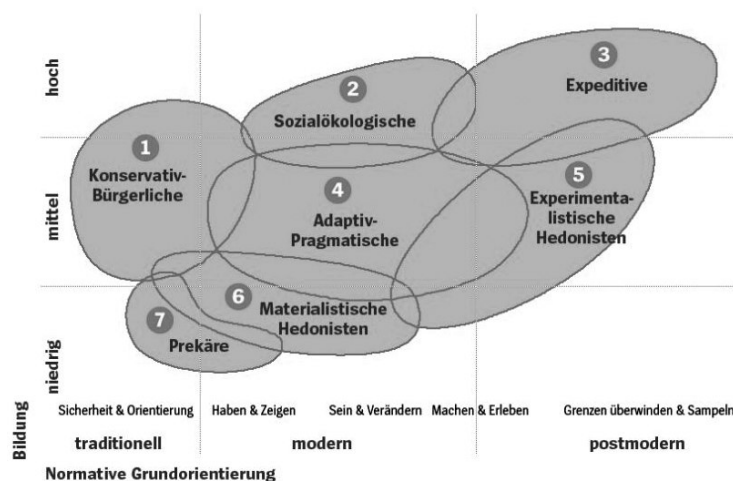
ten, betrachten die plurale, vielfältige Gesellschaft (noch) nicht als soziale Norm.

„Die Studie zeigt, dass wir gefragt sind, Jugendliche in ihren Meinungsbildungsprozessen zu gesellschaftspolitischen Fragestellungen zu begleiten“, so Thomas Krüger, Präsident der bpb. „Vorbehalte und Stereotype dürfen sich nicht zu manifesten Vorurteilen verfestigen. Unsere Angebote müssen wir immer wieder reflektieren, komplett neu erfinden.“

Die Studie zeigt auch, dass es für die Jugendlichen keine substantiellen Unterschiede zwischen jungen Menschen in Ost- und Westdeutschland mehr gibt. Sie sind sich aber bewusst, dass Eltern und Großeltern teilweise noch an Unterschieden zwischen Ost- und Westdeutschen festhalten. „Die Ergebnisse der SINUS-Studie zeigen, dass wir auch in der historisch-politische Bildung und der Gedenkstättenarbeit um- und weiterdenken müssen, insbesondere vor dem Hintergrund einer immer pluraler werdenden Zielgruppe“, sagt Thomas Krüger.

Auftraggeber 2016 sind neben der bpb die Arbeitsstelle für Jugendseelsorge der Deutschen Bischofskonferenz (afj), der Bund der Deutschen Katholischen Jugend (BDKJ), die Deutsche Kinder- und Jugendstiftung (DKJS) und die Akademie des Verbandes Deutscher Verkehrsunternehmen. Die Studie ist bei Springer VS erschienen: Marc Calmbach u.a.: Wie ticken Jugendliche 2016? Wiesbaden, 481 S.; weitere Informationen unter: »www.wie-ticken-jugendliche.de«

Bundeszentrale für politische Bildung,
26.04.2016



Der neuen SINUS-Jugendstudie liegt das inzwischen schon klassische Milieumodell zu Grunde. Diese Variante bezieht sich auf die Altersgruppe der 14-17jährigen (u18).

Morddrohungen, weil Abgeordneter sich für mehr Demokratieerziehung einsetzt

Berlin. „Özcan Mutlu du gehörst umgelegt du Ratte“ oder „Türke, verpiss Dich“ posteten

Özcan Mutlu, MdB – bildungspolitischer Sprecher der Bundestagsfraktion von BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN



„Kommentatoren“ unter einen Zeitungsartikel des grünen Bundestagsabgeordneten Özcan Mutlu, den dieser Ende März auf seiner Facebook-Seite verlinkt hatte (Berliner Morgenpost, 30.03.2016). Was hat der Berliner Bundestagsabgeordnete Schlimmes getan?

Er hatte sich in einem Gastbeitrag für die renommierte Berliner Tageszeitung „Der Tagesspiegel“ am 23.03. unter dem Titel „Demokratieerziehung: Mit mehr Politikunterricht gegen Pegida und AfD“ für eine stärkere Berücksichtigung von Demokratie-Lernen und Politischer Bildung an Schulen eingesetzt:

„Insbesondere junge Menschen müssen schon in der Schule die Grundwerte der Demokratie erlernen und erleben. Die Schule als Mikrokosmos der Gesellschaft ist der am besten geeignete Ort, um Werte auszuhandeln, zu vermitteln und zu erfahren. Wir werden nicht als Demokraten geboren, sehr wohl aber zu Demokraten erzogen, durch Erziehung, Bildung und nachhaltige soziale Prozesse, die wir in Kindheit und Jugend erfahren. [...] Als Folge des Pisa-Schocks haben die Schulen ihr Augenmerk auf die Kernfächer wie Mathematik oder die Naturwissenschaften gelegt. Soziale Kompetenzen rückten in den Hintergrund. Das Fach Politik wurde immer stiefmütterlicher behandelt. Dabei ist mittlerweile wissenschaftlich erwiesen, dass zwischen dem Umgang mit dem Politikunterricht in der Schule und dem politischen Engagement der Schüler ein positiver Zusammenhang besteht. Gerade die Vermittlung von politischen Kompetenzen ist heute wichtiger denn je. Die Stärkung des Fachs Politik/Politische Weltkunde muss ein Ziel der Kultusministerkonferenz sein.“

MdB Mutlu hat bei der Bundespolizei einen Strafantrag gestellt.

vO

Sachsen stärkt politische Bildung an den Schulen nur halbherzig

Dresden. Sächsische Oberschüler sollen sich künftig noch mehr mit politischen und gesellschaftlichen Aspekten auseinandersetzen. Deshalb wird ab dem Schuljahr 2016/17 der Geschichts- und Geographieunterricht in der Klassenstufe 10 der Oberschule für alle Schüler/innen zur Pflicht. Bisher konnten die Schüler in dieser Klassenstufe zwischen einem der beiden Fächer wählen. Diese Wahlmöglichkeit entfällt. Die Änderung gehört zu einem Maßnahmenkatalog, den das sächsische Kabinett beschlossen hatte, um die Demokratiebildung in Sachsen zu stärken. So meldete das Internetorgan Jenapolis am 3. Mai.

„Mit der Abschaffung der Wahlmöglichkeit geben wir Lehrern und Schülern deutlich mehr Raum für aktuelle Diskussionen im Unterricht. Es ist wichtig, dass sich junge Menschen intensiver mit gesellschaftswissenschaftlichen Themen auseinandersetzen“, begründet Kultusministerin Brunhild Kurth die Entscheidung. Außerdem entwickeln Kultus- und Justizministerium derzeit ein Konzept, wie demokratische, politische und rechtliche Prozesse noch besser in den Unterricht einbezogen werden können. Daran beteiligen sich auch die Sächsische Bildungsagentur und die Sächsische Rechtsanwaltschaft. Es wird mit Beginn des Schuljahres 2016/17 zur Verfügung stehen.

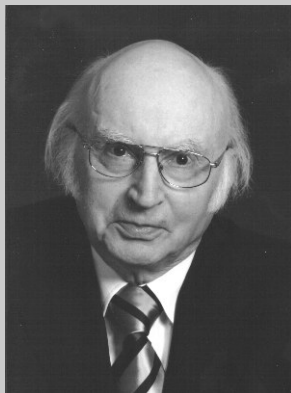
Mit der Streichung der Wahlmöglichkeit zwischen Geschichte oder Geographie entsteht für die Schüler eine Mehrbelastung von zwei Stunden wöchentlich, die ausgeglichen werden muss. Deshalb werden die Vertiefungskurse aus dem Wahlpflichtbereich in der Klassenstufe 10 abgeschafft. Bisher konnten die Schüler dabei zwischen Kursen z.B. in Wirtschaft oder Kunst oder Soziales wählen. Sie gehörten zum Wahlpflichtbereich und wurden mit drei Wochenstunden unterrichtet.

Die „Freie Presse“ aus Chemnitz berichtete am 9. Mai über erhebliche Kritik sächsischer Oppositionsparteien, diese Minireform sei unzureichend: „Zusätzlicher Druck kommt von einer Studie der CDU-nahen Konrad-Adenauer-Stiftung (KAS). Die hat die politische Bildung in den 16 Bundesländern anhand von Unterrichtsstunden im Jahr 2014 erfasst. Fazit der im Freistaat nicht unumstrittenen Arbeit: Weniger als in Sachsen ist kaum

noch möglich. Danach kamen Oberschüler im Schnitt der Länder auf etwa 200 Stunden Gesellschaftskunde in ihrer Schülerkarriere. In

Sachsen waren es der Studie zufolge maximal 80. Fazit der KAS: letzte und vorletzte Plätze für den Freistaat. vO

Trauer um Walter Gagel



Prof. Dr. Walter Gagel, Professor für politische Bildung an der Technischen Hochschule Braunschweig (em.), ist am 18. März 2016 im Alter von 89 Jahren gestorben. Mit ihm – geboren 1926 – ist wieder ein bedeutender Angehöriger der 45er Generation gestorben, die für die Entwicklung der Bundesrepublik Deutschland von außerordentlicher Wichtigkeit geworden ist. Walter Gagel hat als Herausgeber und Mitherausgeber fachdidaktisch bedeutender Zeitschriften wie der „Politischen Bildung“ und der „Gegenwartskunde“ und als Autor einer großen Zahl von Veröffentlichungen einen sehr hohen Einfluss auf die Entwicklung der Didaktik der politischen Bildung ausgeübt; in der Publikationsreihe der „Politischen Bildung“, von ihm 1967 gegründet, hat er ca. 30 Jahre grundlegende Inhalte und Themen der politischen Bildung fachspezifisch erschließen und fachdidaktisch durch die Verknüpfung lernpsychologischer Prozesse, unterrichtsmethodischer Erfahrungen und fachdidaktischer Postulate zu anregenden Unterrichtsbeispielen ausarbeiten lassen.

Die Basis für seine Arbeit ergab sich aus seiner mehrjährigen Tätigkeit als Gymnasiallehrer und seiner langjährigen Leitung der Außenstelle Volmarstein des Landesinstituts für schulpädagogische Bildung in Nordrhein-Westfalen. Er leitete Ende der 60er Jahre die sogenannte „Handreichungskommission“ für Sozialkunde, die im Jahre 1970 Teil der Richtlinienkommission für eine grundlegende Reform der politischen Bildung an allen Schulformen des Landes wurde. Er sorgte

zusammen mit Rolf Schörken, dem Leiter der Richtlinienkommission, und Herbert Knepper, dem Verbindungsmann zum Kultusministerium, dafür, dass die beiden Kommissionen zusammenblieben und eine fachspezifisch arbeitende „Curriculumkommission“ wurden, die den gesamten Prozess von den allgemeinen Leitideen über die allgemeinen Lernziele bis zu konkreten Unterrichtsplanungen erarbeiten wollte; das Ergebnis dieser Kommission wurde – ohne zu übertreiben – weltweit beachtet, und viele Jahre hatte das Land Nordrhein-Westfalen für das neue Fach Politik ganz ausgezeichnete Lehrpläne.

Gagel war eine zentrale Gestalt der Kommission – wenn er in langen Hypotaxen einen Gedanken entwickelte, „gagelte“, hörten alle gespannt zu – und er hat die Kommission mehrfach aus sehr schwierigen Verfahrensproblemen herausgeführt. Als Leiter der oben genannten Außenstelle hat er daran mitgewirkt, dass eine sehr hohe Zahl von Lehrkräften für das neue Fach in den aus heutiger Sicht sehr großzügig angelegten Lehrgängen des Landesinstituts im legendären „Burghotel“ in Volmarstein in das Curriculum Politik eingeführt wurden und sich für den Unterricht qualifizieren konnten. Gagel war ein kluger Tagungsleiter, der die Dramaturgie einer Tagung souverän beherrschte, seine Referenten geschickt einwies und für Transparenz sorgte; er war als Herausgeber ein vorbildlicher Betreuer seiner Autoren, der geduldig auf Beiträge wartete, aber auch entschlossen zugreifen konnte. Seine Veröffentlichungen zeichnen sich dadurch aus, dass komplexe Vorstellungen operationalisiert werden, ihre Handhabung leicht erscheint und einfache Begriffe in ihrer weitreichenden Interpretationsfähigkeit erschlossen und als Instrumente verwendet werden können. Walter Gagel hat als Wissenschaftler, als Berater und Organisator, als Herausgeber und als Fortbildner einen sehr großen Einfluss gehabt und hat sich um die politische Bildung in Deutschland und vor allem in Nordrhein Westfalen verdient gemacht.

Dieter Menne (Recklinghausen)



Fachbeiträge

Astrid Messerschmidt

Rassismuskritik als Perspektive für die politische Bildung

Um eine rassismuskritische Perspektive für die politische Bildung zu skizzieren, gehe ich im Folgenden auf die historische Einordnung des Rassismusbegriffs im Zusammenhang von Kolonialismus und Nationalstaatsbildung ein, bevor ich nach der Bedeutung von Rassismuskritik in Bildungskontexten frage und eine migrationsgesellschaftliche Orientierung für die politische Bildung vorschlage.

Einordnungen des Rassismusbegriffs

Der biologistisch angelegte, sich auf naturwissenschaftliche Annahmen gründende Rassismus erlebte in Europa im 19. Jahrhundert seine Blütezeit und kann auf Menschenbilder zurückgreifen, die sich im Kontext kolonialer Herrschaftspraktiken bereits entwickelt hatten. Sie basieren auf den in der europäischen Aufklärung – entgegen ihrer Botschaft der Gleichheit – propagierten Vorstellungen überlegener europäischer Vernunft und Zivilisation. Der europäische Kolonialismus verankerte in den Denkmustern weißer Europäerinnen und Europäer Vorstellungen von einer Ungleichwertigkeit der nicht-europäischen kolonisierten Bevölkerungen, die bis in die Gegenwart nachwirken, wenn beispielsweise Geflüchtete als kulturell fremd und bedrohlich betrachtet werden.

Die Geschichte des Rassismus ist verankert in den europäischen Gegenbildern von den eroberten Bevölkerungen in den Kolonien.

Zu seiner historischen Grundstruktur gehört es, den nicht-europäischen und nicht-weißen Anderen Defizite zuzuschreiben und sie als unmodern, ungebildet und nicht aufgeklärt anzusehen. Zur Popularität des Rassismus trug die „körperliche Visualisierung kultureller Eigenschaften“ bei (Hund 2006, S. 25). Dabei kommt der an der Hautfarbe festgemachten Bedeutung die Funktion zu, „einem globalen Herrschaftsprogramm den Anschein naturbedingter Notwendigkeit (zu) verleihen“ (ebd.). Der Unterschied dunkler und heller Haut, wurde zu einem „Spektrum kolonialistisch und imperialistisch verwertbarer Differenzen“ entfaltet (ebd., S. 33). Attraktiv daran ist bis heute das Angebot eines überlegenen Selbstbildes für weiße Europäerinnen und Europäer, die sich in den gegenwärtigen rechtspopulistischen Bewegungen in Abgrenzung zu den Muslimen als christlich und abendländisch in Position bringen.

Der Rassismusbegriff wird in Deutschland und Österreich immer wieder auf die nationalsozialistische Judenverfolgung fixiert und erscheint als vergangenes Problem (vgl. Messerschmidt 2010). Die Vorstellung, man hätte nach der Demokratisierung die rassistischen und antisemitischen Weltbilder überwunden, steht einer Auseinandersetzung mit alltäglichen Rassismusphänomenen und aktuellen Formen von Antisemitismus im Wege und behindert eine Aufarbeitung der zeitgeschicht-

lichen Bedeutung von kolonialem Rassismus einerseits und der völkischen Gesellschaftsbilder in der nationalsozialistischen Ideologie andererseits. Für letztere war der Antisemitismus ein tragendes volkspädagogisches Instrument. Die rassistische Strukturierung des Antisemitismus im Nationalsozialismus

Prof. Dr. Astrid Messerschmidt, Erziehungswissenschaftlerin, Bergische Universität Wuppertal, Lehre und Forschung im Fachgebiet Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Geschlecht und Diversität; Forschungsschwerpunkte: Pädagogische Diskriminierungskritik, Bildungsarbeit zu Rassismus und Antisemitismus in den Nachwirkungen des Nationalsozialismus.



diente der Vermittlung des Vernichtungsprogramms. Neben das Feindbild trat die Vorstellung einer abstammungsbezogenen Reinheit. Reinheitsideale kennzeichnen sowohl den auf Körpermerkmale rekurrierenden Rassismus wie den „Kulturrassismus“ (Balibar 2002), der in der Gegenwart dominant geworden ist und sich mit den Ideologien reiner und eindeutiger Herkunft verbindet.

Vor diesem Hintergrund fällt es besonders schwer anzuerkennen, dass es Rassismus in der bundesdeutschen Gesellschaft alltäglich

gibt. Es handelt sich um ein Schreckenswort, das meistens Abwehr erzeugt und dazu provoziert, unbedingt zu beteuern, selbst nicht ras-

*Es fällt schwer anzuerkennen,
dass es Rassismus in der
bundesdeutschen Gesellschaft
alltäglich gibt.*

sistisch zu sein. Die Erinnerung an die ausgeübte Grausamkeit soll auf Abstand gehalten werden, um das Bild von sich selbst nicht zu beschädigen. Wer rassistische Diskriminierungen erlebt, redet selten darüber, denn allzu oft werden diese Erfahrungen nicht anerkannt.

Im gegenwärtigen Alltagsrassismus wird kulturelle Fremdheit hergestellt. Das Sprechen über Kultur wird zur nationalen Identitätsmarkierung und trifft gegenwärtig vor allem Muslime in Europa. Es kann von einem antimuslimischen Kulturrassismus gesprochen werden, der aus Religion ein Merkmal der Abgrenzung und ein Instrument der Ausgrenzung macht. Alles Verbindende wird dabei zum Verschwinden gebracht. Doch Geflüchtete, Eingewanderte und Ansässige verbindet mehr als sie trennt. Sie teilen Bedürfnisse nach einer menschlich angemessenen Veränderung von Wohnungsmärkten, Arbeitsbedingungen, Gesundheitssystemen und Bildungsinstitutionen. Daran gilt es zu arbeiten, anstatt eine national-kulturelle Gemeinschaft zu beschwören, die weder realistisch noch wünschenswert ist.

Fremd machen

In der nationalstaatlichen Gesellschaftsordnung wird die Trennlinie entlang der vorwiegend durch Abstammung legitimierten Zugehörigkeit zum nationalen Territorium gezogen. „Nationalstaaten fördern den ‚Nativismus‘, die Bevorzugung der Einheimischen vor den Einwanderern, und verstehen unter ihren Untertanen ‚die Einheimischen‘“ (Bauman 1995, S. 87). Dabei betont Zygmunt Bauman, wie durch Nationalstaaten „ethnische, religiöse, sprachliche und kulturelle Homogenität“ (ebd., Hervorh. im Original) gefördert wird. Als fremd gelten diejenigen, die die Ordnung nationaler Identität durcheinanderbringen und durch ihre dauernde Anwesenheit behaupten, dazu zu gehören. Eine Strategie, diese Irritation zum Verschwinden

zu bringen, ist die Assimilation der Fremden, ihre Anpassung an die etablierten Gesellschaftsmitglieder und damit der Verlust alles dessen, was sich von der Norm der fraglos Zugehörigen unterscheidet. Zwar dürfen die Assimilierten an der Gesellschaft und ihren Rechten und Pflichten teilhaben, aber gleichzeitig müssen sie sich der herrschenden Ordnung unterwerfen. Das liberale Angebot der kulturellen Assimilation bestätigt also nur die Dominanz der Mehrheitsgesellschaft und verlangt von den Fremden das Abstreifen jeder Differenz. Bekämpft wird die Ambivalenz der Fremden, das gleichzeitige Dazugehören und Anderssein. Das Konzept der „Leitkultur“, das neuerdings wieder beansprucht wird, lässt keinen Raum für die innere Pluralität der Gesellschaft und suggeriert eine Nationalkultur, die sich längst global fragmentiert hat. Doch gerade deshalb ist die Sehnsucht nach einer national-kulturellen Identität immer wieder ansprechbar. Die faktische Pluralität der Gesellschaft ist für Teile der Gesellschaft eine Zumutung, und diese Teile verschaffen sich Gehör in der Öffentlichkeit.

Die Unerträglichkeit der Ambivalenz ist für Bauman ein grundlegendes Problem der Moderne, und zwar deshalb, weil das Uneindeutige, die Verschiebung und Auflösung von Grenzen und die Konfrontation mit Pluralität kennzeichnend für die gesellschaftliche Situation in der Moderne sind (vgl. Messerschmidt 2015). Um das, was daran komplex und unbehaglich erlebt wird, zu bekämpfen, kommt es zur Abwehr des Anderen innerhalb einer Ordnung nationaler und kultureller Identität. Unmöglich wird es, gleichberechtigt und zugleich verschieden zu sein. Die Sorge um die Möglichkeit, verschieden leben zu können, ohne fremd gemacht zu werden, formuliert Theodor W. Adorno in den *Minima Moralia* als Vision, „ohne Angst verschieden sein“ zu können (Adorno 2001 [1951], S. 131). Die Abwehr richtet sich gegen die faktisch längst gelebten Pluralitäten in der gegenwärtigen Gesellschaft.

Bildung mit Alltagsrassismus

Solange pädagogische Institutionen unproblematische Selbstbilder pflegen, wird eine rassismuskritische Auseinandersetzung im Bildungsbereich ausgebremst. Soll Alltagsrassismus betrachtet werden, anstatt Rassismus mit Rechtsextremismus zu identifizieren

und ihn somit als Ausnahmeerscheinung zu repräsentieren, dann müssen diejenigen in den Blick rücken, die den Alltag maßgeblich bestimmen, und das sind Erwachsene. Zwar wird immer wieder von pädagogischer Seite darauf hingewiesen, dass Rechtsextremismus kein Jugendproblem sei, doch richten sich die Maßnahmen zumeist an Jugendliche. Das pädagogische Selbstbild einer adäquaten Wertevermittlung an Heranwachsende wird implizit bestätigt, wenn Erwachsenenbildung in diesem Feld vernachlässigt wird. Die Pädagogik selbst erscheint dabei als Repräsentantin einer demokratisch gefestigten und deshalb unproblematischen Gesellschaft, die ihre Jugend auf den richtigen Weg führen kann. Wenn aber „Rassismus bildet“, wie ein Buchtitel von Anne Broden und Paul Mecheril (2010) lautet, und wenn Bildung selbst Rassismus reproduziert, dann können diejenigen, die das Bildungssystem bereits durchlaufen haben, nicht per se die adäquaten Vermittlerinnen und Vermittler gegen Rechtsextremismus sein. Sie benötigen zunächst selbst einen Raum der Reflexion, um etwas zu verlernen oder umzulernen und angelernte Prinzipien zumindest in Frage stellen zu können. Normalisierte Ungleichwertigkeiten und damit verbundene Ausgrenzungen fallen weniger auf als spektakuläre Gewalttaten, aber sie sind nicht weniger folgenreich (vgl. Zick/Klein 2014).

