

REPORT DER DEUTSCHEN VEREINIGUNG  
FÜR POLITISCHE BILDUNG

# POLIS

4 | 2018

## Schwerpunkt

Emotionen und  
Politische Bildung

## Zeitung

Verbände nehmen Stellung zur AfD-Meldeplattform  
„Neutrale Schule“

## Fachbeiträge

Paul Mecheril, María do Mar Castro Varela  
Sobald der Vorrang gefährdet ist: Die Dämonisierung  
der Anderen

Florian Weber-Stein

Politik-Lernen ohne Emotionen – geht das überhaupt?

## Forum

Ein Interview mit Sibylle Reinhardt und Benedikt Widmair  
Emotionen sind Motoren für ganz Viele

## Didaktische Werkstatt

Sebastian Fischer

Fortbildungen von Lehrkräften im Themenfeld  
Rechtsextremismus vor dem Hintergrund eines  
erstarkten Rechtspopulismus

## DVPB aktuell

### Impuls

Göttinger Aufruf der Deutschen Gesellschaft für Soziologie:  
Soziologische Grundbildung für die Schule!

8,20 € (D)/8,40 € (A)/9,00 CHF



**WOCHEN  
SCHAU  
VERLAG**

**Editorial**

Die Wahl Donald Trumps zum US-Präsidenten oder das Anwachsen rechtspopulistischer Bewegungen haben dem Thema Emotionen eine neue Aktualität gegeben. Politische Auseinandersetzungen werden in einer stark emotionalisierten Arena ausgetragen. Dies trifft nicht nur auf Stammtischparolen, Fake News oder Hate Speeches zu.

Auch der 14. Bundeskongress Politische Bildung vom 07. bis 09. März 2019 in Leipzig wird das Thema mit dem Titel: „Was uns bewegt. Emotionen in Politik und Gesellschaft“ aufnehmen (bitte vormerken!).

Emotionen spielen in Politik und Gesellschaft sowie in der politischen Öffentlichkeit eine ambivalente Rolle. Sie können viel bewegen, zum Fördern von Toleranz oder Hass eingesetzt werden. In Zeiten von Populismus und „gefühlten“ Wahrheiten ist es notwendig, die Rolle von Emotionen rational zu analysieren, um deren Relevanz für das politische Denken und Handeln von Menschen zu reflektieren. Dazu möchte dieses Heft einen diskursiven Beitrag leisten.

So analysieren María do Mar Castro Varela und Paul Mercheril aus psychologischer und pädagogischer Perspektive die vielschichtigen Ursachen für die „Dämonisierung der Anderen“ und geben rationale Erklärungen für das wachsende rassistische Denken und Handeln in breiten Bevölkerungskreisen.

Florian Weber-Stein beleuchtet die „Verwobenheit von Emotion und Kognition in politischen Lernprozessen“ und stellt die produktive Rolle von Emotionen für politisches Lernen im Sinne einer „selbstbewussten emotionalen Bildung“ heraus.

Im Forum diskutieren Sibylle Reinhardt und Benedikt Widmaier auf der Basis ihrer Biografien und langjährigen Erfahrungen in der formalen und nonformalen Bildung die Rolle von Emotionen unter fachdidaktischer Perspektive. Sie verweisen auf ihr positives Potenzial als „Triebfeder“ und „Motor“ von Lernprozessen.

In der Rubrik „Werkstatt“ stellt Sebastian Fischer ein für Sachsen entwickeltes Fortbildungskonzept für Lehrkräfte zum Themenfeld Rechtsextremismus vor. Die Ergebnisse können auch bundesweit Impulse zum Umgang mit rechtspopulistischen Einstellungen setzen.

Prof. Dr. D. Lange  
StD' C. Schrieverhoff

# POLIS

## Emotionen und Politische Bildung

**Zeitung**

|                                                                             |   |
|-----------------------------------------------------------------------------|---|
| Verbände nehmen Stellung zur AfD-Meldeplattform „Neutrale Schule“ . . . . . | 4 |
|-----------------------------------------------------------------------------|---|

**Fachbeiträge**

|                                                                                                                                                     |    |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| <i>Paul Mecheril, María do Mar Castro Varela</i>                                                                                                    |    |
| Sobald der Vorrang gefährdet ist: Die Dämonisierung der Anderen . . .                                                                               | 7  |
| <i>Florian Weber-Stein</i>                                                                                                                          |    |
| Politik-Lernen ohne Emotionen – geht das überhaupt? Beobachtungen zur Verwobenheit von Emotion und Kognition in politischen Lernprozessen . . . . . | 13 |

**Forum**

|                                                           |    |
|-----------------------------------------------------------|----|
| Ein Interview mit Sibylle Reinhardt und Benedikt Widmaier |    |
| Emotionen sind Motoren für ganz Vieles . . . . .          | 16 |

**Didaktische Werkstatt**

|                                                                                                                               |    |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| <i>Sebastian Fischer</i>                                                                                                      |    |
| Fortbildungen von Lehrkräften im Themenfeld Rechtsextremismus vor dem Hintergrund eines erstarkten Rechtspopulismus . . . . . | 20 |

**DVPB aktuell**

|                                                                                              |    |
|----------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| <b>Impuls:</b>                                                                               |    |
| AfD-Meldeplattform . . . . .                                                                 | 25 |
| Göttinger Aufruf der DGS: Soziologische Grundbildung für die Schule! . . . . .               | 26 |
| <b>Termine</b> . . . . .                                                                     | 25 |
| <b>Berichte</b>                                                                              |    |
| Nordrhein-Westfalen: Landesforum 2018 . . . . .                                              | 27 |
| Thüringen: Politiklehrertag: Wie viel Öffentlichkeit verträgt die Schule? . . . . .          | 27 |
| –: Landesverband setzt auf Kontinuität: . . . . .                                            | 28 |
| –: Forderung an Minister Holter: Stärkung Politischer Bildung an Thüringer Schulen . . . . . | 28 |
| –: Trauerfall: Abschied von Prof. Dr. Heiner Timmermann . . . . .                            | 28 |
| Hessen: 7. Deutsch-polnisches Seminar in Lodz . . . . .                                      | 29 |
| Rheinland-Pfalz: Bernhard-Sutor-Preis . . . . .                                              | 29 |
| Baden-Württemberg: Petition zum gymnasialen Schulfach WBS . . . . .                          | 30 |
| Bayern: Neuer Landesvorstand . . . . .                                                       | 30 |
| Berlin: #aktive Schüler_innen gegen Homophobie . . . . .                                     | 30 |
| –: Zukunftswerkstatt zur Stärkung der Politischen Bildung . . . . .                          | 30 |

**LITERATUR**

|                                |    |
|--------------------------------|----|
| Rezensionen . . . . .          | 32 |
| Vorschau / Impressum . . . . . | 34 |



# Zeitung

## Wiedervorlage: Bundesfamilienministerium will Demokratieförderungsgesetz

**Chemnitz/Berlin.** Die Bundesfamilienministerin Franziska Giffey, zuständig für die Förderung der außerschulischen politischen Jugend- und Erwachsenenbildung durch den Bund, hat am 5. September im Anschluss an einen ersten Besuch in Chemnitz gegenüber der Zeitung DIE WELT erklärt: „Aus meiner Sicht brauchen wir ein Gesetz zur Förderung der Demokratie in Deutschland, das unmissverständlich klar macht: Es ist auch die Aufgabe des Staates, die demokratische Bildung junger Menschen auf allen Ebenen zu organisieren. ... Was mich beunruhigt, ist die Entpolitisierung, von der die Initiativen berichten. In vielen Schichten und Vereinen wird überhaupt nicht mehr über Politik gesprochen.“

Die Ministerin hatte Chemnitz besucht anlässlich der dortigen fremdenfeindlichen, rechtspopulistischen und neonazistischen Ausschreitungen nach einem Tötungsdelikt, dass vermutlich durch Asylbewerber verübt worden ist.

Die Ministerin greift damit einen Gesetzent-

wurf wieder auf, den ihre Vorgängerin Manuela Schwesig bereits im Jahre 2016 gegen Ende der letzten Legislaturperiode des Bundestages vorgelegt hatte. Diese Gesetzesinitiative war nicht in die Koalitionsvereinbarung der Großen Koalition vom 7. Februar 2018 aufgenommen worden. Mit dem Demokratieförderungsgesetz soll das Bundesprogramm „Demokratie leben“ verstetigt und damit die Projektförderung in eine strukturierte Regelförderung überführt werden. Diese Intention wird von allen Fachverbänden der politischen Bildung nachdrücklich begrüßt.

Das Programm „Demokratie leben“ ist 2015 aufgelegt worden und läuft in seiner jetzigen Form am 31.12.2019 aus. Der Etat für das Haushaltsjahr 2017 lag bei 95 Millionen Euro und ist 2018 auf über 120 Millionen Euro gesteigert worden; es wird im kommenden Jahr laut dem Entwurf des Bundeshaushalts mindestens in gleicher Höhe weitergeführt werden.

Am 6. November erläuterte Ministerin Giffey auf der Programmkonferenz zu „Demokratie leben“ in Berlin: „Demokratiearbeit braucht verlässliche Strukturen und Kontinuität. Deshalb sage ich: Wir brauchen ein Demokratieförderungsgesetz. Ich kann niemandem erklären, dass der Bund zwar auf ewig regionale Wirtschaftsförderung vor Ort mitfinanzieren darf, aber Projekte und Initiativen, die sich für unsere Demokratie einsetzen, immer nur für ein paar Jahre von Modellprojekt zu Modellprojekt. ... Wir werden das Programm

ab 2020 auf drei Kernziele konzentrieren: Demokratie fördern, Vielfalt gestalten, Extremismus vorbeugen.“ Aufgaben eines Demokratieförderungsgesetzes, sind vor allem:

- Die Förderung bürgerschaftlichen Engagements, um den gesellschaftlichen Zusammenhalt auf Grundlage der freiheitlich-demokratischen Grundordnung und ihrer Prinzipien zu stärken.
- Die Beschreibung der Aufgaben dieses bürgerschaftlichen Engagements zur Demokratieförderung und Extremismusprävention.
- Die Vergabe von Bundesmitteln durch Zuwendungen, Zuweisungen und öffentliche Aufträge, den Adressatenkreis dieser Gelder, die von nichtstaatlichen Organisationen zu erfüllenden Zulassungsvoraussetzungen und den Erlass von Förderrichtlinien.

Die Verantwortlichkeiten und Zuständigkeiten der Bundesländer für die schulische politische Bildung und Demokratieerziehung sowie die entsprechende Forschung und Lehrerbildung an Hochschulen wird von einem solchen Gesetz zunächst einmal nicht berührt; gleichwohl muss das Verhältnis zur Arbeit in den Schulen und zum Handlungsfeld der Landeszentralen für politische Bildung der Bundesländer im Sinne einer sinnvollen Koordination geklärt werden. Unter anderem bedarf das professionelle Personal in der außerschulischen politischen Jugend- und Erwachsenenbildung eine spezifische und qualifizierte wissenschaftliche Ausbildung.