Rassismus ist in der bundesdeutschen Öffentlichkeit lange ausschließlich als Praxis extremistischer Gruppierungen benannt worden, nicht aber als alltägliche Diskriminierungsform und als Weltbild, das in der Mitte der Gesellschaft verankert ist. Eigene Nähen zu rassistischen Vorstellungen kön-

*Die faktische Pluralität der
Gesellschaft ist für Teile der
Gesellschaft eine Zumutung und
diese Teile verschaffen sich Gehör
in der Öffentlichkeit.*

nen dadurch ignoriert werden. Gegen diesen distanzierenden Umgang mit Rassismus hat Paul Mecheril mit dem Konzept und Begriff der Rassismuskritik (vgl. Mecheril/Melter 2010) eine selbstreflexive Perspektive in die Erziehungswissenschaft und Bildungsarbeit eingeführt, die eine immanente Kritik voraus-

setzt. Dabei wird das eigene Involviertsein in rassistische Denkmuster und Praktiken thematisiert. Das Problem des alltäglichen und normalisierten Rassismus geht alle an. Dass es sich um ein allgemeines Problem handelt, kommt langsam auch zumindest in Teilen einer kritischen Öffentlichkeit an. Der Weg in die Institution Schule stellt sich dabei als besonders mühsam dar, denn hier geht es darum, wie die „normalen schulischen Abläufe rassistisches Wissen hervorbringen bzw. das verändernde Potenzial rassismuskritischer Ansätze blockieren“ (Quehl 2009, S. 233). Somit richtet sich die Kritik auf die Schule selbst mit ihren konkurrenzorientierten Leistungsnormen und ihren national geprägten Inhalten. Die Perspektive der Rassismuskritik stellt normalisierte schulische Praktiken und Abläufe in Frage, die eine nationale Norm in den Bildungsinhalten verankert haben, ohne dass diese Norm überhaupt als solche sichtbar wird. Dazu gehört ganz wesentlich die ausschließliche Anerkennung der einen Nationalsprache, die zu einem Aufhänger für abwertendes Sprechen über rassifizierte und fremd gemachte Andere geworden ist. Das Beherrschen der deutschen Sprache erscheint als primäres Kriterium für eine akzeptierte Existenz in Schule und Gesellschaft. Ein „(Neo-)Linguizismus“ wird angewendet (Dirim 2010), der bestimmte Sprachen ablehnt, benachteiligt und sogar verbietet, um eine deutsche Einsprachigkeit durchzusetzen. Die Verkehrssprache wird zur Norm für Zugehörigkeit, während viele mehrsprachig Sozialisierte die Erfahrung machen, trotz perfektem Deutsch als „Andere“ adressiert zu werden, wenn der Name nicht als deutsch eingeordnet wird oder der Akzent oder das Aussehen eine andere Verwandtschaft verraten. Pädagogisch Handelnde benötigen ein Bewusstsein für die Funktionen derartiger sprachlich-kultureller Besetzungen des gesellschaftlichen Innenraums. Es handelt sich hier um eine national-identitäre Praxis, die Mehrsprachigkeit und kulturelle Mehrfachzugehörigkeit sowie andere Formen innergesellschaftlicher Pluralität systematisch ausschließt und die Wirklichkeit von Migrationsgesellschaften verfehlt.

Bildung als kultureller Prozess und als Auseinandersetzung mit kultureller Überlieferung ist involviert in die Gewaltsamkeit der Kultur und wiederholt diese Gewalt in jedem Moment, in dem die Affirmation kultureller

Überlieferung verlangt wird (vgl. Messerschmidt 2014), um sich einzuordnen in eine dominante nationale Identität. Bildung kann aber zugleich die Voraussetzungen schaffen, mit dieser Affirmation zu brechen und deren Gewaltsamkeit zu artikulieren. In kulturalisierungskritischer Perspektive ist es Aufgabe politischer Bildung, die Wirkungen und Funk-

Es ist Aufgabe der politischen Bildung die Wirkung und Funktionsweisen des gegenwärtig populären identitären Gebrauchs der Kulturkategorie aufzuzeigen und eine kritische Debatte darüber anzuregen.

tionsweisen eines gegenwärtig populären identitären Gebrauchs der Kulturkategorie aufzuzeigen und eine kritische Debatte darüber anzuregen.

Rassismuskritische politische Bildung in der Migrationsgesellschaft

Politische Bildung reflektiert Machtverhältnisse im gegenwärtigen gesellschaftlichen Kontext, der als Migrationsgesellschaft zu kennzeichnen ist und damit einen allgemeinen Raum globaler Migrationsphänomene und Migrationsdiskurse beschreibt. Der Forschungsansatz rassismuskritischer Bildung in der Migrationsgesellschaft erschöpft sich nicht darin, die kulturalisierten pädagogischen Migrationsdiskurse als falsches Denken zu entlarven, sondern bewegt sich auf einer Spur radikal immanenter Kritik, die ihre eigene Radikalität immer wieder verfehlt und deren Immanenz gerade darin zum Ausdruck kommt, dieses Verfehlen offen zu legen. Migration als Normalität anzuerkennen, ist gegenwärtig stark von der „Wertschätzung“ dessen, was Migrantinnen und Migranten mitbringen, abhängig. Somit kann sich eine an der Wirklichkeit der Migrationsgesellschaft orientierte zeitgemäße Pädagogik nicht sicher sein, auf der Seite der Kritik zu stehen. Sie ist selbst involviert in die Subjektivierungen migrantisierter Subjekte, deren Wert zunehmend offen und ohne Zögern eingeschätzt wird und die unter verschärfter Beobachtung stehen. Anders als der Wert derer, die als kulturell/ethnisch/völkisch/na-

tional Zugehörige betrachtet werden, steht der Wert von Eingewanderten in Relation zu ihrer national-kulturellen Positionierung als Fremde. Eine migrationsgesellschaftliche Kritik bezieht sich auf jedes Sprechen über alle, die nach ökonomischen Wertkriterien niemals als Zugehörige anerkannt werden, solange eine national-kulturell eindeutige Identität den Preis der Zugehörigkeit ausmacht.

Durch Migrationen werden die nationalen Ordnungen der Zugehörigkeit in Bewegung gebracht. Die Abwehr dagegen ist gesellschaftlich ausgeprägt, der Wunsch an einem abstammungsorientierten homogenen Konzept von gemeinschaftsbildender Nationalstaatlichkeit festzuhalten, hat sich zumindest in Deutschland nicht erledigt. National-rassistische Denkmuster einerseits und Erfahrungen mit der Aufarbeitung der damit verbundenen Verbrechen andererseits haben Einfluss auf nationale Selbstbilder in der bundesdeutschen Gegenwart. Die antisemitische und rassistische NS-Gemeinschaftsideologie wirkt nach, wenn nationale Herkunft und Verwandtschaft über gesellschaftliche Zugehörigkeit entscheidet, worin das deutsche Abstammungsdispositiv zur Geltung kommt. Damit bezeichne ich die machtvolle Überzeugung, dass Deutscher bzw. Deutscher letztlich nur sein kann, wer einer deutschen Familie entsprungen ist, die keinerlei ‚fremde‘ Wurzeln aufweist und einem bestimmten nordeuropäischen Phänotyp entspricht. In Anlehnung an Deleuze und Foucault (vgl. Deleuze 1991; Foucault 1978) hebt der Begriff des Dispositivs die Einbindung in eine Macht-konstellation hervor und macht auf deren Reproduktion durch eigenes Zutun aufmerksam. Es handelt sich somit nicht um ein repressives Element. Das Abstammungsdispositiv, an dem sich Alltagsrassismus heute immer wieder festmacht, stellt kein Verhängnis dar, sondern wirkt durch den Mangel an Kritik und durch die Nichtthematisierung genetischer nationaler Zugehörigkeitsordnungen.

Ein immanentes, selbstreflexives Verständnis von Kritik kennzeichnet eine anspruchsvolle rassismuskritische Pädagogik. Im Alltag wird unter Kritik meistens eine nach außen gerichtete Problematisierung von Verhaltensweisen und Ausdrucksformen verstanden. Dabei changiert der Kritikbegriff zwischen Negation und Immanenz. Im Modus der Negationen werden Analysen von Missstän-

den durchgeführt und herrschaftsförmigen Praktiken benannt, um sie zu bekämpfen. Immanente Kritik fordert demgegenüber die Kritikerinnen und Kritiker selbst heraus, sich damit auseinander zu setzen, dass auch ihre eigenen Theorien und Praxen verstrickt sind in die Dynamiken, die sie kritisieren. In diesem Sinne ist das Konzept einer rassistisch-kritischen Bildung als selbstkritischer Anspruch zu verstehen. Verknüpft wird darin das Engagement gegen den unthematisierten und zugleich normalisierten Alltagsrassismus mit der Selbstreflexion derer, die sich gegen denselben engagieren. Dabei wird der Rassismusbegriff als ein analytischer Begriff für die Untersuchung abstammungs- und herkunftsthematisierender Ungleichwertigkeitsvorstellungen verstanden. Es handelt sich hier nicht um ein individuelles Vorurteil (vgl. Kalpaka 2003), sondern um eine Denkweise und Praxis, die systematisch Zugehörigkeitsordnungen strukturiert und die Art und Weise steuert, wie Nichtzugehörigkeiten in der Migrationsgesellschaft wahrgenommen und angeordnet werden. National-kulturelle Regulierungen von Zugehörigkeit wirken als „fundamentale Differenzordnungen“ (Mecheril 2009, S. 205) und sind Ausdruck einer „exklusiven Logik“ (ebd.), die nur reine Identitäten zulässt und Uneindeutigkeiten ausschließt. In diese Ordnungsmuster sind pädagogische Akteurinnen bzw. Akteure und Institutionen involviert und können ihren institutionalisierten Rassismus nur von innen und mit Bereitschaft zur Selbstkritik bearbeiten.

Wenn dagegen nationalistische und rassistische Denkweisen und Strukturen unter dem Gesichtspunkt „rechtsextrem“ betrachtet werden, kommt es kaum zu einer Auseinandersetzung mit Alltagsrassismus und normalisierten institutionellen Diskriminierungen. Die Extreme sind zwar auch weiterhin an den Rändern des gesellschaftlich Akzeptierten positioniert, zugleich haben sich viele Inhalte des Rechtsextremismus inzwischen popularisiert. Überzeugungen von der Überlegenheit einer bestimmten Gruppe gegenüber einer anderen werden dabei weniger auf genetische Erbschaft, sondern zunehmend auf kulturelle Traditionslinien bezogen. Kultur ersetzt den diskreditierten Rassebegriff und vermittelt in rechtspopulistischen Bewegungen in ähnlicher Weise wie das Erbgut die Merkmale einer statischen Gemeinschaft

und einer althergebrachten Zugehörigkeit. Der Rechtspopulismus popularisiert quasi Elemente aus dem rechtsextremen Spektrum und besetzt diese positiv. Seine intellektuellen Vertreter wollen die ethnische Schließung des Nationalstaates, sie plädieren für die Verhinderung von Immigration und für den Ausschluss des Islams. Sie wenden sich gegen die Menschenrechte, die sie als Einfallstor für eine liberale und multikulturelle Gesellschaft betrachten (vgl. Brumlik 2016). Sie wenden sich gegen den Verlust des kulturellen Erbes einer national bestimmten Gemeinschaft. Dass dies populär werden kann, liegt vor allem daran, dass hier ein Selbstbild angeboten wird, das immer unschuldig ist, weil es dominierenden Tendenzen ausgeliefert ist, die „den großen Austausch“ vorbereiten, wie eine warnende Parole der Identitären Bewegung in Deutschland lautet. Renaud Camus hat die angeblich drohende Überfremdung Europas als „Großen Austausch“ bezeichnet, und dieser Begriff beginnt sich durchzusetzen (Camus 2016). Nationale Gemeinschaftsvorstellungen spielen darin eine Rolle, die Übersichtlichkeit und eindeutige Zugehörigkeit versprechen. Beteuert wird dabei, andere Kulturen zu akzeptieren, nur eben keine Vermischung zu wollen. Der Populismus gibt sich nicht gewaltsam und zerstörend, sondern bewahrend und schützend. Auf der Website der österreichischen Identitären Bewegung heißt es: „Wir fordern eine freie, offene und neutrale Debatte über den Großen Austausch und ein Ende der Hetze gegen Patrioten“. Mit der Methode der Opfer-Täter-Umkehr wird suggeriert, selbst Opfer einer Hetze zu sein. Einordnungen im Zusammenhang nationalistischer und kulturrassistischer Denkmuster können einige Schneisen in das Dickicht der rechtspopulistischen Artikulationen schlagen und eine Argumentationsgrundlage bieten für ein breites Engagement gegen populär gemachte Ängste und gegen die Sehnsucht nach reiner Identität.

Literatur

- Adorno, Th. W. (2001) [1951]: *Minima Moralia*. Reflexionen aus dem beschädigten Leben. Frankfurt/M.
- Balibar, É. (2002): Kultur und Identität (Arbeitsnotizen). In: Demirovic, A./Bojadzic, M. (Hg.): *Konjunkturen des Rassismus*. Münster, S. 136-156
- Bauman, Z. (1995): *Moderne und Ambivalenz*. Das Ende der Eindeutigkeit. Frankfurt/M.
- Broden, A./Mecheril, P. (2010): Rassismus bildet. Bildungswissenschaftliche Beiträge zur Normalisierung und Subjektivierung in der Migrationsgesellschaft. Bielefeld
- Brumlik, M. (2016): Das alte Denken der neuen Rechten. Mit Heidegger gegen die offene Gesellschaft. In: *Blätter für deutsche und internationale Politik*, Nr. 3/2016, S. 81-92.
- Camus, R. (2016): *Revolte gegen den Großen Austausch*. Steigra.
- Deleuze, G. (1991): Was ist ein Dispositiv? In: Ewald, F./Waldenfeld, B. (Hg.): *Spiele der Wahrheit*. Michel Foucaults Denken. Frankfurt/M., S. 153-162
- Dirim, I. (2010): „Wenn man mit Akzent spricht, denken die Leute, dass man auch mit Akzent denkt oder so.“ Zur Frage des (Neo-)Linguizismus in den Diskursen über die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft. In: Mecheril, P. et al. (Hg.): *Spannungsverhältnisse*. Assimilationsdiskurse und interkulturell-pädagogische Forschung. Münster, S. 91-114
- Hund, W. D. (2006): *Negative Vergesellschaftung*. Dimensionen der Rassismusanalyse, Münster
- Foucault, M. (1978): *Dispositive der Macht*. Über Sexualität, Wissen und Wahrheit. Berlin
- Kalpaka, A. (2003): Stolpersteine und Edelsteine in der interkulturellen und antirassistischen Bildungsarbeit. In: Stender, W. et al. (Hg.): *Interkulturelle und antirassistische Bildungsarbeit*. Frankfurt/M., S. 56-79
- Mecheril, P./Melter, C. (2010): Gewöhnliche Unterscheidungen. Wege aus dem Rassismus. In: Mecheril, P. et al.: *Migrationspädagogik*. Weinheim, S. 150-178
- Mecheril, P. (2009): Diversity Mainstreaming. In: Lange, D./Polat, A. (Hg.): *Unsere Wirklichkeit ist anders*. Migration und Alltag. Bonn, S. 202-210
- Messerschmidt, A. (2015): Fremd machen. Zygmunt Baumanns Retrospektionen moderner nationaler Zugehörigkeitsordnungen. In: Reuter, J./Mecheril, P. (Hg.): *Schlüsselwerke der Migrationsforschung*. Pionierstudien und Referenztheorien. Wiesbaden, S. 215-230
- Messerschmidt, A. (2014): Weder fremd noch integriert – kulturalisierungskritische Bildung im Kontext von Migration und Globalisierung. In: Rosenberg, F./Geimer, A. (Hg.): *Bildung unter Bedingungen kultureller Pluralität*. Wiesbaden, S. 109-123
- Messerschmidt, A. (2010): Distanzierungsmuster. Vier Praktiken im Umgang mit Rassismus. In: Broden, A./Mecheril, P. (Hg.): *Rassismus bildet*. Bildungswissenschaftliche Beiträge zur Normalisierung und Subjektivierung in der Migrationsgesellschaft. Bielefeld, S. 41-57
- Quehl, Th. (2009): Rassismuskritik auf dem Weg in die Schule. In: Scharathow, W./Leiprecht, R. (Hg.): *Rassismuskritik Band 2: Rassismuskritische Bildungsarbeit*. Schwalbach, S. 226-243
- Zick, A./Klein, A. (2014): *Fragile Mitte – Feindselige Zustände*. Rechtsextreme Einstellungen in Deutschland 2014. Bonn

Karim Fereidooni

Rassismuskritik: (K)ein Thema für die Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern?

„Ich fürchte mich nicht vor der Rückkehr der Faschisten in der Maske der Faschisten, sondern vor der Rückkehr der Faschisten in der Maske der Demokraten“¹

Das o.g. Zitat verdeutlicht zum einen die Sorge vor einem Wiedererstarken rassistischer Denk- und Handlungsmuster, die das institutionell-gesellschaftliche Leben, die politische Kultur sowie zwischenmenschliche Beziehungen in der demokratisch verfassten BRD maßgeblich bestimmen. Zum anderen weist es auf die Wandlungsfähigkeit rassistusrelevanter Sachverhalte hin. Während im nationalsozialistischen Staatsrassismus von 1933–1945 vor allem biologistische Deutungsmuster vorherrschend waren, führt der subtile Alltagsrassismus in der BRD seit 1945 hauptsächlich die (zugeschriebene) Kultur und Religion von Personen als Legitimationsgrundlage für rassistusrelevante Exklusionsprozesse an. Das Zitat kann demnach als Warnung verstanden werden, Rassismus nicht als ein gesellschaftliches Denk- und Strukturierungssystem zu betrachten, welches überwunden ist, sondern sich bewusst zu machen, dass Alltagsrassismus auch in der bundesdeutschen Migrationsgesellschaft, Universität und Schule existent und wirkmächtig ist.

Rassismuskritik ist notwendiges Professionswissen²

Mithilfe von Rassismus lässt sich der individuelle und gesellschaftliche Alltag strukturieren. Das hierzu angewendete Wissen wird als „rassistisches Wissen“ (Terkessidis 2004, 10) bezeichnet. Dieses Wissen stellt Individuen und Gesellschaften „ein Interpretationsangebot zum Verstehen sozialer Vorgänge (z.B. Arbeitslosigkeit) bereit und bietet ihnen eine Option, soziale Welt mittels rassistisch konstruierter Kategorien zu strukturieren“ (Scherschel 2006, 12). Das rassistische Wissen ist ebenso wie das grammatikalische, pädagogische und wirtschaftliche Wissen eines Men-

schen, ein erworbenes Wissen. Demnach existiert das rassistische Wissen nicht qua Geburt, sondern qua Sozialisation. Rassismus ist nicht irrational oder angeboren, er ist von Menschen gemacht und folgt einer Logik: Er dient als Legitimationsgrundlage, um Ungleichheitsverhältnisse etablieren und aufrechterhalten zu können. Bereits Kleinkinder besitzen rassistisches Wissen und benutzen dieses, um sich selbst und ihr soziales Umfeld zu kategorisieren (Eggers 2005).

Das rassistische Wissen wird beispielsweise mithilfe rassistischer Wörter (Arndt/Ofuatay-Alazard 2011), Kinder- und Schulbücher (Mätschke 2016, Marmer 2016), Reiseleiterliteratur (Staszczak 2014) und der Medienberichterstattung (Lösing 2014) (re)produziert. Die Funktionslogik des Rassismus wird aufrechterhalten selbst oder gerade, wenn diese nicht explizit ausgesprochen wird.

Damit ein Individuum bzw. eine Gesellschaft für das sozialisierte, in Alltags- und Gesellschaftsstrukturen inhärente, rassistische Wissen sensibilisiert werden kann und zudem gesellschaftlich damit begonnen werden kann, dieses Wissen zu dekonstruieren, ist rassismuskritisches Wissen vonnöten. Das rassismuskritische Wissen gilt es proaktiv zu erwerben wie beispielsweise das Wissen um didaktische Prinzipien, Unterrichtsmethoden oder fachspezifische Wissensbestände. Rassismuskritik sollte, genauso wie die Fähigkeit, Diagnostik oder individuelle Förderung zu betreiben, zum Grundrepertoire der professionellen Selbstkompetenz von (angehenden) Lehrerinnen und Lehrern gehören.

Demnach stellt rassismuskritisches Wissen ein für (angehende) Lehrerinnen und Lehrer notwendiges Professionswissen dar, welches eines aktiven Lernprozesses bedarf. Dieser Prozess beinhaltet beispielsweise das Wissen um die wissenschaftliche Definition, Entstehungsgeschichte, Formen, den Nutzen und die Kosten des Rassismus.

Philomena Essed (1992, 375) definiert Alltagsrassismus als „eine Ideologie, eine

Struktur und ein[en] Prozess, mittels derer bestimmte Gruppierungen auf der Grundlage tatsächlicher oder zugeschriebener biologischer oder kultureller Eigenschaften als wesensmäßig andersgeartete und minderwertige ‚Rassen‘ oder ethnische Gruppen angesehen werden. In der Folge dienen diese Unterschiede als Erklärung dafür, dass Mitglieder dieser Gruppierungen vom Zugang

Prof. Dr. Karim Fereidooni ist Juniorprofessor für Didaktik der Sozialwissenschaftlichen Bildung an der Ruhr-Universität Bochum.



zu materiellen und nicht-materiellen Ressourcen ausgeschlossen werden“. Rassismus ist „eine spezielle Form der Diskriminierung, in der eine Hierarchisierung von Menschengruppen aufgrund ihrer Hautfarbe oder Herkunft vorgenommen wird“, während bei der Diskriminierung, „anders als beim Rassismus, jede Person jederzeit aus unterschiedlichsten Gründen Opfer von Diskriminierungen werden kann (z.B. wegen (...) sexueller Orientierung, (...) weil Frau, weil Mann, weil Chefin, weil Putzmann, weil zu klein/zu groß, weil zu dick/zu dünn, weil zu wenig hübsch, weil zu hübsch etc.“ (Bundschuh 2010, o.S.). Demnach sind Diskriminierungen, im Gegensatz zu Rassismus, nicht an die Konstruktion einer „anderen Herkunft“ gebunden, sondern nehmen allgemein-personenbezogene Merkmale zum Anlass der Ungleichbehandlung.

In der Realität existieren rassistisches und rassismuskritisches Wissen parallel nebeneinander, worauf Scherschel (2006, 172) hinweist: „Die Verwobenheit von rassistischer Konstruktion und ihrer gleichzeitigen selbstkritischen Problematisierung lässt (...) einen reflektierten Rassismus zu Tage treten, der sich dadurch auszeichnet, dass aufklärerische

und rassistische Ideologeme zugleich kommuniziert werden können, mithin Rassismus und Selbstkritik in gleichem Atemzug vorkommen“. Demnach schließt „Nettsein bzw. intelligent sein“ das Denken bzw. Äußern von rassismuselevanten Sachverhalten nicht aus. Broek (1993, 93) merkt an, „daß Menschen nicht bewusst rassistisch sein wollen, bedeutet nicht, daß sie es nicht sind“.

Alltagsrassismus ist in der Regel nicht intendiert, aber trotzdem problematisierungswürdig. Beispielsweise sollte folgende Äuße-

Rassismus schädigt die Integrität aller Menschen.

rung: „Ich bin froh, dass die Ausländer bzw. Migranten hier sind, weil die Arbeiten machen, die die Deutschen nicht machen möchten“ in ihrer Verwobenheit von Rassismus und Klassismus thematisiert werden.

Alltagsrassismus beschädigt die Integrität aller Menschen; so auch von Menschen, die scheinbar von Rassismus (un)bewusst profitieren. Zwar ist darauf hinzuweisen, dass rassismusspezifische Erfahrungen von weißen Deutschen in Quantität und Qualität nicht mit jenen von schwarzen Deutschen bzw. Deutschen of Color vergleichbar sind, doch neben dem (un)sichtbaren Nutzen von Rassismus, der sich in Privilegien in Bezug auf einen „vereinfachte[n] Zugang zur Gesundheitsvorsorge, Chancen auf höhere Bildung, die Möglichkeit Normen zu setzen, das Recht auf Anonymität“ (Yeboah 2016, 155) äußert, existieren die in offener bzw. klandestiner Form auftretenden Kosten des Rassismus für alle Menschen, die in rassismuselevanten Gesellschaftsstrukturen leben.

Distanzierungsmuster in Bezug auf Rassismus

Die Ursache für einen bagatellisierenden Umgang mit dem Thema Rassismus in der Schule liegt unter anderem daran, dass es in der deutschen Gesellschaft nach wie vor schwierig ist, Handlungen und Sinnbezüge, die rassismuselevant sind, zu beschreiben, diese als solche zu benennen und dagegen vorzugehen. Ursächlich hierfür ist sicherlich auch das Selbstverständnis der BRD als postnationalsozialistischer Staat, in dem, laut Messerschmidt (2011), (1) das Benennen und

nicht das Erleben von Rassismus skandalisiert wird, (2) Rassismus vornehmlich als Problem von Rechtsextremisten verortet und nicht als in sämtlichen Gesellschaftsstrukturen inhärenter Mechanismus betrachtet wird, (3) Rassismus als Kulturalisierung und nicht als biologistischer Rassismus zu Tage tritt, der subtil ist, (4) Rassismus in die Zeit von 1933–1945 verschoben wird, sodass geleugnet werden kann, dass auch gegenwärtig Rassismus in der hiesigen Gesellschaft eine Rolle spielt.

Diese gesellschaftlichen Distanzierungsmuster tragen dazu bei, dass Rassismus in der Schule entweder heruntergespielt oder abgewehrt wird. Demnach „(...) sehen sich [Personen mit Rassismuserfahrungen – K.F.] (...) regelmäßig mit einem Phänomen konfrontiert, für das es zum einen (...) keinen legitimierten Definitions- und Deutungsrahmen gibt und das zum anderen oftmals nur von ihnen als problematisch erfahren wird, für viele Personen ihres Umfeldes aber unbekannt bleibt und/oder in seiner Relevanz abgewehrt wird“ (Scharathow, 2014, S. 419).

Vor diesem Hintergrund muss zum einen konstatiert werden, dass Rassismuskritik eine lebenslange Aufgabe ist, weil alle Personen in der hiesigen Gesellschaft mit rassismuselevanten Wissensbeständen sozialisiert worden sind. Zum anderen muss festgestellt werden, dass eine rassismusfreie Gesellschaft bzw. Schule eine Utopie ist. Erreicht werden kann zwar die rassismuskritische Sensibilisierung von Individuen und gesellschaftlicher Strukturen, doch Rassismus verschwindet niemals gänzlich aus dem kulturellen Gedächtnis von Personen und Gesellschaften.

Der Antrieb, sich in Bezug auf Rassismus zu sensibilisieren, sollte ebenso wie die Sensibilisierung in Bezug auf andere Legitimierungsgrundlagen sozialer Ungleichheit – wie beispielsweise Sexismus – intrinsisch sein und demnach aus eigenem Interesse betrieben werden. Rassismuskritik sollte nicht in dem Glauben betrieben werden, etwas Gutes für andere zu tun, sondern in dem Bewusstsein, die eigene Person positiv zu verändern.

Rassismusrelevanz des Unterrichtsfaches erforschen und thematisieren

Rassismuskritik kann in Bezug auf alle Fachdidaktiken und Unterrichtsfächer angeführt werden. Die Fachdidaktik Sozialwissenschaften könnte sich der politischen Geschichte

der jungen BRD widmen und Karrierebiographien von ehemaligen Nationalsozialisten wie Ex-Bundeskanzler Kurt Georg Kiesinger oder die (rudimentäre) Vergangenheitsbewältigung staatlicher Behörden wie des Auswärtigen Amtes oder des Bundesamtes für Verfassungsschutz thematisieren. Zudem könnten Materialien, die im Unterricht angefertigt werden bzw. Schulbücher rassismuskritisch untersucht werden. Des Weiteren sollte der vergangene und gegenwärtige rechte Terrorismus, der sich in Form von Anschlägen auf Wohnheime geflüchteter Menschen oder die Verfolgung und Ermordung von Personen, die sich gegen Rassismus einsetzen, äußert, Gegenstand der universitären Lehre und des schulischen Unterrichts sein. Des Weiteren sind politische Bestrebungen rassismuskritischer Initiativen und Bürgerrechtsbewegungen, die sich für die Umbenennung rassistischer Straßennamen bzw. Straßennamen von Kolonisatoren einsetzen, als Gegenstand für den Unterricht des Faches Sozialwissenschaften interessant (Initiative Schwarze Deutsche 2014).

Des Weiteren sollten sich Lehrkräfte des Faches Sozialwissenschaften im Unterricht aktiv mit der rassismuselevanten Programmatik der Alternative für Deutschland und den Äußerungen von AfD-Mitglieder proaktiv auseinandersetzen. Das Totschweigen der AfD und deren Äußerungen ist kein wirksames Instrument, um der rassismuselevanten Programmatik und der demokratiefeindliche Sichtweise ihrer Mitglieder zu begegnen. Ferner könnten unterschiedliche Konzepte in Bezug auf die gesellschaftliche Diversität und das Staatsbürgerschaftsrecht, das Ausländerrecht sowie die Rechte von geflüchteten Menschen thematisiert werden.

Fazit

Weil alltagsrassistisches Wissen in Gesellschaft und Schule (re)produziert wird, ist die Anerkennung von Rassismuskritik als notwendiges Professionswissen in der Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer vonnöten, um die fachdidaktischen und unterrichtsspezifischen Sachverhalte rassismuskritisch zu analysieren und vermitteln zu können. Zu diesem Zweck müssen sich Individuen, die bislang (unbewusst) von rassismuselevanten Strukturen profitiert haben, mit eigenen Distanzierungsmustern in Bezug auf Alltagsrassismus ausein-

anderssetzen. Erst nachdem sich (angehende) Lehrerinnen und Lehrer rassismuskritisches Wissen angeeignet haben, kann und sollte damit begonnen werden, dieses Wissen im Unterricht einfließen zu lassen, um unterrichtliche Gegenstände rassismuskritisch zu thematisieren.

Rassismuskritik sollte nicht in dem Glauben betrieben werden, etwas Gutes für andere zu tun, sondern in dem Bewusstsein, die eigene Person positiv zu verändern.

Rassismus ist Teil der Lebenswirklichkeit aller Menschen, die in Deutschland leben, unterrichtet werden und selbst unterrichten, weil jede Person sozialisationsbedingt rassistisches Wissen besitzt. Aus diesem Grund geht es darum, mit Rassismus und rassistischem Wissen sensibel und kritisch umzugehen. So sollte die (selbst)kritische Auseinandersetzung mit Rassismus in der Gesellschaft zu einem obligatorischen Bestandteil in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern werden.

„Es kommt darauf an, dass man lernt, die eigene Praxis unter dem Gesichtspunkt zu beobachten, wo versteckte latente Mechanismen [des Rassismus; K.F.] bisher nicht wahrgenommen werden konnten.“ (Gomolla/Radtke 2009, 192) Weiße deutsche Lehramtsstudierende und (angehende) Lehrerinnen und Lehrer sollten sich mit ihrem Weißsein und den damit zusammenhängenden (un)sichtbaren Privilegien auseinandersetzen und diese Schritt für Schritt dekonstruieren; zudem sollten sich die (angehenden) Lehrkräfte fortwährend selbstkritisch fragen, was Rassismusrelevantes in der Schule passiert. Erst durch die Entkategorisierung können Individuen als solche wahrgenommen und kollektivierende Zuschreibungen vermieden werden, sodass rassismusrelevante (pädagogische) Haltungen und Praktiken unter dem Deckmantel der Förderung nicht weiter bestehen bleiben.

Schwarze deutsche Lehramtsstudierende und angehende Lehrerinnen und Lehrer of Color sollten, angesichts ihrer selbst durchlebten rassistischen Erfahrungen, insbesondere in der eigenen Bildungsbiografie, in der Lehramtsausbildung Empowerment erfahren, um behutsam mit eigenen Kraftressourcen umzugehen und zu lernen, ihre körperliche und psychische Unversehrtheit zu wahren.

Die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit schulischer und universitärer Rassismuskritik steckt noch in den Kinderschuhen. Um die zahlreichen Forschungslücken beziehungsweise Desiderata zu schließen, sind grundlegende empirische Studien notwendig. Beispielsweise sollte erforscht werden,

wie die Leerstelle zwischen der unzureichenden rassismuskritischen Ausbildung von Lehramtsstudierenden und der anschließenden Erwartung rassismussensiblen Handelns von Lehrerinnen und Lehrern in der schulischen Praxis beseitigt werden kann.

Anmerkungen

- 1 Dieses Zitat wird Theodor W. Adorno zugeschrieben.
- 2 Für die Beschäftigung mit Rassismus und Rassismuskritik eignen sich die folgenden Überblickswerke: Arndt (2015), Eggers et al. (2009), Fereidooni (2016), Fereidooni/El (2016).

Literatur

- Arndt S./Ofuately-Alazard, N. (Hg.) (2011): Wie Rassismus aus Wörtern spricht. (K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutsche Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk, Münster
- Arndt, Susan (2015): Rassismus. Die 101 wichtigsten Fragen. 2. durchgesehene Auflage, München
- Broek van den, L. (1993): Am Ende der Weißheit. Vorurteile überwinden. Ein Handbuch. 2. überarbeitete Auflage, Berlin
- Eggers, M. M./Kilomba, G./Piesche, P./Arndt, S. (2009): Mythen, Masken, Subjekte. Kritische Weißseinsforschung in Deutschland. 2. Auflage, Münster
- Essed, Ph. (1992): Multikulturalismus und kultureller Rassismus in den Niederlanden. In: Institut für Migrations- und Rassismusforschung (Hg.): Rassismus und Migration in Europa, Hamburg, S. 373-387
- Fereidooni, K. (2016): Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen im Schulwesen: Eine Studie zu Ungleichheitspraktiken im Berufskontext, Wiesbaden
- Fereidooni, K./El, M. (2016): Rassismuskritik und Widerstandsformen, Wiesbaden
- Gomolla, M./Radtke, F.-O. (2009): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. 3. Aufl. Wiesbaden
- Lösing, F. (2014): Nachrichten aus dem ‚Herz der Finsternis‘. Rassismus im ‚Spiegel‘. In: Hentges, G.

u.a. (Hg.): Sprache – Macht – Rassismus, Berlin, S. 97-125

- Marmer, E. (2016): „Man denkt, man kann sich alles erlauben, weil sie Schwarz sind“. Schüler_innen afrikanischer Herkunft über Rassismus in ihren Schulbüchern. In: Fereidooni, K./El, M. (Hg.): Rassismuskritik und Widerstandsformen, Wiesbaden, S. 557-572
- Mätschke, J. (2016): Rassismus in Kinderbüchern: Lerne, welchen Wert deine soziale Positionierung hat! In: Fereidooni, K./El, M. (Hg.): Rassismuskritik und Widerstandsformen, Wiesbaden, S. 249-268
- Messerschmidt, A. (2011): Distanzierungsmuster. Vier Praktiken im Umgang mit Rassismus. In: Anne Broden, A./Mecheril, R. (Hg.): Rassismus bildet. Bildungswissenschaftliche Beiträge zu Normalisierung und Subjektivierung in der Migrationsgesellschaft, Bielefeld, S. 41-57
- Scharathow, W. (2014): Risiken des Widerstandes. Jugendliche und ihre Rassismuserfahrungen, Bielefeld
- Staszczak, J. (2014): Kolonial geführt. Kontinuitäten kolonialer Denkmuster in aktuellen Reiseführern zu Tansania. In: Hentges, G. u.a. (Hg.): Sprache – Macht – Rassismus, Berlin, S. 126-150
- Scherschel, K. (2006): Rassismus als flexible symbolische Ressource. Eine Studie über rassistische Argumentationsfiguren, Bielefeld
- Terkessidis, M. (2004): Die Banalität des Rassismus. Migranten zweiter Generation entwickeln eine neue Perspektive, Bielefeld
- Yeboah, A. (2016): Rassismus und psychische Gesundheit. In: Fereidooni, K./El, M. (Hg.): Rassismuskritik und Widerstandsformen, Wiesbaden, S. 143-161

Internetquellen

- Bundschuh, W. (2010): Unterrichtsbeispiel: Anregungen für Unterrichtseinheiten zum Gedenktag gegen Gewalt und Rassismus im Gedenken an die Opfer des Nationalsozialismus am 5. Mai. In: Forum Politische Bildung (Hg.): Erinnerungskulturen. Informationen zur Politischen Bildung Bd. 32, Innsbruck, Wien, Bozen. Abrufbar unter: http://www.politischebildung.com/pdfs/bundschuh_1332.pdf (Stand: 15.05.2015).
- Eggers, M. M. (2005): Rassifizierung und kindliches Machtempfinden – Wie schwarze und weiße Kinder rassifizierte Machtdifferenz verhandeln auf der Ebene der Identität. Abrufbar unter: http://macau.uni-kiel.de/servlets/MCRFileNoServlet/dissertation_derivate_00002289/Dissertation_Maureen_Eggers.pdf;jsessionid=35E99F8E3A5A50F1D646853B35A04281 (Stand: 16.05.2016).
- Initiative Schwarze Deutsche (2014): Aktion – Umbenennung der M-Straße. Abrufbar unter: <http://isdonline.de/aktion-umbenennung-der-m-strasse/> (Stand: 16.05.2016).

Sylvia Heitz

Eine Frage der Haltung

Rassismuskritik in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern

Seit einigen Jahren finden an der Goethe-Universität Frankfurt am Main (Didaktik der Sozialwissenschaften) regelmäßig Blockseminare zur rassismuskritischen politischen Bildung statt. In diesen Seminaren geht es zum einen um die Auseinandersetzung mit grundsätzlichen Fragen zu Rassismus und zur Rassismus-



Sylvia Heitz war bis zur Pensionierung Oberstudienrätin im Hochschuldienst für Didaktik der Sozialwissenschaften an der Goethe-Universität Frankfurt am Main. Sie ist dort weiterhin als Lehrbeauftragte und in der Lehrerfortbildung tätig.

kritik in der politischen Bildung. Zum anderen soll Lehramtsstudierenden im Fach Politik und Wirtschaft Raum und Unterstützung für die Entwicklung einer rassismuskritischen (Analyse-)Perspektive auf schulische Praxen sowie für die Entfaltung einer diversitätssensiblen und vorurteilsbewussten Haltung gegeben werden. Das Seminar ist als Blockveranstaltung angelegt.

Die Lehramtsstudierenden in diesen Seminaren haben oft ähnliche Bilder vor Augen, wenn sie ihr Interesse an der Themenstellung bekunden. Sie sehen sich in ihrem gewählten Beruf entweder hilflos mit rassistischen Äußerungen und Denkmustern (nicht nur) von Schülerinnen und Schülern konfrontiert, oder sie wollen ihren zukünftigen Schülerinnen und Schüler eine antirassistische Haltung „vermitteln“, fürchten aber argumentativ zu wenig überzeugend oder zu moralisch zu sein. Sie alle aber wollen durch ihren Unterricht Schülerinnen und Schüler vor einem unreflektierten oder rassistischen Denken bewahren, auch wenn ihnen die Grenzen ihres Einflusses durchaus bewusst sind.

Es zeigt sich, dass - wie auf allen gesellschaftlichen Ebenen - auch in diesen Semi-

naren inzwischen spürbar ist, dass sich die Diskurse in den letzten Jahren verschoben haben. Zwar sind Diskriminierungen aufgrund biologischer und kultureller Zuschreibungen gesellschaftlich geächtet, sie sind aber keine Randphänomene mehr und haben im Zuge der Flüchtlingsdebatte in Normalitätsdiskurse Eingang gefunden.

Die Fragen nach Entstehung und Ursachen der aktuellen Erfolgsgeschichte rassistischen Denkens lassen sich allerdings dadurch nicht einfacher beantworten, vor allem wenn Rassismus nicht als individuelles Problem von Einzelnen sondern als gesellschaftliches System von Unterscheidungen verstanden wird, durch das Herrschaft manifestiert wird und Benachteiligungen legitimiert werden. Rassismus bezieht sich auf gesellschaftliche Macht- und Dominanzverhältnisse, die den Zugang zu Ressourcen regulieren. Das ist manchmal nicht einfach zu verstehen, wenn aktuell Rassisten mit geringem sozialem Status noch Schwächere rassistisch attackieren.

Im Seminar liegt ein zentraler Fokus deshalb auf der Frage, wie biologische oder kulturelle Differenzlinien gezogen, hierarchische Differenzordnungen hergestellt und oft unausgesprochen wirksam werden. Es ist der Anspruch des Seminars für diskriminierende oder rassistische Deutungsmuster in allen gesellschaftlichen Strukturen zu sensibilisieren. Institutionen wie die Schule spielen hier z.B. in der Verteilung von Bildungschancen eine besondere Rolle.

Wenn das Unterscheidungssystem entlang biologischer und kulturellen Grenzlinien in und über gesellschaftliche Strukturen und Institutionen wirkt, so nicht zuletzt auch über die in ihr Arbeitenden. Von Lehrerinnen und Lehrern wird in ihrer pädagogischen Praxis eine besondere Aufmerksamkeit gegenüber der Diversität ihrer Schülerschaft verlangt, Integration als Aufgabe von Schule ist eine Aufgabe ihrer täglichen Praxis. In ihrem pädagogischen Alltag finden sich jedoch - wie

überall - ethnisierende Zuschreibungspraktiken, die in struktureller Diskriminierung münden (Gomolla/Radtke 2009).

Mit dem Schwerpunkt auf der politischen Bildung bietet sich für eine differenzreflexive Praxis die Auseinandersetzung mit Schulbüchern als zentrales bildungssteuerndes Medium an. Vorrangig geht es in der rassismuskritischen Analyse von Schulbüchern um das Aufspüren von Unterscheidungen entlang von impliziten biologischen und kulturellen Differenzlinien, die Machtungleichverhältnisse legitimieren. Analyseschwerpunkte in Schulbüchern bieten sich an zu den Themen Migration und Integration (z.B. die binäre Konstruktion des „Eigenen“ gegenüber dem „Fremden“), Flucht und Vertreibung (z.B. die Konstruktion der überlegenen Helfer gegenüber den hilflosen Opfern), postkoloniale Entwicklungen oder geopolitische Themen wie z.B. Afrika (z.B. die Konstruktion des zivilisierten Westens gegenüber den unzivilisierten Afrikanern). Inzwischen gibt es zahlreiche Schulbuchanalysen zu diesen Themenbereichen (Grabbert 2010, Heinze/Matthes 2004, Höhne/Kunz/Radtke 1999, Marmer/Sow 2015).

Auch wenn die Schulbuchanalyse im praktischen Teil des Seminars im Vordergrund steht, soll hier eine für diesen Zusammenhang neue Methode vorgestellt werden, die eine Möglichkeit bietet, über die eigenen Eingebundenheit in alltägliche Praxen sozialer Unterscheidungen und binären Denkmuster zu Konstruktionen von „Anderen“ zu reflektieren: die Kollegiale Fallberatung.

Die Kollegiale Fallberatung kann dem Anti-Bias-Ansatz zugeordnet werden. Der Anti-Bias-Ansatz (Anti Bias = Voreingenommenheit, Schiefelage) versteht sich als Ansatz der antidiskriminierenden Bildungsarbeit, dem es darum geht, Macht- und Herrschaftsverhältnisse in Frage zu stellen, die Ungleichheiten, Benachteiligungen und Diskriminierungen produzieren. Dabei sollen die eigene Verstrickung in diese Machtstrukturen und an der Aufrechterhaltung von Dominanzverhältnissen reflektiert und Begrenzungen, aber auch Handlungsmöglichkeiten erkennbar werden.

Kollegiale Fallberatung

In der rassismuskritischen Anti-Bias-Arbeit finden sich strukturelle, institutionelle und zwischenmenschliche Ebenen, die sich wech-

selseitig bedingen und ineinander greifen. Die zwischenmenschliche Ebene betrifft all die Situationen, in denen (nicht nur) ethnische Differenzlinien in der Kommunikation mit anderen zum Tragen kommen. So wie sich solche unausgesprochenen Differenzlinien im Schulbuch finden lassen, sind sie auch in der pädagogischen Praxis allgegenwärtig.

Die Kollegiale Fallberatung ist eine Form des kollegialen Coachings, die ein regelbestimmtes Vorgehen Schritt für Schritt beschreibt, um schwierige Alltagssituationen (Fälle) in einer Kollegengruppe zu rekonstruieren, zu reflektieren und über Lösungen nachzudenken. Üblicherweise wird die Kollegiale Fallberatung zur Bearbeitung von Konfliktfällen in der Unterrichtspraxis eingesetzt. Das Vorgehen hilft, Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsgewohnheiten im Kontext einer schwierigen pädagogischen Situation zu erweitern. Sie hat sich im Seminar als Form der reflexiven Auseinandersetzung mit diskriminierungsspezifischen Situationen bewährt.