Dr. Franziska Giffey ist seit dem 14. März 2018 Bundesministerin für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ). Sie ist promovierte Politikwissenschaftlerin.

## Zu gegenwärtigen Gefährdungen der Demokratie.

### Resolution des Verbandes der Historiker und Historikerinnen Deutschlands (VHD)

**Münster.** Auf der Mitgliederversammlung des Historikerverbandes anlässlich des Historikertages 2018 in Münster ist am 27. September mit großer Mehrheit die folgende Erklärung verabschiedet worden:

„In Deutschland wie in zahlreichen anderen Ländern bedrohen derzeit maßlose Angriffe auf die demokratischen Institutionen die Grundlagen der politischen Ordnung. Als Historikerinnen und Historiker halten wir es für unsere Pflicht, vor diesen Gefährdungen zu warnen. Streit ist essentiell in einer pluralistischen Gesellschaft, aber er muss bestimmten Regeln folgen, wenn er nicht die Demokratie selbst untergraben soll. Geschichtswissenschaft hat die Aufgabe, durch die Analyse historischer Entwicklungen auch zur besseren Wahrnehmung von Gegenwartsproblemen beizutragen und die Komplexität ihrer Ursachen herauszuarbeiten. Angesichts einer zunehmend von demoskopischen Stimmungsbildern und einer immer schnelllebigeren Mediendynamik getriebenen Politik möchten wir betonen, dass nur ein Denken in längeren Zeiträumen die Zukunftsfähigkeit unseres politischen Systems auf Dauer gewährleisten kann. Die folgenden Grundhaltungen des demokratischen Miteinanders in Politik und Gesellschaft halten wir deshalb für unverzichtbar:

- Für eine historisch sensible Sprache, gegen diskriminierende Begriffe ...
- Für parlamentarische Demokratie und pluralistische Streitkultur, gegen Populismus ...
- Für ein gemeinsam handelndes Europa, gegen nationalistische Alleingänge ...
- Für Humanität und Recht, gegen die Diskriminierung von Migranten ...
- Für eine kritische Auseinandersetzung mit der Vergangenheit, gegen den politischen Missbrauch von Geschichte ...

Alle 5 Punkte werden jeweils durch einen Absatz näher erläutert. Der vollständige Text findet sich im Internet unter: <https://www.historikerverband.de/>.

Zur Frage, ob und wie Geschichtswissenschaft und ihre Organisation zu aktuellen, politischen Problemen öffentlich Stellung bezie-

hen sollten, ist in der Frankfurter Allgemeinen Zeitung (FAZ) am 10. und 17. Oktober eine heftige Kontroverse unter Mitgliedern des VHD ausgetragen worden.

### Demokratie- und Menschenrechtsbildung in der Schule. KMK hat Empfehlungen überarbeitet

**Berlin.** Auf ihrer 363. Sitzung hat sich die Kultusministerkonferenz auf eine stärkere Verankerung der Demokratie- und Menschenrechtsbildung in Unterricht und Schulalltag verständigt. Sie löst damit ihre Ankündigung vom Frühjahr ein. Die KMK reagiert mit der Aktualisierung ihrer älteren Empfehlungen vom 06. März 2009 unter dem Titel „Demokratie als Ziel, Gegenstand und Praxis historisch-politischer Bildung und Erziehung in der Schule“ und vom 04. Dezember 1980 „Menschenrechtsbildung in der Schule“ auf veränderte gesellschaftliche Rahmenbedingungen und aktuelle politische Herausforderungen.

Der Präsident der Kultusministerkonferenz und Thüringer Minister für Bildung, Jugend und Sport, Helmut Holter erklärte auf der Sitzung in Berlin: „Aus aktuellem Anlass wenden wir uns entschieden gegen Internetportale, in denen Schülerinnen und Schüler ihre Lehrkräfte wegen vermeintlicher parteipolitischer Einflussnahme denunzieren sollen. Das führt im Ergebnis zu einer Vergiftung des Schulklimas. Wir sehen es vielmehr als eine wichtige gesellschaftliche Aufgabe an, Lehrkräfte in ihrem Bemühen zur Demokratiebildung, der Erziehung zu Menschenrechten und im Eintreten für Toleranz, Respekt und Mitmenschlichkeit im Sinne des Grundgesetzes zu unterstützen.“

Der 13 Seiten umfassende Beschluss zur Demokratiebildung vom 11.10.2018 ([https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2018/Beschluss\\_Demokratieerziehung.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2018/Beschluss_Demokratieerziehung.pdf)) enthält die Formulierung von Zielen, eine Auflistung von Maßnahmen der Bildungspolitik, Vorschläge zur schulischen Umsetzung, Anregungen zur Zusammenarbeit mit außerschulischen Partnern und Empfehlungen zur Weiterentwicklung. Bislang gab es noch keine öffentlichen Reaktionen oder Debatte zu den neuen Vorgaben. Zunächst müssten die Vorfassungen von 1980 bzw. 2009 und die Überarbeitungen aus diesem Jahr miteinander verglichen werden.

### † Prof. Hans-Hermann Hartwich (1928–2018) †

Am 12. Oktober verstarb der ehemalige Bundesvorsitzende der DVPB (1969–1972). POLIS wird in Heft 1/2019 den Verstorbenen in einem Nachruf ausführlicher würdigen.