Im Seminar werden die Studierenden gebeten über Situationen nachzudenken, in denen sie selbst oder andere Personen (z.B. Schülerinnen und Schüler oder Lehrerinnen) von Diskriminierung betroffen waren oder sie selbst (meist unter Handlungsdruck) genötigt waren, mit einer entsprechenden Situation umzugehen. Es ist ihnen freigestellt, auch Situationen außerhalb ihrer schulischen pädagogischen Praxis, von der sie als Studierende ja noch nicht viel haben, auszuwählen. Sie sollen diese Situationen in einer kurzen Fallschilderung vorstellen. Aus diesen Fallschilderungen werden zwei bis drei Fälle für die Kollegiale Fallberatung ausgewählt (Die Bearbeitung eines Falls benötigt mindestens eine Stunde).

Das Vorgehen ist geprägt von folgenden Schritten:

1. Fallvorstellung (Kurze Beschreibung der Situation und der involvierten Personen durch den Fallgeber/die Fallgeberin);
2. Blitzlicht (Schilderung der Empfindungen, Bilder oder auch Körpergefühle der Teilnehmerinnen und Teilnehmer, die der Fall bei ihnen ausgelöst hat);
3. Nachfragen (Rückfragen der Gruppe an den Fallgeber/die Fallgeberin);
4. ICH-ALS-Runde (Identifizierende Rollenübernahme durch die Gruppenmitglieder

und Sprechen aus der konkreten Rolle heraus – *Ich als XY ...*);

5. Hypothesenbildung (Ideensammlung zu den möglichen Bewältigungsstrategien der im Fall involvierten Personen – Verstrickungen, Bindungsmuster, mögliche Kommunikationsstörungen etc.);
6. Vorschläge / Maßnahmen (Sammlung von Vorschlägen zu möglichen alternativen Verhaltensweisen der Fallgeberin / des Fallgebers) (Hessisches Kultusministerium o.J.)

Die Fallgeberin/der Fallgeber ist gehalten, sich in bestimmten Runden (2/4/5) auf das Zuhören zu beschränken.

Fallbeispiele, die von Studierenden vorgestellt wurden:

- eine leistungsstarke Studierende mit Migrationshintergrund wird bei der Rückgabe einer Hausarbeit von einem Professor über den grünen Klee gelobt, weil er „angesichts des Hintergrunds“ so angenehm über ihre gute Leistung überrascht gewesen sei.
- Eine Studierende wird als Praktikantin Zeugin, wie eine Sportlehrerin zulässt, dass Ball spielende Schülerinnen und Schüler einen schwarzen Mitschüler „Schoko“ rufen, dem das sichtlich unangenehm ist. Sie spricht die Lehrerin später darauf an. Diese verteidigt sich damit, dass „Schoko“ doch etwas Angenehmes sei.

In beiden Fällen waren die Studierenden mit ihrem jeweiligen Verhalten unzufrieden. Im ersten Fall hätte die Studierende gerne die von ihr als positive Diskriminierung empfundene Wahrnehmung dem Professor gespiegelt. Im zweiten Fall waren alle Beteiligten unzufrieden und die Frage nach einem situationsangemessenen Verhalten stellte sich gleich dreifach – aus der Sicht der Sportlehrerin, aus der Sicht der Praktikantin und aus der Sicht des Jungen, auch wenn das Anliegen der Studentin im Vordergrund stand. In beiden Fällen ging es nicht um offenen Rassismus, weder die Lehrerin noch der Professor wurden als Rassisten gesehen. Die Bezugnahme auf Differenzlinien wurde jedoch deutlich, über die in den jeweiligen Argumentationsfiguren unausgesprochen und vor allem aus einer dominierenden Position heraus verfügt wurde. Ob man nun da etwas sagen sollte, oder was

man jeweils sagen könnte, war in beiden Fällen Gegenstand der Diskussion. In der Reflexion der jeweiligen Handlungsmöglichkeiten kamen strukturellen Rahmenbedingungen und Handlungszwänge ebenso zur Sprache wie subjektive Theorien über alltäglichen Rassismus.

Nicht nur in diesen beiden Fällen sondern auch in vielen weiteren erwies sich vor allem der Perspektivwechsel (ICH-ALS-Runde) als ein Instrument, die Bedeutung und Wirkung von Differenzlinien aus verschiedenen Blickwinkeln – der zuschreibenden wie der zugeschriebenen Differenz – zu reflektieren.

Im Anschluss an die Schulbuchanalyse wie an die Kollegiale Fallberatung kann sich die Erarbeitung eines rassismuskritischen Leitfadens anbieten.

Literatur

- Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration (2015) (Hg.): Schulbuchstudie Migration und Integration. Berlin
- Gomolla, M./Radtko, F.-O. (2009): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. 3. Aufl.. Wiesbaden
- Grabbert, T. (2010): Migration im niedersächsischen Schulbuch. In: POLIS 3/2010, S.15-17
- Heinze, C./Matthes, E. (2004) (Hg.): Interkulturelles Verstehen und kulturelle Integration durch das Schulbuch? Die Auseinandersetzung mit dem Fremden. Bad Heilbrunn
- Höhne, Th./Kunz, Th./Radtko, F.-O. (1999): Zwischenbericht ; Formen der Migrantendarstellung als der „anderen Kultur“ in deutschen Schulbüchern von 1981–1997. Frankfurter Beiträge zur Erziehungswissenschaft Band 1. Johann-Wolfgang-Goethe-Universität. Frankfurt am Main
- Marmar, E./Papa Sow (2015) (Hg.): Wie Rassismus aus Schulbüchern spricht. Kritische Auseinandersetzung mit „Afrika“-Bildern und Schwarz-Weiß Konstruktionen in der Schule – Ursachen, Auswirkungen und Handlungsansätze für die pädagogische Praxis. Weinheim

Onlinequelle

- Hessisches Kultusministerium (o.J.): Schule und Gesundheit: Manual zur Kollegialen Fallberatung. Zugriff über: <http://www.schuleundgesundheit.hessen.de/en/tools/werkzeugnavigator/nutzer/lehrkraefte/kollegiale-fallberatung/manual-zur-kollegialen-fallberatung.html> (Letzter Zugriff: 03.05.2016)

Steve Kenner

Aktion statt Resignation: Den aktuellen gesellschaftspolitischen Herausforderungen mit politischer Bildung begegnen

*Wenn man sich beteiligt an der Gestaltung des Umfelds, hat man selbst in der Hand, was mit der Gesellschaft passiert.
(Miriam, 13 Jahre,
Schülerin einer Berliner Schule)¹*

Mit den hier einleitenden Worten reagierte die 13-jährige Miriam auf die Frage, warum sie sich in der Schule politisch engagiert. Sie ist Teil einer antirassistischen Arbeitsgemein-



Steve Kenner, M.Ed., Lehrer für die Fächer Politische Bildung und Spanisch am Gymnasium, derzeit Doktorand im Bereich Didaktik der Politischen Bildung an der Leibniz Universität Hannover Schwerpunkt: Partizipation, soziale Bewegung, Antirassismus.

schaft an einer Berliner Schule und organisiert gemeinsam mit ihren Mitschülerinnen und Mitschülern unter anderem Tandems für Kinder geflüchteter Familien. Die Arbeitsgemeinschaft wird betreut von Lehrkräften und bietet den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit, politisch aktiv zu werden. Sie vernetzen sich, koordinieren ihre Arbeit in Flüchtlingsheimen und gehen gemeinsam zu Demonstrationen für Vielfalt und gegen Rassismus des *Berliner Refugee Schul- und Unist-reiks*, einem Netzwerk, das seit 2014 durch Streiks und andere Aktionen seine Solidarität mit Flüchtlingen zum Ausdruck bringt und die Verschärfung des Asylrechts demonstriert.

Die Schule bietet ihnen im Unterricht die Möglichkeit, sich kritisch reflektierend mit aktuellen politischen Themen auseinanderzusetzen und darüber hinaus – hierbei liegt die Besonderheit – im Rahmen schulischer Möglichkeiten aktiv zu werden.

Diese Schülerinnen und Schüler, aber auch die Lehrkräfte und die Verantwortlichen in der Schulleitung gehen damit über die festgelegten Ziele schulischer Bildung hinaus.

Die Landesschulgesetze in den 16 Bundesländern regeln den Auftrag der Schule. Politische Analyse-, Urteils- und Handlungsfähigkeit der Jugendlichen zu fördern, steht dabei im Mittelpunkt. Auch in den Lehrplänen für das Fach Politische Bildung/Sozialkunde finden sich diese Begriffe.

Doch immer mehr Schülerinnen und Schüler kritisieren, dass gerade aktuelle gesellschaftspolitische Herausforderungen kaum Einzug in den Politikunterricht halten. Auch die 13-jährige Laila, ebenfalls aktiv in der Antirassismus-AG, verweist auf die Bedeutung aktueller Themenfelder:

Ich würde sagen, dass es nicht reicht, immer nur nach dem Lehrplan zu gehen[...]. Wenn irgendwas in der Welt passiert, das sehr wichtig ist, dann sollte man das am Anfang des Unterrichts aufgreifen und mit den Schülern besprechen und erst danach mit dem Lehrplan weitermachen.

Wenngleich vermutlich Einigkeit in Wissenschaft und Praxis dahingehend besteht, dass gesellschaftspolitische Veränderungen Bestandteil schulischer und außerschulischer politischer Bildung sein müssen, so besteht doch eine spürbare Diskrepanz zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Darüber hinaus bleibt die Frage, ob eine differenzierte Auseinandersetzung mit aktuellen politischen Themen überhaupt ausreicht. Soll Schule neben den Grundkompetenzen politischer Bildung – Analyse-, Urteils- und Handlungsfähigkeit – einen Freiraum für tatsächliches politisches Handeln, für politische Aktion ermöglichen?

Es bedarf einer Diskussion dieser Frage, insbesondere in einer Zeit, in der Phänomene wie Rechtspopulismus, Nationalismus, Antisemitismus und Islamfeindlichkeit das Meinungsbild in der Bundesrepublik nachhaltig beeinflussen. In einer Zeit, in der Migration und Flucht, aber auch soziale Ungleichheit zu den größten Herausforderungen unserer

Gesellschaft geworden sind, bedrohen diese Ressentiments Vielfalt und Pluralismus.

Eine rassismuskritische Zivilgesellschaft ist keine Selbstverständlichkeit

Immer häufiger sehen sich Lehrkräfte an Schulen mit rassistischen und demokratiefeindlichen Äußerungen der Schülerinnen und Schüler konfrontiert. Das vermeintliche Wissen über gewalttätige Flüchtlinge, korrupte Politikerinnen und Politiker, Steuererhöhungen und die Gefährdung des Abendlandes beziehen die Jugendlichen und Heranwachsenden dabei vorwiegend aus den sozialen Medien. Über Facebook, Twitter, Instagram und Snapchat verbreiten sich Falschmeldungen, populistische und verkürzte Aussagen, rassistische und menschenverachtende Hetze innerhalb kürzester Zeit. Immer mehr Schülerinnen und Schüler schenken dabei den abstrusesten Thesen glauben. Den Lehrkräften bleibt kaum mehr, als zu reagieren. Dabei fehlt ihnen in der Regel ein wichtiges Instrument: didaktisch aufbereitetes Unterrichtsmaterial. Auch für die Schulbuchverlage und andere Institutionen politischer Bildung bietet die derzeitige Lage kaum eine Möglichkeit, angemessen und zeitnah differenziertes Material zu erarbeiten. Doch Lehrkräfte dürfen darauf nicht mit Resignation reagieren.

Mit den beschriebenen Herausforderungen müssen sich nicht nur Politiklehrkräfte auseinandersetzen, doch ihnen kommt eine besondere Rolle im Kontext schulischer politischer Bildung zu. Sie sollten politische Bildung in Bezug auf diese Entwicklung auf drei grundlegende Säulen aufbauen: (1) rassistische, menschenverachtende Äußerungen dürfen keinen Platz im Unterricht finden. Hier muss klar Stellung bezogen werden. Dennoch müssen (2) die Schülerinnen und Schüler angstfrei ihre Sorgen formulieren können. Wenngleich der schulische Alltag weniger mühsam

wäre, birgt es eine viel größere Gefahr, wenn Schülerinnen und Schüler ihre Ansichten im Unterricht nicht mehr artikulieren würden. Lehrkräfte würden dann den Zugriff auf diese Schülerinnen und Schüler vollständig verlieren. Eine von Dirk Lange, Holger Onken und Tobias Korn durchgeführte Studie belegt, dass vor allem politisch weniger interessierten Schülerinnen und Schülern, die einer politischen Partizipation distanziert gegenüberstehen, *nur* der Politikunterricht einen Raum bietet, politische Fragen zu thematisieren und zu diskutieren (vgl. Lange/Onken/Korn 2013, S. 59). Nur in der Schule haben politische Bildnerinnen und Bildner die Möglichkeit, das verkürzte Wissen aus den sozialen Medien zu kontextualisieren, differenziert zu diskutieren und zu ergänzen. Schülerinnen und Schüler müssen darin bestärkt werden, Informationen kritisch zu reflektieren, wenngleich oder gerade weil dies dazu führt, dass auch Lehrkräfte oder Eltern hinterfragt werden. Eine weitere wichtige, aber in diesem Kontext oft vernachlässigte Säule politischer Bildung muss (3) die Stärkung jener Schülerinnen und Schüler sein, die sich gegen die bestehenden Ressentiments zur Wehr setzen. Immer wieder erlebe ich im Politikunterricht, dass diese Schülerinnen und Schüler sich zurückziehen und sich an Debatten kaum noch beteiligen. Bestärkt werden können sie beispielsweise dadurch, dass die Schule Freiräume schafft, sich zu vernetzen und sich politisch zu engagieren.

Politische Bildung sollte in Anbetracht der derzeitigen gesellschaftspolitischen Lage informieren, aufklären, differenzieren, aber eben auch politische Aktion ermöglichen. Der 14-jährige Damian, ebenfalls aktiv in der Antirassismus-AG, hat diesbezüglich eine klare Haltung: „Man muss die Schüler nicht zum politischen Handeln animieren, aber man sollte ihnen die Möglichkeit bieten, sich zu engagieren.“ Neben dem hier genannten Beispiel einer Antirassismus-AG kann es auch andere Formen politischen Handelns geben, die in den schulischen Alltag integriert werden können. Am Ludwig-Meyn-Gymnasium in Uetersen (Schleswig-Holstein) organisierten Schülerinnen und Schüler im Oktober 2015 beispielsweise eine Flüchtlingskonferenz. „Auch wenn die beteiligten Schülerinnen und Schüler selbst ‚nur‘ die Konferenz zur Initiierung von Flüchtlingsprojekten an der Schule organisieren und keine eigenen entwickeln sollten, kann [die

Teilhabe an diesem Projekt] doch als ein politisches Statement gewertet werden.“ (Zankel, in POLIS 1/2016, S. 22) Die begleitende Lehrkraft Sönke Zankel kommt zu dem Schluss, dass die Flüchtlingskonferenz ein Erfolg war und empfiehlt diese Form des politischen Handelns, weil Politik dadurch „für die Schülerinnen und Schüler zu einem Erfahrungs- und Gestaltungsraum wird.“ (ebd. S. 25)

Beutelsbacher Konsens – ein Damoklesschwert?

Seit Jahrzehnten wird in der Politikdidaktik die Debatte über Zielsetzungen politischer Bildung bezüglich der politischen Partizipation junger Menschen kontrovers diskutiert. Politisches Handeln wird dabei als Verhalten zur Veränderung bestehender politischer Verhältnisse verstanden und geht damit über soziales Verhalten hinaus (vgl. Nonnenmacher 2011, S. 93). Partizipation als Bildungsziel wird in weiten Teilen des politikdidaktischen Diskurses skeptisch betrachtet. Politikunterricht wird vielmehr ausschließlich als Lernraum für die notwendigen Instrumentarien bzw. kognitiven Möglichkeiten verstanden, die späteres politisches Handeln ermöglichen. Gotthard Breit betont allerdings, dass diesbezüglich von einer Vernachlässigung der „Orientierung über das politische Handeln und die dazu notwendigen Fähigkeiten“ (Breit 2012, S. 242) in der Didaktik der politischen Bildung ausgegangen werden kann. Bezüglich politischer Aktion im schulischen Kontext findet Joachim Detjen klare Worte und betont, dass „die Schule kein Ort der direkten politischen Aktion und damit des Trainings realen politischen Handelns“ (Detjen 2012, S. 235) sei. Begründet wird diese Haltung zumeist mit dem ersten Prinzip des Beutelsbacher Konsens, dem Überwältigungsverbot.

Genau hier setzt die Kritik der Befürworterinnen und Befürworter partizipationsorientierter politischer Bildung an. Der Politikdidaktiker Frank Nonnenmacher sieht in der oben beschriebenen Auslegung des Beutelsbacher Konsenses den Versuch, eine bis heute notwendige Diskussion über die Förderung politischer Teilhabe durch den Politikunterricht zu beenden (vgl. Nonnenmacher 2010, S. 466f.). Nonnenmacher setzt drei grundlegende Kriterien für das „politische Lernen“ (ebd. 467) und betont dabei die vorangestellte *Sachanalyse*, die *Freiwilligkeit* als grundlegendes

Element politischen Handelns in der Schule sowie die möglichst große *demokratische Öffentlichkeit*. Wenn diese Kriterien eingehalten werden, sieht Nonnenmacher besonderes Potential in der politischen Aktion als Teil der schulischen Bildung, denn dadurch werden „weitere Lernanlässe begründet“ (ebd.). Auch Benedikt Widmaier fordert, dass guter Politikunterricht die politische Aktion erfahrbar macht (vgl. Widmaier 2011, S. 107).

Die von Nonnenmacher und Widmaier dargelegten Positionen zur politischen Aktion gehen auch einher mit einer weitreichenden Kritik des Beutelsbacher Konsenses, der wie ein Damoklesschwert über politischen Bildnerinnen und Bildnern zu schweben scheint. Siegfried Schiele, ehemaliger Direktor der Landeszentrale für Politische Bildung Baden-Württemberg, lud 1976 zu jener Tagung ein, an dessen Ende der Minimalkonsens stand, der heute als Grundlage für das Selbstverständnis Politischer Bildung zu gelten scheint. Kritik an der Entwicklung, Interpretation und Wirkungsweise des Beutelsbacher Konsenses in der Wissenschaft und Praxis schulischer und außerschulischer politischer Bildung weist Schiele entschieden zurück. In Bedenken und Kritik an der Umsetzung der Ziele des Beutelsbacher Konsenses unterstellt Schiele einen ideologisch geprägten Ansatz politischer Bildung (vgl. Schiele 2010, S. 59). Es ist ein Generalverdacht gegen jene, die politische Bildung nicht nur als passiven Wissenserwerb verstehen, sondern als Wiege einer freiheitlich demokratischen Zivilgesellschaft. Schieles Positionierung aus dem Jahr 2010 bestätigt Nonnenmachers Annahme, dass all jene Akteure der Politischen Bildung, die nicht als „einzige verfassungskonforme normative Orientierung die individuelle Freiheit in den Mittelpunkt stellen“ (Nonnenmacher 2011, S. 90), per se als ideologisch und manipulativ verdächtig seien.

Der Beutelsbacher Konsens hat 1976 in einer Zeit politischer Veränderungen und offen ausgetragener Kontroversen in Forschung und Praxis (vgl. Schiele 2010, 53 ff.) ohne Zweifel sein Ziel der Befriedung innerhalb der Politikdidaktik erreicht und zugleich eine Debatte über die Bedeutung politischer Aktion als wesentlicher Bestandteil politischer Bildung gehemmt. Seither werden mit dem Überwältigungsverbot jene Versuche, die „zivilgesellschaftliches Handeln, das aus dem politischen Unterricht heraus entsteht

REFUGEE SCHUL UND UNISTREIK BERLIN

[...]“ (Nonnenmacher 2011, S. 92) diffamiert. Dabei wird politische Aktion im schulischen Kontext nicht grundsätzlich als problematisch empfunden. Ein Beispiel hierfür ist die Interessenvertretung der Schülerinnen und Schüler. Hier werden die Mechanismen der repräsentativen Demokratie praxisnah erlernt. Schülerinnen und Schüler sollen sich auf diesem Weg organisieren, positionieren, mitreden und mitbestimmen. Diese Form politischer Aktion soll an dieser Stelle nicht entwertet werden, jedoch erscheint es inkongruent, wenn diese Form politischer Teilhabe im Gegensatz zu anderen Formen in der Politikdidaktik große Zustimmung findet, obwohl eines der wichtigsten Prinzipien für politische Aktion hierbei nur bedingt greift: die Freiwilligkeit.

Vielleicht bedarf es einer neuerlichen Diskussion des Beutelsbacher Konsenses, ohne dabei die zweifelsfrei wertvollen Prinzipien außer Kraft zu setzen. Politische Bildung muss, basierend auf den von Frank Nonnenmacher festgelegten differenzierten Kriterien für das *politische Lernen* (vgl. Nonnenmacher 2010, S. 466), Politik erfahrbar machen. Politik und Demokratie dürfen nicht länger nur als Schulfach wahrgenommen werden. Politische Bildung muss neben den grundlegenden Kompetenzen wie Analysefähigkeit und Urteilsbildung auch Freiraum für tatsächliche politische Teilhabe schaffen. Orientieren kann man sich dabei an den Verfassungswerten. Beteiligung kann dabei ganz unterschiedlich ausgestaltet sein: Aktionstage, Arbeitsgemeinschaften, Versammlungen in Selbstverwaltung, Konferenzen, Workshops, Unterschriftenaktionen, etc.

Ein Beispiel dafür, wie politische Aktion von der Schule ausgehend Politik erfahrbar machen kann und zugleich dazu führt, dass Schülerinnen und Schüler politisch handeln und einen Beitrag zur freiheitlich demokratischen Zivilgesellschaft leisten, ist der *Berliner Refugee Schul- und Unistreib*. Seit Jahren organisieren sich hier Schülerinnen und Schüler sowie Studierende selbstbestimmt und unter-

stützt durch Lehrkräfte in Versammlungen und Arbeitsgemeinschaften. Sie sind aktiv in der Flüchtlingshilfe, entwickeln Informationsmaterial gegen Fremdenhass und Rassismus und organisieren Demonstrationen sowie Schul- bzw. Universitätsstreiks. Nicht aus Eigennutz, nicht um gegen Studienbedingungen oder Unterrichtsfächer aufzubegehren. Sie streiken nicht, um zu schwänzen, sondern im Gegenteil, um aktiv politische Bildung zu betreiben. Sie leisten ihren Anteil, um das Meinungsbild in dieser Gesellschaft um eine Facette zu erweitern, um Rassismus und Fremdenfeindlichkeit entgegenzustehen.