### Rupert Gröbl wird neuer Leiter der Landeszentrale

**München.** Ab dem 1. Januar 2019 übernimmt Rupert Gröbl die Leitung der Bayerischen Landeszentrale für politische Bildungsarbeit. Gröbl hat die Lehrbefähigung für die Fächer Englisch, Geschichte sowie Sozialkunde und leitet seit 2015 das Gymnasium Fürstenried. Er ist parteilos und war Fachbetreuer für Sozialkunde und hat die Abituraufgaben für das Fach Sozialkunde mit entwickelt. Er setzte sich in einer öffentlichen Ausschreibung durch.

Der neue Direktor möchte die Arbeit der Landeszentrale im Bereich der Bekämpfung des Extremismus und der digitalen Medien ausbauen. Dabei geht es ihm nicht nur um die methodische Nutzung von Twitter, Facebook oder einem Youtube-Kanal, sondern auch um die Aufklärung über „fake news“ und Risiken des Internet. Ebenfalls von unmittelbaren Erkundungen politischer Institutionen wie Rathäusern, Ministerien und Parlament hält er aus positiven Praxiserfahrungen seiner langjährigen Lehrtätigkeit innerhalb und außerhalb der Schule viel.

Gleichzeitig wird zum neuen Jahr die Bayerische Landeszentrale grundlegend organisatorisch umgebaut. Zwölf neue Stellen sind geplant. Außerdem firmiert die Landeszentrale künftig als Anstalt des öffentlichen Rechts und ist nicht mehr formell dem Kultusministerium unterstellt. Statt eines parlamentarischen Beirates, der nach Proporz der Parteien im Landtag besetzt wurde, gibt es künftig einen gewählten Verwaltungsrat.



OStD Rupert Gröbl (geb. 1961), wird neuer Leiter der Landeszentrale in Bayern.

© privat



## Gemeinsame Stellungnahme von GPJE, DVPB und DVPW-Sektion zur AfD-Meldeplattform „Neutrale Schulen“

Zahlreiche Landesverbände der Alternative für Deutschland (AfD) wollen sich der Hamburger Fraktion mit ihrer Aktion „Neutrale Schulen“ anschließen. Nahezu bundesweit sollen Schüler\*innen und Eltern künftig Lehrkräfte auf einer Website melden können, die das Neutralitätsgebot vermeintlich verletzen. Entsprechende Meldungen will die AfD von der Schulbehörde als „Neutralitätsverstöße“ überprüfen lassen, damit „ggf. disziplinarische oder arbeitsrechtliche Maßnahmen“ gegen Lehrkräfte ergriffen werden können.

Damit missbraucht die AfD die Grundsätze des 1976 vereinbarten und von allen politischen Bildner\*innen geteilten Beutelsbacher Konsenses. Dessen Grundsätze fordern die sachliche Auseinandersetzung mit den in Politik, Wissenschaft und Öffentlichkeit vertretenen Positionen. Weder das dort verankerte Kontroversitätsgebot noch das gleichrangig zu behandelnde Überwältigungsverbot begründen eine „Neutralität“ oder gar Toleranz gegenüber demokratieverachtenden Parolen oder menschenfeindlichen Äußerungen.

Im Gegenteil: Kontroverse Positionen können nur so lange als gleichberechtigte Stimmen im demokratischen Diskurs anerkannt werden, wie sie mit unserer freiheitlich-demokratischen Grundordnung (FDGO) in Einklang stehen, auf deren ‚Grenzen‘ sich auch die AfD beruft. Verletzen Positionen hingegen demokratische Grundwerte, so dürfen und sollen sie von Lehrkräften als antidemokratische Haltungen kritisiert werden. Lehrer\*innen sind verpflichtet, Stimmen und Stimmungen im Unterricht nicht unwidersprochen zu lassen, die sich gegen zentrale Grundrechtsartikel wie Artikel 1 Absatz 1 („Die Würde des Menschen ist unantastbar.“) und Artikel 3 Absatz 1 („Alle Menschen sind vor dem Gesetz gleich.“) oder gegen zentrale Verfassungsprinzipien wie das Rechtsstaatsgebot oder die Gewaltenteilung (Art. 20 GG) richten.

Wer etwa den Einsatz von Schusswaffen gegen Geflüchtete an der Grenze erwägt (von Storch), das Berliner Holocaust-Mahnmal als „Denkmal der Schande“ bezeichnet (Höcke), die in Deutschland lebenden Türk\*innen als „Kameltreiber“ diffamiert (Poggenburg) oder die einstige Integrationsbeauftragte, Aydan Özoguz, „in Anatolien entsorgen will“ (Gauland), bewegt sich nicht mehr auf dem Boden unserer freiheitlich-demokratischen Grundordnung. Wer Alexander Gaulands Bemerkung, die zwölf Jahre Nazizeit seien nur ein „Vogelschiss“ in der 1.000-jährigen Geschichte Deutschlands, unwidersprochen lässt, bahnt völlig abwegigen Geschichtsdeutungen den Weg. Auch wenn AfD-Politiker und -Politikerinnen den Mord an sechs Millionen Juden und Jüdinnen sowie 50 Millionen Tote im Zweiten Weltkrieg relativieren, müssen Lehrkräfte dem im Unterricht widersprechen.

Die Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung (GPJE), die Deutsche Vereinigung für Politische Bildung (DVPB) und die Sektion Politikwissenschaft und Politische Bildung der Deutschen Vereinigung für Politikwissenschaft (DVPW) verurteilen das Vorgehen der AfD als zutiefst undemokratisch. Wer – wie die Hamburgische AfD-Fraktion – zu Meldungen aufruft, die anonym erstattet werden können, hat kein aufrichtiges Interesse an Klärung, sondern will Lehrkräfte, die eine AfD-kritische Haltung artikulieren, einschüchtern und mundtot machen. Zugleich verbreitet die AfD-Fraktion Hamburg eine unhaltbare Fehlinterpretation des Grundkonsenses der politischen Bildung.