Die Beteiligung an Demonstrationen oder Streiks wie im Zuge des *Berliner Refugee Schul- und Unistreibs* sollten nicht blockiert, sondern didaktisch und pädagogisch begleitet werden. Gotthard Breit stellt diesbezüglich am Beispiel von *Stuttgart 21* zwei Herangehensweisen vor: Lehrkräfte sollten Schülerinnen und Schüler nicht zur Teilnahme an einer Demonstration auffordern, aber auch nicht versuchen, sie davon abzuhalten (vgl. Breit 2012, S. 251). Mein Vorschlag wäre, diese Empfehlung um eine dritte Perspektive zu erweitern: Schülerinnen und Schülern, die sich an diesen Protestformen beteiligen wollen, kann das Angebot unterbreitet werden, sie zu begleiten. Vorausgesetzt wird hierbei für alle Beteiligten, die Lehrkraft eingeschlossen, das Prinzip der Freiwilligkeit. Im Falle des *Berliner Refugee Schul- und Unistreibs* könnten Schülerinnen und Schüler, die sich beteiligen, begleitet durch eine Lehrkraft, das Themenfeld und die Protestformen im Unterricht aufarbeiten sowie tatsächlich politisch handeln, ohne dabei Disziplinarstrafen wie einen Eintrag wegen unentschuldigtem Fehlen, einen Verweis oder dergleichen befürchten zu müssen. Im Nachgang gäbe es darüber hinaus die Möglichkeit, wie von Breit gefordert, die Bedeutung von Emotionalität und Rationalität in Bezug auf diese Protestform zu reflektieren (vgl. ebd., S. 255). Dieser Ansatz könnte die Grundlage sein für einen

Wandel von passiver politischer Bildung hin zu politischer Bildung, die Handlungsfelder für all jene schafft, die Missstände in der Gesellschaft nicht nur erkennen, benennen und einordnen wollen, sondern auch aktiv Antisemitismus, Homophobie, Sexismus, Rassismus und weiteren gesellschaftspolitischen Herausforderungen begegnen wollen.

Arbeitsgemeinschaften gegen Rassismus, Aktionstage gegen Sexismus und Homophobie, Flüchtlingskonferenzen, Unterschriftenaktionen gegen die neue Handyregelung an der Schule und Demonstrationen für mehr soziale Gerechtigkeit: Solange wir in der Politischen Bildung diese Formen gelebter Demokratie nicht unterstützen, sondern blockieren, werden wir unserer Verantwortung nur bedingt gerecht.

Anmerkung

- 1 Die Namen der Schülerinnen und Schüler, die in diesem Beitrag zu Wort kommen, wurden zum Schutz der Persönlichkeitsrechte verändert.

Literatur

- Breit, G. (2012): Politische Beteiligung durch Politikunterricht. In: Weißeno, G./Buchstein, H. (Hg.): Politisch Handeln. Modelle, Möglichkeiten, Kompetenzen. Bonn, S. 242-256
- Detjen, J. (2012): Das Handeln in der politikdidaktischen Theoriebildung. In: Weißeno, G./Buchstein, H. (Hg.): Politisch Handeln. Modelle, Möglichkeiten, Kompetenzen. Bonn, S. 226-242
- Lange, D./Onken, H./Korn, T. (2013): Politikunterricht im Fokus. Politische Bildung und Partizipation von Jugendlichen. Berlin
- Nonnenmacher, F. (2011): Handlungsorientierung und politische Aktion in der schulischen politischen Bildung. Ursprünge, Grenzen und Herausforderungen. In: Widmaier, B./Nonnenmacher, F. (Hg.): Partizipation als Bildungsziel. Politische Aktion in der politischen Bildung. Schwalbach/Ts., S. 83-99
- Nonnenmacher, F. (2010): Analyse, Kritik und Engagement – Möglichkeiten und Grenzen schulischen Politikunterrichts. In: Lösch, B./Thimmel, A. (Hg.): Kritische politische Bildung – Ein Handbuch. Schwalbach/Ts., S. 459-470
- Schiele, S. (2010): Der Beutelsbacher Konsens lebt. In: Breit, G./Debus, T./Massing, P. (Hg.): Hauptsache politische Bildung. Kontroversität. Schülerorientierung. Aktualität. Problemorientierung. Schwalbach/Ts., S. 53-60
- Widmaier, B. (2011): Politische Bildung und politische Aktion. Eine aktuelle Herausforderung für non-verbale Bildung. In: Widmaier, B./Nonnenmacher, F. (Hg.): Partizipation als Bildungsziel – Politische Aktion in der politischen Bildung. Schwalbach/Ts., S. 101-110



Didaktische Werkstatt

Martina Tschirner

„Rassistische Einstellungen sollen an unserer Schule keine Chance haben“

Interview mit Claudia Hümmler-Hille, Schulleiterin der Richard-Müller-Schule in Fulda

Rassistische Einstellungen sollen an unserer Schule keine Chance haben.“ Für diese Worte erntete der damalige Schulsprecher der Richard-Müller-Schule in Fulda, Niclas Bott, den großen Applaus seiner Mitschülerinnen und Mitschülern und des Kollegiums der Schule, als er am 09. Juni 2015 gemeinsam mit dem Ex-Fußballnationalspieler Sebastian Kehl die Plakette der Initiative „Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage“ enthüllte. Die Richard-Müller-Schule ist eine kaufmännische Schule der Stadt Fulda, die mehrere Vollzeitschulformen und Berufsschulen vereint. Ca. 3000 Schülerinnen und Schüler werden von knapp 160 Lehrerinnen und Lehrern unterrichtet. Gegen Rassismus und für Toleranz macht sich die Schulgemeinde seit vielen Jahren in den unterschiedlichsten Projekten, mit vielfältigen Veranstaltungen und vielen kleineren Aktionen immer wieder stark. POLIS sprach mit der Schulleiterin Claudia Hümmler-Hille über die Schulkultur und die Bedeutung des Netzwerkes „Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage“.

Die Richard-Müller-Schule ist seit 2015 Mitglied im Netzwerk „Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage“. Gab es einen besonderen Vorfall oder einen bestimmten Anlass, weshalb sich die Schul-

gemeinschaft zu diesem Schritt entschieden hat?

Das kann man eigentlich so nicht sagen. Die ist eher die logische Konsequenz einer längeren Entwicklung. Wir haben schon vor vielen Jahren gemerkt, dass viele unserer Schülerinnen und Schüler scheitern, aber nicht, weil sie die kognitiven Fähigkeiten nicht hätten, sondern weil viele andere Dinge sie davon abhalten, ihre Fähigkeiten zu entfalten. Das können private Probleme sein, das können Drogenprobleme sein, das können aber auch Probleme aufgrund von Mobbing sein. Darüber hinaus sind wir als berufliche Schule für viele unserer Schülerinnen und Schüler eine Schule für die zweite und dritte Chance, weil wir viele unterschiedliche Schulformen anbieten. Deshalb haben wir angefangen, ein umfangreiches Unterstützungssystem aufzubauen, um allen gerecht zu werden und damit alle unsere Schülerinnen und Schüler ihre Potentiale entfalten können. Viele unserer Kolleginnen und Kollegen haben sich auf unterschiedliche Bereiche spezialisiert, um die Schülerinnen und Schüler individuell in ihren Belangen beraten und unterstützen zu können. So haben wir einen Kollegen, dessen Herkunftssprache das Arabische ist, der sehr gezielt beraten und unterstützen kann. Er hat über ein integrations-

theoretisches Thema promoviert und ist uns als Integrationsbeauftragter eine sehr große Unterstützung. Andere Kollegen beraten in Konfliktsituationen, bei Mobbingfällen, sind in der Suchtberatung und -prävention tätig

Claudia Hümmler-Hille ist Schulleiterin der Richard-Müller-Schule in Fulda.



usw. Das Beratungsteam wird professionell fortgebildet.

Außerdem sind wir eine Schule, in der Menschen aus vielen Ethnien und mit unterschiedlichen Herkunftsgeschichten zusammenkommen. Wir wollen die Vielfalt an unserer Schule als Chance bergreifen. Deshalb haben wir uns – und dies auch recht erfolgreich – im Schuljahr 2012/13 am Wettbewerb „Trialog der Kulturen“ beteiligt.¹ In 11 unterschiedlichen fächerübergreifenden Projekten haben sich ca. 300 Schülerinnen und Schüler unterschiedlicher Schulformen mit dem Projektthema „Metamorphosen – Grenz-

überschreitungen, Mensch, Kreatur, Natur im Dialog zwischen Judentum, Christentum und Islam“ auseinandergesetzt. Regelmäßige Projektpräsentationen, Aktionstage mit Workshops, Theateraufführungen, Vorträge, öffentliche Podiumsdiskussionen sorgten dafür, dass die gesamte Schulgemeinde teilhaben konnte. Den Abschluss bildete ein multikulturelles Schulfest, der „Karneval der Kulturen“. Für uns stand dabei aber eher der interkulturelle und weniger der religiöse Aspekt im Mittelpunkt, weil wir eine Kultur des wertschätzenden Miteinanders pflegen wollten. Die „Dialog-Jury“ hat uns das bestätigt.

Uns hat der Erfolg sehr beflügelt, und es war dann die SV, die Schülerinnen- und Schülervertretung, die den Wunsch äußerte, einen Tag gegen Rassismus durchzuführen. Unsere SV-Vertreter haben die Idee auch in den Stadtschülerrat getragen. Wir haben dann den 27. Januar 2015, den internationalen Gedenktag an die Befreiung von Auschwitz, zum Anlass genommen, einen solchen Tag zu organisieren und durchzuführen. Rassismus haben wir dabei sehr weit definiert, um möglichst viele Formen von Diskriminierungen zu thematisieren. Wir haben viele Experten aus unterschiedlichen Bereichen eingeladen, die Vorträge gehalten oder Workshops durchgeführt haben. Auch die Resonanz in der Öffentlichkeit war sehr positiv.

Die SV war es dann auch, die „beseelt“ vom Erfolg dieses Tages, die Initiative startete, Unterschriften zur Aufnahme in das Netzwerk „Schule ohne Rassismus“ zu sammeln. Mit der Unterschrift verpflichtet man sich, aktiv gegen Rassismus und Diskriminierung einzutreten. Das ist ein sehr großes Versprechen. Die SV hat schließlich die benötigten 70% der Schulgemeinde für den Beitritt in das Netzwerk mobilisieren können. Ich denke, das gelang auch deshalb, weil wir hier ein entsprechendes Klima haben und eine Kultur des Miteinanders pflegen. Bei uns gibt es aber auch Mobbingfälle, so ist das nicht.

Wie sah der weitere Weg bis zur Aufnahme in das Netzwerk aus?

Wir haben dann auch Herrn Sebastian Kehl als Paten gewinnen können. Was eine ganz schöne Sache ist, weil er auch mal Schüler dieser Schule war.

Weiterhin haben wir einen pädagogischen Tag für die Kolleginnen und Kollegen zum Thema „Diversität“ durchgeführt, um das Bewusstsein der Kolleginnen und Kollegen in diesen Fragen zu schärfen. Und wir hatten die Ausstellung „200 Jahre Emanzipation der Juden in Fulda und der Region“ im Haus. Am 09. Juni 2015 haben wir dann im Rahmen einer großen Festveranstaltung die Plakette verliehen bekommen.

Aktuell bereitet die Schule den nächsten Tag gegen Rassismus am 24. Mai vor. Dem Programm kann man entnehmen, dass es wieder eine Vielzahl von Angeboten geben wird. Unter anderem wird der Rechtsextremismusexperte Benno Hafener einen Vortrag halten. Unterschiedliche außerschulische Initiativen bieten Workshops an. U.a. geht es dabei um Diskriminierungserfahrungen, Alltagsrassismus, Homophobie, Zivilcourage, Aussteiger aus rechten Szene berichten von ihren Erfahrungen und vieles andere mehr. Wie wichtig sind Aktivitäten wie der „Tag gegen den Rassismus“?

Wichtig zu erwähnen ist, dass unsere aktuelle SV unbedingt wieder einen Tag gegen Rassismus durchführen will. Am diesem Tag wird auch die Wanderausstellung „Was glaubst du denn? – Muslime in Deutschland“ der Bundeszentrale für politische Bildung eröffnet, die bis zum 24.06.2016 in unserer Schule zu sehen sein wird. Darüber hinaus bieten wir gemeinsam mit außerschulischen Partnern, wie z.B. mit der Bildungsstätte Anne Frank, der Initiative „Fulda stellt sich quer“ und anderen Organisationen eine Vielzahl von Workshops an. Unsere Mitgliedschaft im Netzwerk „Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage“ bedeutet, dass wir uns verpflichten, ein bis zwei Veranstaltungen im Jahr zum Thema „Rassismus“ durchzuführen. Solche Aktivitäten sind für eine Schule wie unsere besonders wichtig, weil wir jährlich ca. 1200–1400 Schüler ein- und ausschulen. D.h. wir haben einen sehr großen „Umschlag“ und wir müssen immer wieder von Neuem Schülerinnen und Schüler wie auch neue Kolleginnen und Kollegen von der Idee einer „Schule ohne Rassismus“ überzeugen und begeistern, damit sie alle diese auch leben. Das ist eigentlich die große Aufgabe.

Auf diese Weise wird eine Kontinuität hergestellt, die in Schulen, die von Schülerinnen und Schülern nur wenige Jahre besucht werden, von großer Bedeutung ist.

Ja und Veranstaltung dieser Art sind nicht nur wichtig für unser Selbstverständnis, sie erzielen auch eine sehr große Außenwirkung.

Alle diese Aktivitäten sind Ausdruck eines sehr großen Engagements. Wie schafft man das neben dem normalen Alltagsgeschäft in einer so großen Schule?

Also man muss schon sehr viel Energie hineinstecken. Den Tag gegen Rassismus bereiten wir seit zwei Monaten vor. Da steckt viel Arbeit 'drin und natürlich auch „Hirnschmalz“, denn man braucht Ideen, wen man wie einbinden kann usw. Das Ganze ruht dann schließlich auf vielen Schultern, weil sich viele beteiligen. Darüber hinaus haben wir einen verantwortlichen Kollegen, der auch Kontaktperson für das Netzwerk „Schule ohne Rassismus“ ist. Insgesamt muss man aber sagen, dass sich an unserer Schule sehr viele Kolleginnen und Kollegen über das Maß des Normalen hinaus engagieren. So haben wir in diesem Schuljahr zum Beispiel sieben InteA-Klassen², im nächsten Schuljahr kommen drei weitere hinzu. In den Klassen unterrichten nur Freiwillige. Wir verpflichten niemanden, in diesen Klassen zu unterrichten, die aufgrund der geringen sprachlichen Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler eine besondere pädagogische Herausforderung darstellen. Es gibt berufliche Schulen unserer Größe in Hessen, die haben keine einzige InteA-Klasse. Das ist auch ein guter Beleg für das Engagement in unserem Kollegium.

Rassismus wird in der Öffentlichkeit immer noch als Praxis rechtsextremer Gruppen benannt, aber nur selten als alltägliche Diskriminierungsform wahrgenommen, die in der Mitte der Gesellschaft verankert ist. Auch Lehrerinnen und Lehrer sind davon nicht frei. Werden das Involviertsein in rassistische Denkmuster bzw. rassistisches Handeln oder die Möglichkeit, dass Bildung selbst Rassismus reproduziert, in Ihrem Kollegium thematisiert?

Ja, das ist ein Problem. Ich sag mal, manchmal kommen mir Sprüche von Kollegen und Kolleginnen zu Ohr, von denen ich denke, das kann doch eigentlich nicht wahr sein. Aber auch hier gilt, glaube ich, dass wir immer wieder kommunizieren, was geht und was nicht. Wir sind sehr wachsam und intervenieren dann sofort, auch natürlich bei Schüleräußerungen.

Ich bin aber der Überzeugung, dass unser pädagogischer Tag und auch die Workshops am Tag gegen den Rassismus dazu beigetragen haben, auch das Bewusstsein dieser Kolleginnen und Kollegen zu schärfen, und dass viele angefangen haben, darüber nachzudenken, was alltagsrassistische Sprüche oder Diskriminierungen bewirken.

Sehen Sie hier weiteren Fortbildungsbedarf? Gibt es in dieser Richtung auch Unterstützung durch das Netzwerk?

Also sagen wir mal so, unsere pädagogischen Tage haben mittlerweile Tradition und die Themen werden von unserem Fortbildungsteam bestimmt. Wir brauchen auch in diesen Fragen mehr Fortbildung. So werden wir demnächst eine Fortbildung zum interkulturellen Schreiben anbieten, um dafür zu sensibilisieren, wie sich Interkulturalität auf die Kommunikation auswirkt und welche Barrieren es auch auf der schriftlichen Ebene gibt. Grundsätzlich ist es aber wichtig, ständig auch an sich selbst zu arbeiten. Man ist immer geneigt, von jedem anderen zu erwarten, die Dinge so zu sehen, wie man selbst. Und das geht natürlich nicht. Insgesamt werden uns aber zu wenige Fortbildungsangebote gemacht. Insbesondere ist hier die Lehrkräfteakademie³ gefordert. Aber wir bräuchten auch andere Unterstützung: Unsere Psychologin und unsere Sozialarbeiterin hier im Haus sind voll auf beschäftigt. Hier benötigen wir weitere Unterstützung. Wenig hilfreich war auch, dass man die Klassenfrequenz von 16 auf 20 Schülerinnen und Schüler erhöht hat.

Die POLIS-Redaktion bedankt sich ganz herzlich für das Gespräch und wünscht der Schule weiterhin viel Erfolg.

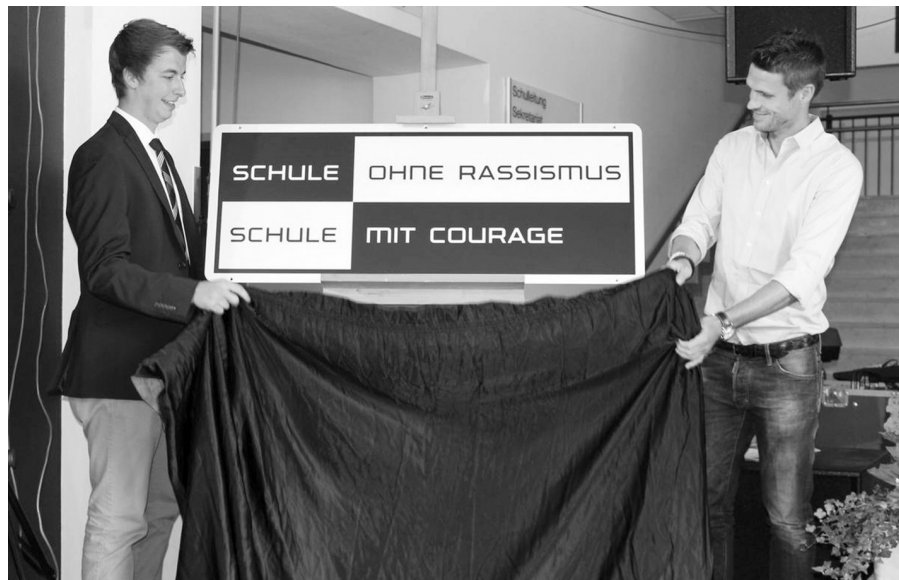


Foto: Richard-Müller-Schule

Schulsprecher Niclas Bott und Ex-Fußballprofi Sebastian Kehl enthüllen die Plakette

Anmerkungen

- 1 Der Trialog der Kulturen ist eine Initiative der Heinrich-Quandt-Stiftung um den Dialog zwischen Judentum, Christentum und Islam zu fördern. Im Trialog-Schulenwettbewerb, der von 2005 bis 2015 stattfand, wurden Schulen eingeladen, selbständige und kreative Beiträge zur Wissensvermittlung über die drei Kulturen zu entwickeln.
- 2 Die InteA-Klassen sind Intensivklassen an beruflichen Schulen, die sich an Seiteneinsteigerinnen

und Seiteneinsteiger zwischen 16 und 18 Jahren richten und ihnen grundlegende Kenntnisse der deutschen Sprache in Verbindung mit einem beruflichen Fachsprachenerwerb anbieten und flexible Übergänge in andere schulische Bildungsgänge ermöglichen können. Diese Klassen werden vor allem von jungen Flüchtlingen besucht. Viele von ihnen sind Analphabeten.

- 3 In der hessischen Lehrkräfteakademie werden alle drei Phasen der Lehrerbildung gebündelt.

Selbstverpflichtungserklärung

Mindestens 70 % der Mitglieder einer Schulgemeinde müssen diese Selbstverpflichtungserklärung unterschreiben, damit die Schule in das Courage-Netzwerk aufgenommen werden kann:

1. Ich werde mich dafür einsetzen, dass es zu einer zentralen Aufgabe meiner Schule wird, nachhaltige und langfristige Projekte, Aktivitäten und Initiativen zu entwickeln, um Diskriminierungen, insbesondere Rassismus, zu überwinden.
2. Wenn an meiner Schule Gewalt oder diskriminierende Äußerungen oder Handlungen ausgeübt werden, werde ich mich dagegen und setze mich dafür ein, dass wir in einer offenen Auseinandersetzung mit diesem Problem gemeinsam Wege finden, uns zukünftig zu achten.
3. Ich setze mich dafür ein, dass an meiner Schule einmal pro Jahr ein Projekt zum Thema Diskriminierungen durchgeführt wird, um langfristig gegen jegliche Form von Diskriminierung, insbesondere Rassismus, vorzugehen.

© Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage 2016

Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage

Das Projektziel, Struktur und Akteure des Courage-Netzwerkes

Junge Menschen stehen traditionellen Organisationen wie Parteien, Kirchen oder Gewerkschaften oft kritisch gegenüber. Dies bedeutet aber nicht, dass sie nicht am gesellschaftspolitischen Leben teilhaben wollen.

Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage entfaltet sich dort, wo Kinder und Jugendliche bereits sind: an ihren Schulen. In ihrem unmittelbaren Lebensumfeld finden sich vielfältige Möglichkeiten, das Schulklima mitzugestalten, Ideen spontan zu entwickeln und eigenständig umzusetzen. Dies ist ein ungewöhnlicher Rahmen für Schulen in Deutschland. Er ermöglicht Schüler*innen, erste Schritte zur Beteiligung an integrativen Prozessen einzüben und maßgeblich an der inhaltlichen Ausgestaltung der schulischen Menschenrechtsbildung mitzuwirken.

Erstmals entwickelten diese Vorstellung Schüler*innen und Pädagog*innen Ende der 80er Jahre in Belgien. Vor dem Hintergrund der zunehmenden fremdenfeindlichen und rechtsextremistisch motivierter Gewalt erklärten sie ihre Schulen zu rassismusfreien Orten, eben zu einer „Schule ohne Rassismus“. Sie wollten dieses Ziel erreichen, in dem sie Kinder und Jugendliche dabei unterstützten, ihren eigenen Beitrag zur Entwicklung einer demokratischen Alltagskultur zu leisten.

Der Bonner Verein Aktion Courage e.V. übertrug 1995 die Idee von „Schule ohne Rassismus“ auf Deutschland. Bis 2000 war das Projekt im Bonner Büro des Vereins Aktion Courage e.V. angesiedelt und agierte überwiegend an Schulen in Nordrhein-Westfalen und dem benachbarten Niedersachsen.

Im Jahr 2000 machte das Projekt große Schritte. Die türkisch-deutsche Expertin für interkulturelle Pädagogik und Lehrerin Sanem Kleff übernahm die Leitung der Bundeskoordination, verlegte deren Sitz nach Berlin und entwickelte die heutige Organisationsstruktur. Von nun an wurde die Bundeskoordination bundesweit aktiv.

Der Titel wurde – und dies ist mehr als ein Detail – erweitert. Er lautet nun: *Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage*. Der heutige Name unterstreicht, dass der Ansatz nicht ausschließlich den „klassischen Rassismus“ in den Blick nimmt, sondern alle Ideologien der Ungleichwertigkeit von Menschen.

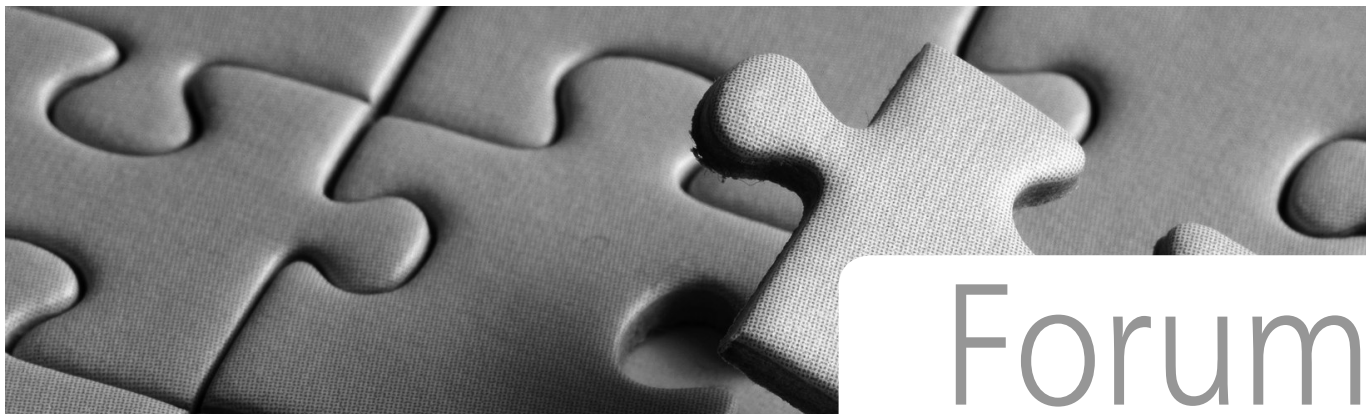
Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage orientiert sich dabei an der Grundrechte-Charta der Europäischen Union. Dort heißt es: „Diskriminierungen, insbesondere wegen des Geschlechts, der Rasse [sic!], der Hautfarbe, der ethnischen oder sozialen Herkunft, der genetischen Merkmale, der Sprache, der Religion oder der Weltanschauung, der politischen oder sonstigen Anschauung, der Zugehörigkeit zu einer nationalen Minderheit, des Vermögens, der Geburt, einer Behinderung, des Alters oder der sexuellen Ausrichtung, sind verboten.“ Letztendlich reicht es sicherlich nicht, alleine gegen menschenfeindliche Ideologien zu sein. Es geht vielmehr um das positive Ziel, das Schulklima nachhaltig so zu verändern, dass im Schulalltag die Stärkung von Zivilcourage gezielt gefördert wird und gegenseitige Achtung mit der Suche nach gemeinsamen Werten und Regeln einhergeht.

Eine Schule bekommt den Titel *Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage*, wenn sich mindestens 70 Prozent aller Schüler*innen, Lehrer*innen und Mitarbeiter*innen einer Schule mit ihrer Unterschrift zu den drei Punkten des Selbstverständnisses des Projektes bekennen. Sie verpflichten sich selbst dazu, Aktivitäten gegen Gewalt, Diskriminierungen aller Art, insbesondere Rassismus durchzuführen und künftig nicht wegzuschauen, wenn derartiges geschieht.

Inzwischen agiert das Netzwerk *Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage* im gesamten Bundesgebiet. Mehr als 2.000 Schulen (Stand Mai 2016) mit über einer Million Schüler*innen haben sich dem Netzwerk angeschlossen.

(Presstext des Netzwerkes
„Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage“)





Forum

Eine neue und positivere Sicht auf Theorie und Praxis der Staatsbürgerkunde in der Weimarer Republik

Interview mit Prof. Matthias Busch

Im Januar 2016 erschien im Klinkhardt-Verlag (Bad Heilbrunn) die große Studie von Matthias Busch über „Staatsbürgerkunde in der Weimarer Republik. Genese einer demokratischen Fachdidaktik“. Mit Prof. Busch sprach POLIS-Redakteur Hans-Joachim von Olberg.

Wo setzt Ihre Kritik an der bisherigen Geschichtsschreibung zur Weimarer Staatsbürgerkunde an?

BUSCH: Die fachdidaktische Historiographie hat die Weimarer Staatsbürgerkunde bisher kaum erschlossen und bleibt vielfach Pauschalurteilen verhaftet. Der Staatsbürgerkunde wird vorgeworfen, sie habe keine didaktischen Konzeptionen besessen, sei als Rechts- und Pflichtenkunde fehlkonstruiert und eine Erziehung gegen die Demokratie gewesen. In teleologischer Lesart und Tradition der einflussreichen Studie von Kurt Sontheimer lag das Augenmerk dabei auf dem antidemokratischen Denken und Scheitern der Weimarer Republik. Demokratische Traditionen und Gelingensbedingungen in den Bemühungen um eine der Demokratie adäquaten politischen Bildung wurden dagegen vernachlässigt. Dabei geht es mir nicht um eine Beschönigung.

Erst wenn man sich die demokratischen Traditionen vor Augen führt und die Fachgeschichte nicht ausschließlich als Verfallsgeschichte schreibt, werden der Bruch 1933 und die Kontinuitäten schmerzhaft deutlich. Zudem konzentriert sich die Geschichtsschreibung bisher auf einzelne bildungspolitischen Richtlinien und wenige „Klassiker“ wie Eduard Spranger. Eine Historiographie, die die Unterrichtspraxis und das Professionswissen der Lehrenden ausblendet, läuft aber Gefahr, die Staatsbürgerkunde zu mythologisieren, statt das disziplinäre Selbstverständnis zu festigen.

Sie haben eine riesige Zahl von Veröffentlichungen in pädagogischen Zeitschriften ausgewertet und nennen Ihr Vorgehen eine Spielart von „Diskursanalyse“. Was ist die Kernidee dieser Methode?

Grundidee meiner Arbeit ist es gewesen, die Entwicklung der Politikdidaktik nicht als normative Ideengeschichte orientiert an den „großen Konzeptionen“ und „Klassikern“, sondern als einen kollektiven Prozess der Wissenskonstitution zu rekonstruieren. Mich hat interessiert, wie die Lehrenden staatsbürgerkundlichen Unterricht reflektieren und wie sich aus der Praxis

heraus Vorstellungen über eine mögliche Didaktik der staatsbürgerlichen Bildung entwickeln. Um die Reflexionen und Deutungsmuster der Schulpraktiker zu erheben, habe ich pädagogische Fach- und Lehrerzeitschriften untersucht. Sie gelten seit dem 19. Jahrhundert als das zentrale

Dr. Matthias Busch ist seit 2015 Junior-Professor der TU Kaiserslautern. 2016 erhält er für seine Dissertation den Ursula-Buch-Preis der GPJE.



Instrument der Selbstprofessionalisierung von Lehrenden. In 320 Periodika fanden sich in den Jahrgängen zwischen 1919 und 1933 über 3.600 Beiträge zur Staatsbürgerkunde, in denen Lehrende aus allen Schulformen ihren Unterricht und Überlegungen zur konzeptionellen Entwicklung der politischen Bildung diskutieren.

Welches neue Bild vom Staatsbürgerkundeunterricht und der Didaktik der Staatsbürgerkunde zwischen 1918 und 1933 entsteht durch Ihre Forschungen?

Entgegen dem tradierten Bild von der sterilen Institutionenkunde berichten die Lehrenden in den Zeitschriften über Praxisformen wie sozialwissenschaftliche Exkursionen und Projekte, Simulationen von Reichstagswahlen, die „Problemmethode“ oder Schülerfirmen, mit denen politische Urteils- und Handlungsfähigkeit gefördert werden sollen. Als „königliche Methode der staatsbürgerlichen Erziehung“ gilt die Schülerelbstregierung, in der „Demokratie selbst zu demokratischer Haltung erzieht“. Zugleich werden neue Unterrichtsmedien wie Rundfunk und Film erschlossen und ein intensiver Austausch auch international gepflegt. Man könnte meinen, das bliebe Theorie, Konzept. Es handelt sich aber überwiegend um Erfahrungsberichte! Auch wenn von den Diskursen in den Zeitschriften nicht direkt auf den Unterrichtsalltag geschlossen werden kann, spiegelt sich hier doch die faszinierende Genese einer lebendigen, an demokratischer Bildung orientierten Fachkultur in Teilen der Lehrerschaft wider, in der sich bereits erste „Schulen“ und Paradigmen ausbilden.

Sie stellen auch die These auf, dass in der Weimarer Republik Wurzeln einer demokratischen Politikdidaktik entdeckt werden könnten. Können Sie unseren Leserinnen und Lesern dafür ein prägnantes Beispiel nennen?

Ein prägnantes Beispiel stellt das „kontradiktorische Prinzip“ dar, das sich nach mehreren vergeblichen Versuchen, Politik im Unterricht zu thematisieren, etabliert. In der Weimarer Republik sehen sich Lehrende vor dem Problem, politische Tagesfragen im Unterricht „objektiv“ anzusprechen, ohne Schülerinnen und Schüler politisch zu beeinflussen. In der weltanschaulichen und parteipolitischen Polarisierung erscheint das zunächst vielen unmöglich, sodass sich die Anschauung durchsetzt, Tagespolitik im Unterricht vollkommen auszusparen und statt dessen zu einem abstrakten Staatsideal zu erziehen. Ab Mitte der 1920er Jahre mehren sich dann Beiträge, die diese „Vogelstrauß-“ und „Staatspädagogik“ als weltfremd und wirkungslos kritisieren.

Ausgehend von ersten unterrichtlichen Experimenten setzt sich ein als „Kontradiktorik“ bezeichnetes Verfahren durch, das die zuvor tabuisierten politischen Konflikte im Unterricht nachinszeniert: Politische Sachverhalte sollen gleichberechtigt aus unterschiedlichen parteipolitischen Perspektiven erörtert, die Urteilsfähigkeit gefördert und die Toleranz gegenüber Positionen Andersdenkender gestärkt werden. Der durchschlagende Erfolg der Kontradiktorik zeigt sich u.a. in bildungspolitischen Beschlüssen, in der Gründung methodenspezifischer Zeitschriften wie dem „Zeitspiegel“ – einer Zeitung, die systematisch kontroverse Presseartikel zu aktuellen politischen Themen für den Unterricht dokumentiert – und entsprechende „Aktuelle Stunden“ im Schulfunk. Die „Erfindung“ des kontradiktorischen Prinzips bietet den Lehrenden ein Abgrenzungskriterium gegen die Funktionalisierung und Politisierung der Staatsbürgerkunde und nimmt zugleich das Kontroversgebot des Beutelsbacher Konsenses strukturhomolog vorweg.

Welche Zusammenhänge zwischen der Entwicklung einer Staatsbürgerkunde im wilhelminischen Kaiserreich und in Weimar Zeiten sehen Sie. Gibt es da nicht mehr autoritäre Kontinuitäten als einen pädagogischen Demokratisierungsschub?

Das Bild, das die Lehrenden im Weimarer Zeitschriftendiskurs retrospektiv vom Kaiserreich zeichnen, ist vielschichtig. Einen radikalen Bruch in der staatsbürgerlichen Bildung zwischen Demokratie und Monarchie konstatiert eine Minderheit der Autoren. Konservative und republikскеptische Kreise sehen dagegen eine Kontinuität der staatsbürgerkundlichen Entwicklung und rekurrieren auf die maßgeblich von Georg Kerschensteiner konzipierte sittliche Erziehung zum Staatsideal. Demgegenüber sieht sich eine Mehrheit der Autoren in Tradition zu einer bürgerlich-liberalen Bewegung, die bereits im Kaiserreich einen staatsbürgerlichen Unterricht angesichts einer zunehmenden Verantwortung und Beteiligung der

Bürger in Wirtschaft und Gesellschaft gefordert habe. Nicht obrigkeitsstaatliche Anordnungen wie die Allerhöchste Ordre Kaiser Wilhelms II. von 1889 hätten die staatsbürgerliche Bildung geprägt, sondern gesellschaftliche Demokratisierungsprozesse und progressive Bestrebungen bürgerlicher Initiativen. Neuere Forschungsergebnisse der Geschichtswissenschaft, die im Kaiserreich „Lehrjahre der Demokratie“ (Margaret Anderson) erkennen, scheinen diese Lesart durchaus zu stützen. Es dürfte daher für die Politikdidaktik lohnenswert sein, die uns bisher unbekannte politische Bildung vor 1918 näher zu untersuchen.

Nach 1945 ist ja in Westdeutschland an einige Staatsbürgerkundetheoretiker aus den zwanziger Jahren wieder angeknüpft worden. Ich denke da zum Beispiel an Theodor Litt, Eduard Spranger und Erich Weniger. Sehe ich das richtig, dass es nicht diese eher geisteswissenschaftliche Traditionslinie ist, auf die Sie uns hinweisen, wenn Sie uns auf eine demokratische Politikdidaktik aus Weimar aufmerksam machen?

Der Einfluss der geisteswissenschaftlichen Pädagogik auf die Genese der Staatsbürgerkunde fällt jenseits abstrakter Diskurse über eine Erziehung zum Staatsidealismus in der Weimarer Republik tatsächlich gering aus. 1929 beklagt selbst Erich Weniger, die Theorie lasse „die Praxis im Stich“ und gebe keine „konkreten Antworten“. Sowohl Eduard Spranger als auch Theodor Litt stehen der Weimarer Republik skeptisch gegenüber und entwickeln sich erst nach 1945 zu überzeugten Demokraten. Jene Schulpraktiker, die mit ihren Beiträgen die Entwicklung einer demokratischen politischen Bildung in der Weimarer Republik maßgeblich unterstützt haben, geraten dagegen nach 1945 in Vergessenheit. Im öffentlichen Diskurs erscheint ein Bezug auf Weimarer Erfahrungen zunächst nicht opportun.

Herr Prof. Busch, wir bedanken uns für dieses Gespräch.



IMPULS

Die Schatzkiste lebt!

Seit mehreren Jahren pflegt die DVPB die Schatzkiste. Mit der neuen Web-Site ist sie nun gut unter „Angebote“ erreichbar. Aus Gründen des Copyrights ist sie nur Mitgliedern zugänglich, die sich (einmal) registrieren lassen müssen.

Welchen Schatz birgt die Kiste? Qualifikationsarbeiten (1. oder 2. Staatsarbeiten, egal wie sie gerade heißen) zur Planung, Durchführung und Evaluation von Unterricht oder einzelnen Planungs-Elementen sind kostbar. Sie könnten vielen anderen Lehrerinnen und Lehrern für ihren Unterricht helfen. Aber diese Texte verschwinden, auch wenn sie hervorragend beurteilt worden sind, fast immer in den Akten der Unis und Seminare und in

den privaten Dateien der Autoren. Dasselbe gilt für Arbeiten zur außerschulischen politischen Bildung.

Dieses Kapital gilt es zu fördern und anderen zugänglich zu machen! Bisher sind sechs herausragende Arbeiten in der Schatzkiste veröffentlicht worden. Ein Beispiel ist die empirische Arbeit von Jessica Schattschneider zu „Concept Maps als diagnostisches Instrument“, die sie für die zweite Staatsprüfung für das Lehramt eingereicht hatte. Für die Arbeit hat sie den Walter-Jacobsen-Preis 2015 erhalten.

In dem einführenden Beitrag in der Schatzkiste finden Sie Informationen zur Schatzkiste. Der Weg in die Schatzkiste führt über zwei Schritte der Qualitätskontrolle: Einem Vor-

schlag von Arbeiten zum Einstellen in die Schatzkiste würde sich der Bundesvorstand freuen (Kontaktadresse für Vorschläge: sibylle.reinhardt@politik.uni-halle.de)!

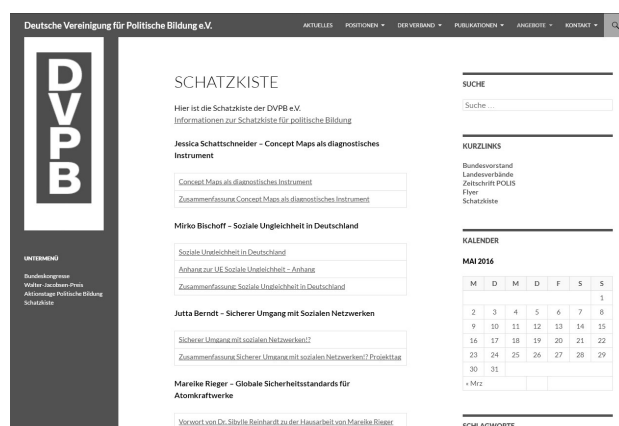
*Prof. Dr. Sibylle Reinhardt
(2. Bundesvorsitzende)*

So erhalten Sie Zugang zur Schatzkiste

Die Schatzkiste finden Sie auf der Homepage der DVPB (www.dvpb.de). Rufen Sie die dort die Rubrik „ANGEBOTE“ auf und klicken Sie auf „SCHATZKISTE“ (unterster Eintrag in der eingeblendeten Menüleiste).

Um Zugang zur Schatzkiste zu erhalten, ist eine Identifikation als DVPB-Mitglied erforderlich. Klicken Sie dafür auf den Button „REGISTER“ und geben Sie in die Maske die abgefragten Daten ein (Benutzername, Passwort, E-Mail-Adresse, Namen). Schließen Sie die Registrierung ab, indem Sie wieder auf den Button „REGISTER“ klicken.

Sofern kein Spamfilter aktiviert ist, wird Ihnen eine erfolgreiche Registrierung umgehend per E-Mail bestätigt. Sie haben nun Zugang zur Schatzkiste und können mit Ihren Zugangsdaten deren Schätze heben.



Die Schatzkiste der DVPB birgt herausragende Qualifikationsarbeiten von Lehramtsstudierenden und Lehramtsanwärtern (Screenshot der DVPB-Homepage)

TERMINE

Vorankündigung: Herbsttagung der DVPB

Die diesjährige Herbsttagung der DVPB findet von Donnerstag, den 17.11. bis Samstag, den 19.11. im Armony Tagungshotel (Berlin Kreuzberg) statt. Rahmenthema der Veranstaltung ist „Politische Bildung als Kritik“. Über Programm und Anmeldemodalitäten wird auf der Internetpräsenz des Bundesverbandes unter „Aktuelles“ informiert.

August 2016

09.08.2016 **Thüringen**
Lehrerpolitiktage zum Thema „Flucht und Migration“ (09:00-13:00 Uhr)
Jena: Friedrich-Schiller-Universität

17./18.08.2016 Fachtagung „Was heißt ‚gutes Leben‘ in der Unterrichtspraxis?“ (ganztägig)
Weimar: Europäische Jugendbildungs- und Jugendbegegnungsstätte

September 2016

08.09.2016 **Thüringen**
Tag der Gesellschaftswissenschaften zum Thema „Menschenrechte – Kinderrechte – Menschenpflichten im Kontext der gesellschaftswissenschaftlichen Fächern“
Bad Berka: Thüringer Institut für Lehrerbildung, Lehrplanentwicklung und Medien

19.09.2016 **Schleswig-Holstein**
Fachtagung „Die Zukunft der Parteidemokratie“
Kiel: Landeshaus (Veranstalter: Landesbeauftragter für politische Bildung und parteinahe Stiftungen)

November 2016

03./04.11.2016 **Rheinland-Pfalz**
17. Tage der Politischen Bildung zum Thema „Herausforderung Migration: Politische Bildung in der heterogenen Gesellschaft“
Burg Ebernburg bei Bad Münster a. Stein

09.11.2016 **Thüringen**
Jenaer Gespräche zur Politischen Bildung
Jena: Friedrich-Schiller-Universität

14.11.2016 **Schleswig-Holstein**
Fachtagung: „Wirtschaftliche Zusammenschlüsse – der Weg zu (noch) mehr Wohlstand?“ – Kiel: Herrmann Ehlers Akademie

Weitergehende Informationen finden Sie auf den Homepages der Landesverbände.

PERSONEN

Brandenburg: Mitgliederversammlung mit Wahl des Landesvorstandes

Am 3. Mai, dem Vorabend des 25. Geburtstages des Landesverbandes, fand die diesjährige Mitgliederversammlung mit Wahlen zum Landesvorstand statt. Besonders freut sich der wiedergewählte Vorstand aus Dieter Starke (1. Vorsitzender), Dr. Rosemarie Naumann (2. Vorsitzende) und Michael Fardun (Schatzmeister), dass er durch die junge Beisitzerin Luisa Lemme (Universität Potsdam) und die jungen Beisitzer Carsten Hinz (Uni-

versität Potsdam) und Patrick Zok (Lehrer am Bertolt –Brecht-Gymnasium in Brandenburg/Havel) verstärkt wird.

Der Bundesvorstand gratuliert allen Mitgliedern des Vorstandes zu ihrer Wahl und wünscht dem Vorstand eine weiterhin erfolgreiche Arbeit.

Schleswig-Holstein: Mitgliederversammlung mit Wahl des Landesvorstandes

Am 07. März wählte der Landesverband im Rahmen seiner Mitgliederversammlung turnusgemäß einen neuen Landesvorstand.

Dem neuen Vorstand gehören an: Prof. Dr. Andreas Lutter, Kiel (1. Vorsitzender), Dr. Peer Egtved, Flensburg (2. Landesvorsitzender), Johanna Arp, Laboe (Schatzmeisterin) sowie als Beisitzer Joachim Brunkhorst

aus Norderstedt, Dr. Andreas Groh aus Kiel und Wolfgang Heise aus Kiel.