GPJE, DVPB und DVPW-Sektion fordern ihre Mitglieder und alle Lehrerinnen und Lehrer dazu auf, sich von der politischen Rhetorik der AfD nicht blenden und einschüchtern zu lassen. Solange Lehrkräfte andere Positionen im Unterricht zulassen, dürfen sie weiterhin ihre eigene Position artikulieren. So hat auch die Bremer Landesregierung – nachdem die AfD dort eine Dienstaufsichtsbeschwerde gegen einen Lehrer eingereicht hatte – festgestellt: „Lehrer dürfen Mitteilungen von Parteien kritisch zerpflücken, historisch Parallelen ziehen und sie in einen Kontext stellen.“ Als demokratische Lehrer\*innen sind sie darüber hinaus dazu *verpflichtet*, gegen antipluralistische, diskriminierende und geschichtsrevisionistische Tendenzen einzutreten.

Um Schülerinnen und Schüler über solche der freiheitlich-demokratischen Grundordnung zuwiderlaufende Haltungen aufzuklären, ihnen demokratische Werte zu vermitteln und ihre politische Urteilsfähigkeit, Widerstandskraft und Zivilcourage gerade im Umgang mit aktuellen antidemokratischen Tendenzen in der Gesellschaft zu stärken, brauchen wir mehr Unterrichtszeit für politische Bildung an Schulen sowie entsprechend qualifizierte Fachlehrkräfte. Erforderlich ist zudem eine nachhaltig verbesserte Ausstattung der Institutionen und Träger außerschulischer politischer Bildung in Deutschland. Darüber hinaus bedarf es gut ausgestatteter Professuren für politische Bildung, welche die Gelingensbedingungen demokratischer politischer Bildung erforschen, konzeptionell begründen und die Lehrkräfte auf ihre anspruchsvolle Aufgabe vorbereiten.

gezeichnet am 29.10.2018

Prof. Dr. Monika Oberle  
Sprecherin der GPJE

Prof. Dr. Dirk Lange  
Bundesvorsitzender DVPB

Prof. Dr. Andrea Szukala  
Sprecherin DVPW-Sektion  
Politikwissenschaft und Politische Bildung



# Fachbeiträge

*María do Mar Castro Varela, Paul Mecheril*

## Sobald der Vorrang gefährdet ist: Die Dämonisierung der Anderen<sup>1</sup>

Wollen wir die Gegenwart verstehen und in die Zukunft schauen, so müssen wir uns unweigerlich mit der Vergangenheit beschäftigen. Auch um von der Vergangenheit zu lernen, aber auch um die Kontinuitäten und Brüche bezüglich der gesellschaftlichen (Macht-)Verhältnisse zu verstehen.

Es ist nun schon drei Jahre her, dass die Fluchtbewegungen von Syrien (und anderen außereuropäischen Ländern) nach Europa die Pressemitteilungen und Alltagsgespräche dominierten. Einige sprachen von einer Krise, die es zu bewältigen gelte. Für andere war es eine Katastrophe, ein Übel, das es abzuwehren galt und gilt. Zwei gegensätzliche soziale Dynamiken wurden dabei offenkundig. Einerseits wurde eine „Willkommenskultur“ gefeiert: Hunderte zeigten sich solidarisch mit geflüchteten Menschen, die einen langen, anstrengenden Weg auf sich genommen hatten, um sich und ihre Familien in Sicherheit zu bringen, um dann an den europäischen Grenzen oft gewalttätig zurückgewiesen zu werden. Gleichzeitig setzte Deutschland die Dublin II Verordnung aus und öffnet die Grenzen, während die Kanzlerin Merkel als humanitäre Regierungschefin gefeiert wurde. Andererseits begann sich eine schon zuvor formierte zivilgesellschaftliche Bewegung zu etablieren. Rechte Parteien gewannen an Legitimität und konnten nicht nur mit deutlichen Stimmenzuwächsen bei Landes- und Bundeswahlen aufwarten. Sie bündelten auch die Positionen,

die sich immer schon skeptisch gegenüber Migration geäußert hatten: Konservative und diverse rechte Gruppierungen. Eine wichtige rassistische Legitimationsfigur, die geradezu hegemonial wurde, bestimmt Migrant\_innen und geflüchtete Menschen als „Sicherheitsproblem“ und „Gefahrenquelle“. Folgerichtig wurde der Ruf nach Abschottung und Abwehr lauter. Heute kann nicht mehr über Migration gesprochen werden, ohne dass gleichzeitig das Thema Sicherheit debattiert wird. Die mediale, politische, alltagsweltliche kommunikative Behandlung der von geflüchteten Menschen angezeigten Verhältnisse hat in einer Weise offenen Rassismus salonfähig gemacht. Das Sprechen über „Flüchtlinge“ und „Migranten“ hat sich auch aufgrund der Geschehnisse rund um die „Silvesternacht in Köln“ und der Terroranschläge in deutschen Städten in den Modus einer zunehmenden Dämonisierung (imaginierten) Anderer übersetzt, welche funktional für die vermeintliche Legitimität der Verschärfung der Asylgesetze ist und die Konsequenz einer auf Abschottung setzende Europäische Flüchtlingspolitik darstellt. Migranten werden mit Attributen wie „nordafrikanisches Aussehen“, „schwarz“, belegt, um öffentlich zu einer Bedrohung zu werden, in deren Mittelpunkt terroristische Gefährlichkeit<sup>2</sup> und/oder sexuelle Potenz und Unkontrolliertheit, ihre dämonenhafte Triebgesteuertheit (und unsere Zivilisiertheit) steht (Mecheril/van der Haagen Wulff 2016).