Die Mitglieder würdigten die herausragende Arbeit von Prof. Dr. Klaus-Peter Kruber, der sich seit Gründung des Landesverbandes im Jahre 1990 in vielfältiger Weise im Landesvorstand engagierte – zunächst als Geschäftsführer und Schatzmeister, seit 2009 als 1. Vorsitzender. Er hat die Verbandsarbeit wesentlich geprägt und wird den Vorstand auch weiterhin mit seinem Rat und seinen Kontakten unterstützen.

Der Bundesvorstand schließt sich dieser Würdigung an, dankt Herrn Kruber herzlich für sein Engagement im Erweiterten Bundesvorstand, gratuliert dem neuen Vorstand zu seiner Wahl und wünscht dem neuen Landesvorstand einen guten Start. Die POLIS-Redaktion dankt Herrn Kruber für die zahlreichen Berichte über die Arbeit des Landesverbandes.



Foto: Klaus Peter Kruber

Der neue Landesvorstand Schleswig-Holstein (v. l. n. r.): Wolfgang Heise, Joachim Brunkhorst, Johanna Arp, Andreas Lutter, Peer Egtved

BERICHTE

Thüringen

Landesverband traf sich mit Bildungsministerin zum Politischen Stammtisch

Seit dem Regierungswechsel im Dezember 2014 steht Frau Dr. Birgit Klaubert (Die LINKE) dem Ministerium für Bildung, Jugend und Sport als Ministerin vor. Am 23. Februar stellte sie sich den kritischen Fragen des Landesverbandes im Rahmen eines Politischen Stammtischgespräches in der Gaststätte „Zur Noll“ in Jena. Begleitet wurde sie von ihrem persönlichen Referenten Marcel Langner.

Nach der offiziellen Eröffnung durch den Landesvorsitzenden Anselm Cypionka und einer Vorstellungsrunde übernahm Toralf Schenk die Moderation an diesem Abend, an dem Themen wie die Ausbildungs- und

Einstellungssituation junger Lehrer, der Stellenwert politischer Bildung in Thüringen oder auch Fragen zur Qualitätssicherung von Unterricht angesprochen und kontrovers diskutiert wurden.

Gerade in den gegenwärtig politisch unruhigen Zeiten misst die Ministerin politischer Bildung eine besondere Bedeutung zu, die ihrer Ansicht nach jedoch nicht nur von der Schule, sondern vor allem vom Elternhaus unterstützt werden muss. Da eine Änderung der Stundentafel zugunsten des Faches Sozialkunde gegenwärtig nicht in Aussicht gestellt werden kann, plädierte sie vor allem für fächerübergreifende Projekte an Schulen und für Kooperationen mit außerschulischen Bildungsträgern, wie z.B. der EJBW, der sie im Stiftungsrat vorsitzt. Zudem teilte sie die Ansichten Prof. Mays, dass im Rahmen von Einstundenfächern kaum ein intensives Lehrer-Schüler-Verhältnis aufgebaut werden

kann. Weiterhin teilte sie die Sorge des Landesverbandes, dass Politische Bildung als Unterrichtsfach in Thüringen zu spät einsetzt - in der 8. Klasse an Gemeinschafts-, Gesamt- und Regelschulen und in der 9. Klasse an Gymnasien. Daher plädierte sie für einen intensiven außerunterrichtlichen und außerschulischen Diskurs und das Vorleben der Werte von Akzeptanz, Demokratie und Internationalität. Diese könnten bereits in Projekten in der Sekundarstufe I erworben werden. Letztlich ist die Entwicklung eines demokratischen Schul- und damit Alltagslebens aber nicht nur Aufgabe der Sozialkundelehrer, sondern aller Lehrer, so die Ministerin.

Seit ihrem Amtsantritt konnten 700 unbefristete Neueinstellungen für Lehrer aller Schularten in Thüringen vorgenommen werden. Hinzu kommen 100 befristete Einstellungen v.a. für langzeiterkrankte Lehrer. Kritisch sah sie auf das hohe Durchschnittsal-



Foto: Landesverband

Landesverband und Bildungsministerin im Austausch (v. l. n. r.): Marcel Langner (persönlicher Referent der Ministerin); Dr. Birgit Klaubert (Bildungsministerin in Thüringen), Anselm Cypionka (1. Landesvorsitzender)

ter der Thüringer Lehrer, das bei 52 Jahren liegt, das zu geringe Angebot an Lehrern im Fachbereich Naturwissenschaften und den Tatbestand, dass sich junge Absolventen kaum noch für eine Ausbildung im Bereich Regelschullehramt entscheiden. Finanzministerium und öffentliches Dienstrecht würden ihr jedoch die Hände für mehr Neueinstellungen binden. Zudem sprach sie sich für die Stärkung von Praxisklassen aus und forderte die Ausbildung an Regelschulen „nicht klein zu reden“, ist diese Schulform doch nach wie vor die Kernform des Thüringer Schulwesens.

In Bezug auf den Umgang mit Flüchtlingskindern sieht die Ministerin Thüringen auf einem guten Weg. So investiere der Freistaat gegenwärtig in die Ausbildung von 100 DAZ-Lehrern.

Erfreulich für den Landesverband ist, dass die Ministerin ab dem kommenden Jahr als Schirmherrin für die Verleihung des Abiturpreises im Fach Sozialkunde gewonnen werden konnte. Weiterhin bestärkte sie ihre Bereitschaft der engen Kooperation mit dem Landesverband, den sie als wichtiges Sprachrohr für die Interessen der Sozialkundelehrer ansieht. Am Ende verwies sie auf die zahlreichen bereits bestehenden Initiativen der Landesregierung für den Bereich der politischen Bildung, wie z.B. das Bildungsangebot im Thüringer Landtag oder zum Umgang mit Rechtsextremismus. Eine Auflistung der zahlreichen außerschulischen Bildungsangebote in diesem Bereich stellte sie zudem in Aussicht.

Am Ende des Abends resümierte der Landesvorsitzende Anselm Cypionka ein offenes, wertschätzendes Gespräch mit der Minis-

terin, das zahlreiche Parallelen in den Zielen Politischer Bildungsarbeit erkennen ließ, allein wurden konkrete Vorhaben nur Stärkung politischer Bildungsarbeit nur vage benannt.

Toralf Schenk (2. Landesvorsitzender)

DVPB baut zum siebten Mal an der SchulBrücke Europa

Ein weiteres Mal versammelten sich Schüler aus Jena, Mönchengladbach (Nordrhein-Westfalen), Bruneck (Italien), Prešov (Slowakei), Zarbe (Polen) und Stara Zagora (Bulgarien) um an dem einzigartigen Projekt der SchulBrücke Europa teilzunehmen.

Dieses einzige internationale Schulprojekt in deutscher Sprache versteht sich seit 2006 als kontinuierliches Projekt der drei Kooperationspartner Deutsche Nationalstiftung, Robert-Bosch-Stiftung und Europäische Jugendbildungs- und Jugendbegegnungsstätte Weimar (EJBW) an dem Mitglieder der DVPB seit 2008 regelmäßig teilnehmen. Organisation und Durchführung des Projektes lag in den Händen von Dr. Frithjof Reinhardt und Thomas von der Gönna (EJBW).

Neben dem diesjährigen Tagungsort Heidelberg findet die Schulbrücke in Jugendgästehäusern in bekannten deutschen Städten, wie z.B. Dresden, Weimar, Greifswald oder Stuttgart statt. Dabei treffen sich jeweils zweimal im Frühjahr und Herbst eines Jahres 8 Schüler aus 6 verschiedenen europäischen Schulen. Vom 25. Februar bis zum 04. März 2016 stand die Zusammenführung von Schülern verschiedener europäischer Nationen und die Auseinandersetzung mit den Themenbe-

reichen Nation und Europa als Ziel des Kultur- und Bildungsprojektes im Vordergrund.

Gemeinsam mit Schülern anderer Nationalitäten verständigten sich Schüler der IGS Grete Unrein aus Jena unter Anleitung von Fachleiter Toralf Schenk (zugleich Vorstandsmitglied im DVPB-Landesverband Thüringen) über das Thema „Der Beitrag der Nationen zu einem geeinten Europa“. Im Mittelpunkt standen die Fragen „Wer sind wir?“, „Woher kommen wir?“ und „Wohin gehen wir?“. Für ihr Engagement und die kontinuierliche Teilnahme an diesem europäischen Schulprojekt wurden die IGS Grete Unrein vergangenes Jahr in den europäischen Schulverbund der Deutschen Nationalstiftung aufgenommen und erhielt im November 2015 den Ehrenamtspreis für Internationalität, Weltoffenheit und Toleranz der Jungen Liberalen Jena/ Weimar.

An erster Stelle des Projektes steht der interkulturelle Kontakt zwischen den Jugendlichen während der Arbeitsphasen, in denen die europäische Historie anhand eines 10 m langen Zeitstrahls und unter Einbeziehung der einzelnen Nationalgeschichten erarbeitet wird. Im weiteren Verlauf entwickeln die Jugendlichen Zukunftsentwürfe zu den Problembereichen Demokratie und Menschenrechte, Bildung und Werte, Ökonomie und Ökologie, Krieg und Frieden.

Über die inhaltliche Arbeit hinaus boten sich den Teilnehmern viele Möglichkeiten durch Kennlernübungen, Spiele und zahlreiche Gesprächsanlässe Kontakte zu knüpfen. Die Teilnehmer teilten ihre Interessen, Hobbies und Erfahrungen und fanden so einen Zugang zu anderen Ländern, Mentalitäten und Einstellungen. Das Projekt setzt zudem auf Nachhaltigkeit und versteht sich als Impulsgeber für den Kontakt zwischen jungen Menschen in Europa, das Ende März 2017 dann in Hamburg seine Neuauflage finden wird.

Der Landesvorstand

Politikdidaktisches Kaminesgespräch zur kompetenzorientierten Leistungsbeurteilung

Mitte März 2016 lud der Landesverband Thüringen, einer nun schon mehrere Jahre währenden Tradition folgend, Lehrerinnen und Lehrer sowie Referendarinnen und Referendare dazu ein, im Rahmen des politikdi-

daktischen Kamingesprächs diesmal gemeinsam über kompetenzorientierte Leistungsbeurteilung zu sprechen.

In einem Impulsvortrag stellte Michael May, Professor für Didaktik der Politik an der Friedrich-Schiller-Universität Jena, ein in einer Lehrveranstaltung mit Studierenden entwickeltes Kompetenzraster zur Bewertung politischer Urteilskompetenz vor. Auch wenn ein solches Raster eigentlich eher diagnostischen Zwecken dient, bestand das Ziel darin, es für Leistungsbeurteilung zu adaptieren. Als Ergebnis entstand in Anlehnung an die Überlegungen Peter Massings zur Urteilsfähigkeit ein holistisches Kompetenzraster, das mit Positionierung, Begründung anhand von Kategorien und Perspektiven sowie Reflexivität sowohl verschiedene gleichwertige Facetten von Urteilskompetenz beinhaltet als auch deren jeweilige und mit Punkten zu bewertende Stufung in drei Niveaus.

Nach dem Impulsreferat diskutierten die Teilnehmer auch auf der Basis eigener Praxiserfahrungen sehr angeregt über das Raster als Vorschlag für kompetenzorientierte Leistungsbeurteilung. Als wichtiger Diskussionspunkt stellte sich die Frage heraus, inwiefern die Anforderungen des Rasters überhaupt durch Schüler zu erfüllen seien. Schließlich stellen bspw. die Begründung des Urteils

aus Systemperspektive oder die Reflexivität des eigenen Urteils hohe Anforderungen, denen auch ein auf Urteilsfähigkeit gerichteter Unterricht vorausgehen muss. Eine zentrale Schwierigkeit besteht auch in der Verknüpfung von Sprachkompetenz und Urteilsfähigkeit. Das Raster richtet sich auf die umfassende sprachliche Darstellung eines Urteils. Dadurch werden einerseits alternative Urteilsformen (bspw. Karikaturen, Bilder etc.) ausgeschlossen und auf der anderen Seite bei der Bewertung politischer Urteilskompetenz immer auch sprachliche Fähigkeiten beurteilt.

Trotz der kritischen Auseinandersetzung sahen die Teilnehmer das Raster als wertvolle Ergänzung für kompetenzorientierte Leistungsbeurteilung. Schließlich ermögliche es die nachvollziehbare Begründung einer Leistungseinschätzung und habe gleichzeitig diagnostischen Wert, da es ebenso Entwicklungsmöglichkeiten für Lernende aufzeige. Unter Umständen bedarf es aber der Adaption für verschiedene Altersstufen, Schulformen und Niveaus. Nicht zuletzt deswegen ermutigte Prof. May die Teilnehmer am Ende, das Raster im Unterricht auszuprobieren. Schließlich können erst Rückmeldungen aus der Praxis zur Weiterentwicklung führen.

Benjamin Moritz (Landesvorstand)

Mecklenburg-Vorpommern

Werben für eine Stärkung der politischen Bildung

Der Landesverband führte in den letzten Monaten Gespräche für eine Stärkung der politischen Bildung mit den bildungspolitischen SprecherInnen aller demokratischen Fraktionen im Landtag in Schwerin. Als Auftakt hatten wir um einen Gesprächstermin mit Bildungsminister Mathias Brodtkorb gebeten. In einem gut einstündigen Gespräch konnten wir mit ihm unsere zentralen Forderungen diskutieren.

Das Fach Sozialkunde ist der Ort, an dem politische Bildung für ein demokratisches Miteinander stattfindet. So wünschenswert zusätzliche Schulprojekte und Projektstage sind – es gilt den zentralen Raum für politische Bildung zu stärken. Eine Verankerung des Faches erst ab Klasse 8 sowie eine Begrenzung auf eine Wochenstunde im Gymnasium kann den hohen Erwartungen und Anforderungen nicht gerecht werden. Daher ist unsere klare Forderung eine Ausweitung der Stunden für das Fach Sozialkunde. In der gymnasialen Oberstufe ist es derzeit möglich, das Fach Sozialkunde abzuwählen. Viele erliegen der irrigen Vorstellung politische Bildung im Fach „Geschichte/Politische Bildung“ vermittelt zu bekommen – das Fach wird aber nur von Lehrkräften des Faches Geschichte unterrichtet. Auch zeigt der Rahmenplan vor allem Inhalte des historischen Lernens. Aus unserer Sicht sollten die Fächer getrennt werden.

Zu unseren Anliegen gehört auch eine fachspezifische Ausbildung der LehrerInnen in der zweiten Ausbildungsphase. Bisher werden die ReferendarInnen in den Studienseminaren gemeinsam mit den ReferendarInnen für das Fach „Arbeit – Wirtschaft – Technik“ ausgebildet. Wir treten für eine strikte Trennung ein, um der Komplexität des Faches Sozialkunde gerecht zu werden. Außerdem fehlt ein klares Curriculum für die zweite Ausbildungsphase. Dies wäre für eine Abstimmung der einzelnen Ausbildungsphasen dringend notwendig.

Die außerschulische politische Bildung kämpft dauerhaft mit komplexen Finanzstrukturen und unsicheren Förderbedingun-



Foto: Landesverband

Lernende der IGS Grete Unrein (Jena) gemeinsam mit den Projektleitern Dr. Frithjof Reinhardt (hintere Reihe, Bildmitte), Thomas von der Gönna (hintere Reihe, 2. von rechts) und ihrem Lehrer Toralf Schenk (hintere Reihe, 3. von links).

gen. Zudem ist seit Jahren kein Zuwachs der Finanzierungsmittel im Bereich der politischen Bildung im engeren Sinne zu verzeichnen. Um innovative Projektideen und neue Formen der Vermittlung entwickeln und ausprobieren zu können, ist eine Finanzierung von Mitarbeitern über Einzel-Projekte hinaus notwendig. Dies scheint zunehmend nicht mehr möglich zu sein. „Projektitis“, prekäre Beschäftigungsverhältnisse und Selbstausbeutung der MitarbeiterInnen sind Alltag – dies steht qualitätsvollen Bildungsprozessen entgegen.

Politik ist das Bohren dicker Bretter – so erhoffen wir uns, dass die Gespräche und signalisierte Offenheit der bildungspolitischen Sprecherinnen und Sprecher wie auch die Bereitschaft des Ministers, einzelne Fragen überprüfen zu lassen zu einer langfristigen Qualitätssteigerung der politischen Bildung in Mecklenburg-Vorpommern beitragen wird. Wir werden uns weiterhin immer wieder zu Wort melden.

Unseren Beitrag zur Sicherung der Qualität der politischen Bildung leisten wir durch zahlreiche Fortbildungsangebote für die KollegInnen im Lande. Am 15. März 2016 fand der SozialkundelehrerInnentag 2016 zum Thema „Soziale Ungleichheiten in der demokratischen Gesellschaft“ mit Vorträgen von Prof. Dr. A. Peter Berger (Universität Rostock) und Prof. Dr. Olaf Groh-Samberg (Universität Bremen) mit über 80 LehrerInnen statt. Im Juni folgen Fortbildungen zum Thema Wahlen sowie zu neuen Medien in der politischen Bildung. Im Oktober ist die DVPB erneut an der Ausrichtung des Jahreskongresses zur politischen Bildung in MV beteiligt. Termine und weitere Veranstaltungshinweise finden Sie auf der homepage der DVPB, MV. Sie können sich auch für einen newsletter anmelden, dann senden wir Ihnen regelmäßig Veranstaltungshinweise zu.

*Dr. Gudrun Heinrich
(1. Landesvorsitzende)*

Berlin

Neuer Webauftritt und aktuelle Wahlprüfsteine des LVs Berlin

Das Fach Politische Bildung (ehemals Sozialkunde) an Berliner Schulen verliert zunehmend an Bedeutung. In den Klassen 7-10 wird das Fach auf dem Zeugnis nicht mehr separat ausgewiesen. Als Teil des Geschichtsunterrichts findet politische Bildung kaum oder gar nicht mehr statt. Daran muss sich dringend etwas ändern. Rechtspopulismus, ausgrenzende Ideologien, soziale Ungleichheit politischer Teilhabe sind aktuelle Herausforderungen unserer Gesellschaft. Politische Bildung in der Schule ist das wesentliche Element zur Förderung politischer Mündigkeit. Obwohl die Notwendigkeit in den letzten Jahren immer offensichtlicher wurde, verlor das Fach Politische Bildung in der Mittelstufe soweit an Bedeutung, dass es schließlich vollkommen vom Stundenplan verschwand. Am 18. September 2016 sind Wahlen zum Berliner Abgeordnetenhaus. Was sagen die Parteien? Wir haben an sie Wahlprüfsteine verschickt. Alle Fragen und die Antworten der Parteien finden sich auf der neu überarbeiteten Webseite des Landesverbandes Berlin: www.dvpb-berlin.de. Mehr zur prekären Stellung des Fachs Politische Bildung in Berlin sowie aktuelle Veranstaltungshinweise in Berlin finden sich ebenfalls auf www.dvpb-berlin.de.

Der Landesvorstand

Brandenburg

World Café an der Universität Potsdam: Was kann politische Bildung für die Integration von Flüchtlingen leisten?

Über die Situation von Flüchtlingen in Deutschland wird viel berichtet. Welchen Beitrag politische Bildung bei der Integration dieser heterogenen Gruppe leisten kann, war Anfang Mai Thema eines World Cafés an der Universität Potsdam, das Rosemarie Naumann, Lehrstuhl für Politische Bildung, in Kooperation mit dem DVPB-Landesverband organisierte.

Gerade bei diesem Thema sei es für angehende Politiklehrer wichtig, sich mit Engagierten auszutauschen, sagt Rosemarie Naumann. „Wir wissen einfach zu wenig voneinander.“

Wie politische Bildung im Alltag mit Flüchtlingen aussehen kann, berichtet Martin Hampel. Er betreut als Sozialarbeiter unbegleitete minderjährige Migranten in einer Erstaufnahmestelle bei Frankfurt/Oder. In der kurzen Zeit, die die Jugendlichen in der Einrichtung sind, versucht er, diesen zu vermitteln, wie Demokratie funktioniert. „Wir sitzen oft im Stuhlkreis und diskutieren. Zum Beispiel darüber, welche Freizeitaktivitäten stattfinden oder welche Regeln im Umgang miteinander gelten sollen. So lernen die Jugendlichen, einander zu respektieren und auch Kritik zu formulieren.“

Für viele junge Flüchtlinge sei Demokratie etwas Abstraktes, sagt Hampel. Über Dinge, die gemeinsam entschieden werden können, lässt er abstimmen. Die Erfahrung, dass jede Stimme gleich viel wert ist, sei für viele neu. „Dass auch meine weiblichen Kolleginnen abstimmen dürfen und meine Stimme nicht mehr Gewicht hat, irritiert einige.“

Auch vermittelt er, was es in Deutschland bedeutet, sich an Regeln zu halten. Etwa an die Residenzpflicht. Hampel kann nicht einfach mit einem seiner Schützlinge nach Berlin zu dessen Bruder fahren – dann würde er gegen das Gesetz verstoßen. „Oft höre ich: ‚Warum hilfst du mir nicht?‘ Da hat man auch persönlich einiges auszuhalten.“

Für Elisa Kerkow und Mika Dinter von der Initiative Pangea ist ihr Engagement für Flüchtlinge selbst eine Lernerfahrung. Ihre Hochschulgruppe ist im vergangenen Jahr an der Uni Potsdam gegründet worden und initiiert Projekte, unter anderem kostenlose Deutschkurse und eine Hausaufgabenbetreuung in Flüchtlingsunterkünften.

Zur Hausaufgabenhilfe kommen auch Kinder, deren Familien nicht mehr im Heim wohnen. „Wir haben festgestellt, dass diese Kinder durch andere zum Teil gehänselt wurden, weil sie noch in einer Flüchtlingsunterkunft leben“, sagt Elisa Kerkow. Also organisierte Pangea in den Osterferien Kameras und ließ die Kinder bei einem Ausflug Videoclips zum Thema Toleranz drehen.

Selbst aktiv werden sollen 24 junge Flüchtlinge auch beim Projekt „3xDeutschland“ der

Stiftung Partnerschaft mit Afrika e. V. Das von der BpB geförderte Projekt richtet sich an junge Leute zwischen 16 und 25 Jahren. Die Teilnehmer drehen gemeinsam mit gleichaltrigen Tandem-Partnern aus Potsdam Filme zu Lernorten wie dem Rathaus oder einer Polizeiwache. Auch der Besuch einer Gerichtsverhandlung ist geplant. „Wir wollen, dass die Teilnehmer sich trauen, Fragen zu stellen“, sagt Grisca Zeller, der das Projekt leitet. Im Idealfall lernen aber auch die Menschen, die in den jeweiligen Einrichtungen arbeiten, vom Besuch der Jugendlichen: Nämlich, dass Flüchtlinge durchaus auch aktiv handelnde Menschen sind.