Immer dann, wenn gesellschaftliche Ordnungen, in denen materielle und symbolische Privilegien differenziell zugewiesen sind, in

Prof. Dr. Castro Varela, María do Mar Diplom-Psychologin, Diplom-Pädagogin und promovierte Politikwissenschaftlerin ist Professorin für Allgemeine Pädagogik und Soziale Arbeit mit Schwerpunkt Gender und Queer an der Alice Salomon Hochschule Berlin.



Prof. Dr. Paul Mecheril ist Professor für Migration und Bildung am Institut für Pädagogik der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg. Er ist dort zudem Direktor des Center for Migration, Education and Cultural Studies.



Krisen der Funktionalität und der Legitimität geraten, ist die Dämonisierung der in der jeweiligen Ordnung als Andere Geltenden ein probates Mittel, die Ordnung zu stärken. Dies gilt auch und in besonders klarer Weise für rassismuskritisch aufzuklärende Ordnungen. Die Dämonisierung der Anderen direkt und indirekt über mediale, politische, alltagsweltliche und nicht zuletzt wissenschaftliche

Diskurse vermittelt, dient nicht zuletzt dazu, Vorrechte zu schützen. Das Ausmaß, in dem in Deutschland und in Europa abfällig über geflüchtete Menschen, nordafrikanische Männer, über Muslime gesprochen wird, die

### Dämonen, Dämonisierung, Entdämonisierung

Als Dämonen werden gemeinhin böse Geister bezeichnet, denen eine übernatürliche Kraft und Macht nachgesagt wird (vgl. wikipedia.org). Sowohl das griechische *δαίμων* als auch das lateinische *daemon* verbindet dabei mit Dämonen sowohl positive wie auch negative Elemente. Beide Begriffe deuten nicht nur auf das Bedrohliche dieser als göttlich ge-

sich brächten. Das Dämonische ist auch hier zumeist unheimlich und unheilbringend (vgl. Frey-Anthes 2008). Und so repräsentieren Dämonen angelehnt an den christlichen Glauben auch im Europäischen Alltagsbewusstsein ausschließlich negative Gestalten. Sie bedrohen die scheinbare Harmonie, dringen ein in vermeintliche Schutzzonen des Eigenen und bringen Übel, Gewalt und Leid. Dämonen stehen für Angst und Schrecken und den Verlust von Sicherheit. Gerade unter Bedingungen ausgeprägter Sicherheitsbedürfnisse etwa in der europäischen Gegenwart, die verstärkt bestimmt wird durch Risiko-, Gefährdungs- und Bedrohungsdiskurse, steht die Dämonisierung zwar für den prekären Status und vielleicht auch das Scheitern des Sicherheitsversprechens, ruft aber nach einer Intensivierung der Sicherungsbestrebungen. Zwar scheint klar zu sein, dass absolute Sicherheit nicht garantiert werden kann, das hindert aber nicht daran, das ohnehin schon absurd gesteigerte europäische Sicherheitsstreben weiter zu verstärken, als sei vollkommene Sicherheit möglich. Je mehr klar wird, dass das Garantieren von absoluter Sicherheit selbst einen Mythos darstellt, desto mehr wird Sicherheit eingefordert und desto mehr wird entsprechend an staatlichen Eingriffen in das Leben hingenommen.

Einen interessanten Höhepunkt stellt die Umbenennung des Innenministeriums in „Bundesministerium des Innern, für Bau und Heimat“. „Heimat“ soll gewissermaßen Sicherheit und Reinheit suggerieren. Auf der Website lesen wir dann auch: „Wichtigstes Anliegen des Masterplans ist die Fortentwicklung der Asyl- und Rückkehrpolitik der letzten Legislaturperiode, in der bereits in unterschiedlichen Bereichen zahlreiche Erfolge erzielt werden konnten.“

Der Dämonisierungsdiskurs stellt einen effizienten Legitimierungsdiskurs für Sicherheit durch ein Mehr an gewaltvoller Ausgrenzung und Marginalisierung dar. Die punktgenaue Verortung des Dämonischen bei postkolonialen männlichen Geflüchteten fungiert hierbei als projektiver Fokus und zugleich Garant für die Eindämmung europäisch-bürgerlicher Ängste. Neu ist diese Verortung nicht; sie ruft alte Ängste auf und bestätigt diese. Wir haben es hier mit einer *Self-fulfilling-prophecy* zu tun, die nach folgendem Schema abläuft: Spätestens seit der Kolonialzeit müssen ins-

Intensität, in der sexuelle und gefährliche Andere inszeniert werden, erklärt sich nur, wenn wir uns klarmachen, dass es für die Mehrheit etwas zu verlieren gibt, nämlich den Status der Legitimität der eigenen, materiellen Privilegiertheit und auch die Annahme der inhaltlichen Vorrangstellung eines natio-ethno-kulturell kodierten Wir. Es ist psychoanalytisch gesprochen so, dass der Affekt gegenwärtig so intensiv ist, weil es in ihm darum geht, das Eigene, vor allem in der Figur Europa in Überhöhung zu konservieren, es zu sakralisieren. Europa ist widersprüchlich, Europa ist ein Ort und Projekt der Barbarei, des Sklavenhandels, der Shoa, der ökologisch-ökonomischen Ausbeutung der Welt, des Kolonialismus und Europa ist Ort und Projekt der Aufklärung, der Menschenrechte und des Strebens nach einem guten Leben für alle. Europa ist also widersprüchlich (Dhawan 2016). Freilich wird dieser Widerspruch im Sprechen über die Anderen aufgelöst und unterschlagen. Die Selbstüberhöhung Europas ist Kennzeichen und Bestandteil des Projekts Europa und zeigt darin (wie für „Großimagination“, insbesondere solche mit ausgeprägtem Überlegenheitsanspruch üblich) Europas konstitutive Vulnerabilität und Krisenhaftigkeit an (Castro Varela 2015).

gedachten Wesen, es wird auch die beschützende Rolle von Dämonen betont. In den griechischen Sagen sind Dämonen Wesen, die zwischen Göttern und Menschen stehen. Für Plato etwa stellen sie übermenschliche Wesen dar, die die Schicksale der Menschen bestimmen, bei Homer werden die Götter selbst als Dämonen bezeichnet, dämonisch ist ihm mithin gleichbedeutend mit göttlich, und Hesiod wiederum, um ein letztes Beispiel aus den griechischen Sagen anzuführen, sieht in den Dämonen Schutzgeister, die die Seelen der Menschen aus dem goldenen Zeitalter repräsentieren. Die doppelte Bedeutung des Dämonischen verändert sich durch Verdrängung der positiven Bestimmung. Innerhalb des christlichen Denkens finden sich im Wesentlichen nur noch negative Vorstellungen. Dämonen und Teufel werden gleichgesetzt: Sie bringen Unheil und verbreiten Angst und Schrecken. Es gilt sich vor ihnen in Schutz zu nehmen und diese zu bekämpfen – auch weil sie die Köpfe und Herzen der Gläubigen zu vereinnahmen suchen (vgl. wikipedia.org). In der christlichen Theologie werden innerhalb der Dämonenlehre Dämonen als gefallene Engel begriffen. Auch in der westeuropäischen Literatur herrscht die Vorstellung vor, dass Dämonen Vernichtung und Bedrohung mit



besondere Schwarze, muslimische, jüdische Bürger\_innen wie auch Roma und Sinti als Repräsentant\_innen des Dämonischen erhalten. Sie bringen, so der Glaube, das Verderben. Und jeder Fehltritt eines Einzelnen wird als Ausdruck des kollektiv Dämonischen interpretiert. Ein als muslimisch markierter Mann, der eine Frau vergewaltigt, ist dann nur Symptom für die Gewalttätigkeit aller ‚muslimischen Männer‘. Sie seien sexistisch und gewalttätig, weil sie ‚muslimische Männer‘ sind. Die Assoziation „Die Türken vor Wien“, die auf die zweite Belagerung Wiens durch das osmanische Reich im Jahre 1683 anspielt, ist heute noch in der Lage, Ängste gegenüber den muslimischen Bevölkerungen zu mobilisieren. Das Narrativ der wehrhaften Österreicher, die die ‚wildten Horden‘ mit einer kleinen Armee besiegen, ist heute noch populär und wirksam, die Einwanderung aus muslimischen Ländern zurückzuweisen oder die Möglichkeit des Eintritts der Türkei in die EU zu desavouieren. Fortgesetzt wird dabei auf die Inkommensurabilität des christlichen und muslimischen Glaubens hingewiesen. So bemerkt der österreichische Außenminister

Kurz in einem Interview mit Spiegel Online im August 2016: „Wir müssen endlich unsere Außengrenzen richtig schützen. Ich habe schon im Mai davor gewarnt, dass wir uns nicht in die Abhängigkeit der Türkei begeben.“<sup>3</sup> Abschottungsdiskurse werden immer von Bedrohungsszenarien begleitet.

Besonders wirksam, eindrücklich und mobilisierend ist hierbei die diskursive Dämonisierung und Barbarisierung der Anderen, die in einer Kontinuität zu den orientalistischen Bildern der Kolonialzeit stehen (siehe etwa Castro Varela/Dhawan 2015: 96ff.). Einer der zentralen Legitimierungsthesen der kolonialen Zivilisierungsmission war die Repräsentation der Anderen als barbarisch, unberechenbar und mithin gefährlich. Der koloniale Diskurs, der die Anderen als Andere hervorbrachte, ist insbesondere durch drei diskursive Felder bestimmbar. Zum einen den ‚Rassediskurs‘, der eine globale hierarchische Ordnung hervorbrachte, die naturalisiert wurde. Äußere Erscheinungsmerkmale wurden hierfür in eine untrennbare Verbindung mit nicht direkt sichtbaren Charakteristika von Personen und Gruppen gebracht. Die

heute übliche Rede von Nationalcharakteren und Mentalitäten (der Türke an sich; die Asiaten an sich...) ist auf diese Praxis zurückzuführen. Wie Achille Mbembe anmerkt, kann über Rasse und den Rassismus „nur in einer fatal unzureichenden, grauen, also unangemessenen Sprache [gesprochen werden]“. ‚Rasse‘, so Mbembe ist „eine Form urwüchsiger Darstellung [...]“. Da sie nicht zwischen Innerem und Äußerem, zwischen den Hüllen und ihrem Inhalt zu unterscheiden vermag“, weswegen „sie in erster Linie auf Oberflächenbilder“ verweist (Mbembe 2014: 27).