Anne Onken (Teilnehmerin)

Rheinland-Pfalz

„Einmischen und Mitgestalten“: Der 10. Demokratie-Tag auf dem Hambacher Schloss

„Demokratie braucht Demokraten“ – diesem Wort von Friedrich Ebert folgten mehr als 400 TeilnehmerInnen, die meisten davon Schülerinnen und Schüler, um auf dem Hambacher Schloss über Bürgerbeteiligung, besonders von Kindern und Jugendlichen, zu diskutieren.

Im Mittelpunkt des 10. Demokratietages Rheinland-Pfalz stand – wie in den Jahren zuvor – die „Messe für Kinder- und Jugendbeteiligung mit rund 40. Ausstellern, die ein breites Spektrum von Organisationen und Akteuren der Demokratiepädagogik, der Jugendarbeit und der politischen Bildung präsentierte.

In seiner offiziellen Begrüßung hob der Motor und Koordinator des Demokratietags, Hans Berkessel, die historische Bedeutung des Hambacher Festes von 1832 hervor und rief dazu auf, von dieser Wiege der deutschen Demokratie aus „ein deutliches Signal für ein buntes, fremdenfreundliches Rheinland-Pfalz“ zu setzen. Auch und gerade beim Flüchtlingsthema finde das Motto des diesjährigen Demokratietages „Einmischen und Mitgestalten“ seinen Ansatzpunkt und seine Berechtigung.

Leider konnte Ministerpräsidentin Malu Dreyer wegen einer Kabinettsitzung zur

Flüchtlingsproblematik nicht das vorgesehene Grußwort sprechen. Sie wurde vertreten von Staatssekretärin Heike Raab. Diese betonte in ihrer Begrüßung, dass das Hambacher Schloss ein guter Ort sei, „um zu zeigen, wie junge Menschen heute Demokratie lernen und leben“ und schloss sich dem Appell von Hans Berkessel an. Als Beitrag der Landesregierung stellte die Staatssekretärin ein neues Angebot von Ministerpräsidentin Malu Dreyer vor. Sie gab auf der Internet-Plattform www.jugendforum.rlp.de den Startschuss für den Dialogkanal „Frag die MP“. „Ich lade alle Jugendlichen ein, sich dort zu beteiligen“, rief Heike Raab ins Publikum. Im anschließenden Gespräch mit der Tagesmoderatorin Patricia Hölscher hob die Staatssekretärin u.a. hervor, wie stark sich junge Leute in Rheinland-Pfalz ehrenamtlich engagierten. Wie die Regierungsparteien in Mainz sprach sich auch Heike Raab für eine Absenkung des Wahlalters aus.

Unter der Moderation des SWR-Chefreporters Prof. Dr. Thomas Leif diskutierten dann die Landtagsabgeordneten Jacqueline Rauschkolb (SPD), Brigitte Hayn (CDU) und Ruth Ratter (Die Grünen) sowie Dr. Sigrid Meinhold-Henschel von der Bertelsmann Stiftung und Kerstin Sernatiner vom Netzwerk Demokratie und Courage über „Demokratie und Partizipation in Kitas, Schulen und Hochschulen“. Übereinstimmend war man der Meinung, dass sich gegenüber der Zeit, in der alle GesprächspartnerInnen noch selbst zur Schule gingen, viel getan habe in Sachen Partizipation und Mitbestimmung. Dr. Sigrid Meinhold-Henschel plädierte dafür, die Demokratieerziehung auf die politische Agenda zu setzen. Der schulische Leistungsdruck dürfe die politische Bildung nicht wegdrücken. Kerstin Sernatiner stellte das „Forum neue Bildung - Rheinland-Pfalz“ vor. Es begreife Bildung als elementare Gerechtigkeitskomponente und als Menschenrecht.

In seinem Festvortrag „Die Einbeziehung des Anderen. Was Erziehung und Demokratie miteinander verbindet“ lobte Prof. Dr. Peter Fauser aus Jena zunächst Hans Berkessels „bundesweit beispielgebende Energie und Hingabe, mit der er in Rheinland-Pfalz ein demokratiepädagogisches Netzwerk aufgebaut habe. Was ist heute für ein Tag und wo sind wir hier? lautete dann die Ausgangsfrage von Fauser. Es jähre sich zum 25. Mal der Tag, an

dem die staatliche Einheit wieder hergestellt werden konnte. Dadurch sei der Weg zur Demokratie frei geworden, „aber wir mussten die Demokratie immer wieder ertüchtigen, Antworten auf die Fragen und Probleme zu finden, die jeder Tag neu vor uns hinstellt“. Das gehe nicht ohne Begeisterung, meinte Fauser, aber Demokratie brauche auch bürgerschaftliches, politisches, administratives Handwerkszeug, intelligentes Krisenmanagement wie jetzt angesichts der starken Zuwanderung, starke Institutionen und belastbare Routine. Gemeinsam mit dem Auditorium arbeitete er heraus, dass die „Einbeziehung des Anderen“ nicht nur, wie bei Jürgen Habermas, als Inbegriff eines demokratischen Menschenbildes, sondern ebenso als ein pädagogischer Kernanspruch zu verstehen sei, der Demokratie und Erziehung miteinander verbinde.

Im abschließenden Podiumsgespräch, moderiert von Patricia Hölscher, trugen Kinder, Jugendliche und Jugendvertreter ihre Erfahrungen rund um das Thema Kinderrechte in Schule und Gemeinde, Prävention gegen Fremdenfeindlichkeit und Rechtsextremismus, Inklusion sowie Freiräume für kindliche und jugendliche Erlebniswelten vor. Gleichzeitig artikulierten sie gegenüber Bildungsstaatssekretär Walter Schumacher Forderungen für eine Verbesserung der Rahmenbedingungen. Vertreten war die Schloss-Ardeck-Grundschule aus Gau-Algesheim, die UNESCO-Projektschule IGS Ingelheim, die Landesschüler-Vertretung und der Landesjugendring sowie die Evangelische Jugend der Pfalz. Resümee: Alle Gesprächspartner wünschten sich einen stärkeren Dialog zwischen den jungen Leuten und der Politik und eine eigenständige Kinder- und Jugendpolitik, z. B. auch im Hinblick auf ein gesenktes Wahlalter. Weitere Informationen, Zeitungs- und Filmberichte unter: www.demokratietag-rlp.de.

Dr. Paul Schwarz, Landau



Forschungsbasierte Erfahrungen aus den USA

Diana E. Hess/Paula McAvoy: The Political Classroom. Evidence and Ethics in Democratic Education, New York/London: Routledge, 247 Seiten, 37 Pfund



DIANA E. HESS
PAULA MCAVOY

vers angelegter Lernsettings scheint Lehrerinnen und Lehrer europä- und weltweit vor vergleichbare, jedoch stets individuell zu bewältigende fachdidaktische, pädagogische und diagnostische Herausforderungen zu stellen.

Die 2015 erschienene Studie von Diana Hess und Paula McAvoy „The Political Classroom. Evidence and Ethics in Democratic Education“ setzt genau hier an. Die an unterschiedlichen US-amerikanischen Schulen durchgeführte und im Band dokumentierte Unterrichtsforschung ließ sich u.a. von der Frage leiten, welche Zusammenhänge sich zwischen dem Erleben von unterschiedlich kontroversen Politikunterricht und dem zukünftigen Leben als politischer Mensch erkennen lassen. Die systematischen Schlüsse (Teil III), die die Autorinnen aus ihren Fallstudien (Teil II) für die Gestaltung eines möglichst professionellen Politikunterrichts ziehen, stellen für die deutschsprachige Lehreraus- und -fortbildung eine wichtige Anregung dar.

In den USA, so die erste Beobachtung der beiden Forscherinnen, vermieden viele Lehrkräfte politikbezogene Diskussionen aus Unsicherheit darüber, wie mit den sich daraus potentiell ergebenden pädagogischen Herausforderungen umzugehen sei, nicht zuletzt aufgrund des sich zunehmend polarisierenden politischen Klimas außerhalb der Schulen sowie der Sorge vor unvorhersehbaren Elternreaktionen (S. 6). Nötig sei, so das Plädoyer von Hess/McAvoy, eine Stärkung und Kultivierung der Fähigkeit, politische Themen angemessen und kontrovers zu diskutieren. Diana Hess und Paula McAvoy entwickeln hierfür einen *ethischen Rahmen*, der professionelles Lehrerhandeln ermöglichen soll und differenzieren dabei vor allem zwischen Lernzielen und dem jeweiligen Unterrichtskontext. Vorrangige Lernziele sehen sie in der Akzeptanz von politischer Gleichheit, Toleranz, politischer Autonomie, politischem Engagement und dem politischen Gebildetsein. Der zu diagnostizierende Unterrichtskontext gliedert sich in Lerngruppe, Schulgemeinde, politische Kultur sowie dem gesellschaftliches/politisches Umfeld insgesamt (Teil I).

Ein Beispiel: Nach welchen Kriterien sollten Lehrerinnen und Lehrer nun entscheiden, welche Themen als politisch kontroverse Themen ausgesucht werden sollten? Der Tenor der Autorinnen hierbei ist, dass es dazu keine einfachen Regeln oder Lösungen gebe (S. 173). Die Frage, ob beispielsweise gleichgeschlechtliche Ehen ein kontroverses oder nicht-kontroverses politisches Thema sind, hinge u.a. davon

ab, ob es eine offene, zu diskutierende Frage ist oder es, z.B. unter Menschenrechtsgesichtspunkten, nur eine richtige Antwort, nämlich die der Legalisierung gebe. Deutlich wird auch, dass Themen in *einem* politischen System als weitestgehend kontrovers angesehen werden, während sie in *anderen* politischen Systemen als „geschlossene“, geklärte Themen gelten, z.B. die Frage, ob der Klimawandel in großen Teilen auf menschliche Emissionen zurückzuführen sei. Zusammenfassend bieten Hess/McAvoy dann ein sich gegenseitig ergänzendes Kriterien-Set an (S. 166-169), das sowohl die Verhaltensbezogenheit (Teile der Gesellschaft scheinen bezüglich der Thematik unterschiedlicher Auffassung zu sein), die Erkenntnistheorie (Moralischen Standards, Standards der politischen Philosophie, Standards der Vernunft wird entsprochen) als auch die politische Authentizität (Die Thematik muss Relevanz im politischen Bereich besitzen) berücksichtigt.

Deutlich wird bei Lektüre der zu mehr Kontroversität ermutigenden Studie also vor allem, dass es (auch in den USA) nicht DIE Lösung für alle offenen Fragen gibt. Dies gilt vor allem auch für die Fragen, inwieweit politische Ansichten seitens der Lehrkräfte offen gelegt werden sollten oder wie sich ein richtiger Umgang mit von Politik individuell besonders betroffenen Lernenden darstellen kann. Interessant wäre es daher, weiter darüber nachzudenken, wie international „reisefähig“ (Sartori) die von Hess/McAvoy entwickelten Konzepte und Begrifflichkeiten sind. Der engere Austausch mit den innerhalb der deutschsprachigen Fachcommunity intensiv geführten Beutelsbach-Debatten (u.a. seit 2015 „Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens?“ – Tagung im Haus am Maiberg am 19./20. Oktober / 2016 „Wie ist der Beutelsbacher Konsens heute zu verstehen?“) wäre ein erster Schritt.

Bernt Gebauer

Kontroversität stellt auch im internationalen Kontext DAS didaktische Grundprinzip eines demokratischen Politikunterrichtes dar. Eine internationale Expertengruppe des Europarates hat vor kurzem eine umfängliche Projektstudie mit entsprechendem Trainingsmaterial vorgelegt (<http://pjp-eu.coe.int/en/web/charter-edc-hre-pilot-projects/teaching-controversial-issues-developing-effective-training-for-teachers-and-school-leaders>; Zugriff vom 15. Mai 2016), auch die aktuelle Ausgabe des Journal of Social Science Education widmet sich der Thematik (jsse.org). Die konkrete, lerngruppenspezifische Planung und Durchführung kontro-

Jeder Mensch hat das Recht auf Menschenrechtsbildung

Deutsches Institut für Menschenrechte:
Menschenrechte. Materialien für die Bildungsarbeit mit Jugendlichen und Erwachsenen, Berlin: Deutsches Institut für Menschenrechte 2016, 114 Seiten, kostenlos

„Jeder Mensch hat das Recht, alle Menschenrechte und Grundfreiheiten zu kennen, Informationen darüber zu suchen und zu erhalten, und Zugang zu Menschenrechtsbildung und -training zu haben“, heißt es in Art. 1 der Erklärung der Vereinten Nationen über Menschenrechtsbildung und -training aus dem Jahr 2011, dem aktuellsten Dokument zur Menschenrechtsbildung. Denn nur wer seine Menschenrechte kennt, ist in der Lage sie zu artikulieren und einzufordern. Deshalb geht die Menschenrechtsbildung weit über die reine Wissensvermittlung hinaus: Sie möchte Reflexions- und Diskussionsprozesse anregen und dazu befähigen, sich für die eigenen wie auch die Rechte anderer zu engagieren und respektvollen Umgang mit anderen zu pflegen. Deshalb ist die Menschenrechtsbildung eine wesentliche Grundlage des demokratischen Rechtsstaates. Es liegt auf der Hand, dass Menschenrechtsbildung angesichts der aktuell zu beobachtenden „Politik der Angst“, die immer mehr Regierungen dazu veranlasst, Menschenrechte einzuschränken, um den Bürgerinnen und Bürgern vermeintlich mehr Sicherheit zu gewähren, notwendiger ist denn je. Hierzu bildet der jüngst vom Deutschen Institut für Menschenrechte herausgegebene Materialband eine hervorragende Grundlage. Er ist für die schulische wie auch außerschulische Bildungsarbeit mit Lernenden ab ca. 15 Jahren konzipiert.

Eine kurze Einleitung führt in die Didaktik der Menschenrechtsbildung ein. Es folgen sechs Module zu den Kernthemen: Was sind Menschenrechte? – Schutz vor Diskriminierung – Zugang zum Recht – Behinderung und Inklusion – Kinderrechte und Partizipation – Flucht und Asyl. Die Module sind einheitlich aufgebaut und bieten Grundagentexte zur

jeweiligen Thematik, Literaturhinweise und Möglichkeiten zur weiteren Vertiefung und einen ausführlichen Übungsteil, der neben Kopiervorlagen auch wertvolle methodische Hinweise zu Durchführung enthält. Am Ende des Bandes findet sich ein Glossar zentraler menschenrechtlicher Begriffe. Der Band, dem angesichts der aktuellen Bedrohungen der Menschenrechte eine große Verbreitung und vielfältiger Einsatz in der Bildungsarbeit zu wünschen ist, kann beim Deutschen Institut für Menschenrechte gegen einen Versandkostenbeitrag kostenlos bestellt werden (Zimmerstraße 26/27, 10969 Berlin). Die einzelnen Module stehen auch auf der Homepage zum kostenlosen Download bereit: <http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/menschenrechtsbildung/bildungsmaterialien/mr-bm/> (Letzter Zugriff: 19.05.2016)

Martina Tschirner

Systemvergleich Politischer Bildung in DDR und BRD

Peter Leitzen/Ulrike Rader: Politische Bildung in beiden deutschen Staaten. Ein Materialband für den Pädagogikunterricht (PROPÄDIX – Unterrichtsmaterialien für den Pädagogikunterricht, Band 17). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2016.

Schülerband: 94 Seiten, Spiralbindung, 16,00 Euro (Mengenpreis ab 10 Exemplaren: 13,00 Euro);

Lehrerband: 34 Seiten; Lehrer- und Schülerband zusammen: 22,00 Euro

Auch ein Seitenblick in die Arbeiten einer anderen Fachdidaktik kann sich für Lehrende der politischen Bildung lohnen. Staatsbürgerkundeunterricht und politische Bildung in der DDR sind nicht nur im Geschichtsunterricht und im Pädagogikunterricht sondern auch in den Fächern der politischen Bildung selbst attraktive exemplarische Themen für den Vergleich zwischen verschiedenen Gesellschaftssystemen. Das Thema ist schülernah und gut geeignet, um die weltanschauliche Beeinflussung der nachwachsenden Generation im Bildungssystem als Teil der politischen Kultur eines Landes zu verdeutlichen. Dies ist auch der Anspruch der Autoren des hier anzugebenden Unterrichtsmaterials: „Erziehung und (politische) Bildung geschieht nicht im luftleeren Raum, sie ist abhängig von den sozio-ökonomischen Umständen und den historisch-politischen Voraussetzungen einer Gesellschaft. Diesen Zusammenhang verdeutlichen die vorliegenden Materialien zu den Erziehungszielen und der Erziehungspraxis, besonders der schulischen politischen Bildung in den beiden deutschen Staaten.“

Die Autorin und der Autor – beide auch Lehrkräfte für die Fächer Politik und Sozialwissenschaften – hätten es sich leicht machen können: Hier die pädagogischen Grundprinzipien einer Erziehungsdiktatur (G. Schabowski) oder Fürsorgediktatur (K. Jarausch), dort Erziehungsmethoden und Erziehungspraktiken einer freiheitlich-demokratischen Gesellschaft. Aber

sie sind sich der Gefahr von Schwarz-Weiß-Malerei bei diesem Thema sehr bewusst. Deshalb gehen sie erst einmal davon aus, dass es angepasstes und widerständiges Verhalten in beiden deutschen Staaten gegeben hat. Und beide Gesellschaftssysteme stellen gleichermaßen große, jedoch sehr unterschiedliche Herausforderungen für die Identitätsbildung der Heranwachsenden: Hier das Finden des Weges zu einem eigenen Leben in einer kollektivistischen, geschlossenen Gesellschaft, dort die Entwicklung sozialer Orientierung in einer individualisierten, pluralistischen Gesellschaft.

Das speziell für Lernende in Bildungsgängen der Sekundarstufe II gedachte Material ist im DIN-A4-Format leicht zu vervielfältigen und jeweils mit Aufgabenvorschlägen versehen. Es werden Quellen zur Verfügung gestellt für einen motivierenden Einstieg und zusammenfassende Hintergrundinformationen, zur kontroversen Debatte um Erziehungsleitbilder in der BRD und zur offiziellen pädagogischen Linie der SED, zur Praxis der FDJ, der Schule und außerschulischen Erziehung in der DDR und zu politikdidakti-





chen, um das unterschiedliche Erziehungsklima in den beiden deutschen Staaten zu verdeutlichen.

Politische Bildung wird in dieser Veröffentlichung sehr umfassend verstanden; Erziehungskonzepte, pädagogische Praktiken, Schulunterricht, politische und curriculare Grundlagentexte, die Arbeit von Jugendorganisationen, der Wehrkundeunterricht und die Funktion der Kinder- und Jugendhilfe werden im Zusammenhang gesehen. Der ideologiekritischen Arbeit mit den Schülerinnen und Schüler wird zu Recht ein großer Stellenwert eingeräumt. Auch das didaktische Prinzip des „Nacheinander“ der Behandlung beider Systeme kann überzeugen.

Trotz des ganz überwiegend positiven Gesamteindrucks kann der Rezensent den abschließenden Hinweis auf ein inhaltliches Ungleichgewicht nicht weglassen. Während zur Alltagswirklichkeit und zu den Wirkungen politischer Erziehung in der DDR sowie zu ihrer Kritik viele und mehrperspektivische Materialien angeboten werden, gibt es solche zur politischen Bildung in Westdeutschland zwischen 1949 und 1989 nur sehr wenig. Die problematisierende Thematisierung zum Beispiel von konfor-

mistischen und entpolitisierenden Tendenzen, von parteipolitisch motivierten Vereinnahmungsversuchen oder dem wenig erfolgreichen Kampf gegen politikverdrossenes Desinteresse an öffentlichen Angelegenheiten in der Bundesrepublik kommen zu kurz. Gleichwohl ist diese Publikation empfehlenswert auch für den politisch-sozialwissenschaftlichen Unterricht in der gymnasialen Oberstufe und in beruflichen Bildungsgängen.

vO

Die nächsten Hefte

POLIS 3/2016 (1. Oktober): Digitalisierung und politische Bildung

POLIS 4/2016 (22. Dezember): Gesellschaftsordnungen

POLIS 1/2017 (1. April): Philosophie und Politik

POLIS 2/2017 (1. Juli): Europa

Liebe Leserinnen und Leser,

haben Sie Wünsche und Vorschläge für zukünftige Heftthemen?

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.

Impressum

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)
20. Jahrgang 2016

Leitende Redakteurin

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

Verlag

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

Redaktion

Dr. Martina Tschirner (V.i.S.d.P.)
Dr. Moritz Peter Haarmann
Prof. Dr. Klaus-Peter Hufer
Prof. Dr. Dirk Lange
Hans-Joachim von Olberg
Prof. Dr. Bernd Overwien
Prof. Dr. Armin Scherb

Verantwortlich für diese Ausgabe

Dr. Martina Tschirner

Verantwortlich für die DVPB aktuell

Dr. Moritz Peter Haarmann

Buchbesprechungen

Unverlangt eingesandte Rezensionsexemplare können nicht zurückgesandt werden.

Abonnentenbetreuung

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

Herstellung

Susanne Albrecht, Opladen

Layoutentwurf

Wochenschau Verlag

Druck

Tolek Printing House

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 2016

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 Abbonementausgabe liegen drei Werbemittel des Wochenschau Verlages bei: die Flyer „Ökonomie unterrichten“, „Wochenschau“ und „Politikum“.

ISSN: 1433-3120, Bestell-Nr.: po2_16

Bildnachweise

Aufmacherfotos der Rubriken:

„Zeitung“: © Gina Sanders, fotolia.com;

„Fachbeiträge“: © raven, fotolia.com;

„Didaktische Werkstatt“: © Robert Neumann,

fotolia.com; „Forum“: Franz Pfluegl, fotolia.com;

„Literatur“: © adistock, fotolia.com



WOCHEN
SCHAU
VERLAG

... ein Begriff für politische Bildung

Zum Thema: Rassismuskritik



ISBN 978-3-89974368-5, 416 S., € 29,80



ISBN 978-3-89974367-8, 320 S., € 29,80



ISBN 978-3-7344-0342-2, 272 S.,
€ 29,80

Subskriptionspreis bis 31.10.2016:
€ 23,80



ISBN 978-3-89974550-4, 544 S.,
€ 49,80



ISBN 978-3-89974906-9, 288 S.,
€ 24,80

www.wochenschau-verlag.de



[www.facebook.com/
wochenschau.verlag](https://www.facebook.com/wochenschau.verlag)



@wochenschau-ver



Im Testabo
ein ganzes Jahr
zum halben
Preis

Lesen Sie die neue Zeitschrift ein ganzes Jahr zum halben Preis!
Erfahren Sie mehr zum Konzept und fordern Sie jetzt Ihr Testabo an:

www.demokratie-gegen-menschenfeindlichkeit.de