Die Einteilung in ‚Rassen‘ erscheint den meisten Menschen auch heute noch logisch, klar und unüberwindbar. Innerhalb von Rassediskursen spielt zudem Sexualität immer eine hervorgehobene Rolle. Der Status der Anderen als nicht-zivilisiert wurde untermauert, indem die These aufgestellt wurde, dass sie nicht in der Lage wären, ihre sexuellen Begehren zu kontrollieren (etwa McClintock 1995). Ihr Begehren kennt weder eine konkrete Zeit noch ein spezifisches Ziel. Die Anderen sind, so die kolonial-rassistische Ansicht, aufgrund ihrer Unzivilisiertheit nicht in der Lage, das



polymorph perverse Stadium zu überwinden, während das europäische Subjekt sich insbesondere dadurch auszeichnet, dass es sein Begehren mit Bezug auf Quantität (immer in Maßen) und auch Qualität (dem Reproduktionsgebot und nicht der Lust folgend) unter nicht nur heteronormativer, sondern auch Klassen- und ‚Rasse‘-Grenzen bewahrender Kontrolle habe. Zivilisierungsdiskurs im neuen Gewande.

Wenn immer gegen diese Normen aufgebeht wurde, wurden und werden die entsprechenden Subjekte als ‚barbarisch‘ beschriebene Andere zugewiesen und die als transgressiv beschriebenen Praxen moralisch und gewalttätig verfolgt. Diese Vorstellungen stellen letztlich heraus, dass die Anderen weder dazu in der Lage sind, sich selbst sexuell, aber auch politisch zu regieren. Dummheit, die Unfähigkeit, wirkliches Wissen hervorzubringen, und sexuelle Kontrollunfähigkeit stehen in der politischen Phantasie in enger Verbindung, stärken und bestätigen sich wechselseitig und produzieren das dichte Bild der Unfähigkeit der Anderen, sich selbst zu regieren. Wir sind heute insofern nicht konfrontiert mit einem neuen, sondern mit dem wirkungsreichen und sozusagen altbekannten kolonialen Diskurs.

### Dämonisierungseffekte

Die Reaktualisierung von Dämonisierungsdiskursen schließt an koloniale Muster an und wird von diesen vermittelt, ihre Effekte sind freilich kontextrelativ. Heute geht es in den europäischen Städten nicht um eine simple Beherrschung der Anderen, aber durchaus um ihre soziale wie auch zahlenmäßige Kontrolle. Die fortdauernde Rekolonisierung und das Scheitern der Dekolonisierung der Welt produzieren immer neue Fluchtbewegungen. Menschen, die vor Kriegen, ökologischen Katastrophen, diktatorischen Regimes fliehen und sich auf den Weg in Richtung der ehemaligen Kolonialmächte machen, nehmen immer weiter zu. Ende 2017 waren 68,5 Millionen Menschen auf der Flucht. Dies ist die höchste Zahl, die jemals von dem United Nations High Commissioner for Refugees (UNHCR) verzeichnet wurde. Und die Zahl steigt konstant. Im Inneren Europas löst dies bei der Mehrheitsbevölkerung nicht nur ein Gefühl von Bedrohung aus, sondern auch Affekte wie Angst und Wut, die, untermauert

von Wertediskussionen, schnell in Hass und Gewalt umschlagen können.

Die Zeit des Zelebrierens von ‚Diversity‘ scheint erst einmal vorbei zu sein. Immer mehr ruft die Allgemeinheit nach Ausgrenzung, Homogenisierung und auch nach einfachen Antworten auf immer komplexer werdende soziale und politische Realitäten. Hingegen wird ein gewaltvolles (nicht nur diskursives) Einschreiten gegenüber Minderheiten ebenso, wie das immer verschärfte Intervenieren der Regierungen in den privaten Lebensbereich.

Wir haben es mit einer schleichenden und schrittweisen Totalisierung europäischer Gesellschaften zu tun, die von einer drohenden und deswegen von Akteuren wie Sarkozy oder Seehofer leichtfertig imitierten rechten Hegemonie getragen wird.

So sind nicht nur Wahlentscheidungen für rechte Parteien europaweit angestiegen, auch rechtspopulistische zivilgesellschaftliche Artikulationen werden immer deutlichernehmbar. Neue Parteien wie die Alternative für Deutschland (AfD), die auf ihrer Website mit dem Slogan „Mut zur Wahrheit!“ wirbt und in deren Wahlprogramm-Flyer unter anderem Sätze wie „Keine direkte Einwanderung in die Sozialsysteme“ und „Maßvolle, gesetzlich geregelte Einwanderung aus Drittstaaten nach qualitativen Kriterien“<sup>44</sup> stehen, gewinnen so viele Wähler\_innenstimmen, dass sie in einigen Länderparlamenten vertreten sind. In Ungarn und Finnland sind rechte Parteien in den Regierungen. In Frankreich steht der Front National in der größten Gunst des Wahlvolkes und kann, so hat es den Anschein, nur noch gestoppt werden, wenn es Sarkozy gelingt, mit ebenfalls nationalchauvinistischen Tönen und Versprechungen dagegen zu halten. Großbritannien hat die Bevölkerung mittels eines Referendums darüber abstimmen lassen, ob sie weiter EU-Bürger\_innen sein wollen und den Brexit entschieden, wobei eines der wichtigsten Argumente war, dass Großbritannien nicht mehr Geflüchtete aufnehmen soll, weil dies angeblich die Möglichkeiten des einstig größten Kolonialreichs weltweit überfordert. Der Zulauf dieser Bewegungen und politischen Strömungen verdankt sich nun zentral zwei Momenten. Es gelingt diesen Ansätzen erstens plausibel und erfolgreich, das Phantasma eines dämonisch-gefährdenden Anderen und

eines gefährdeten Wir durch iterative Performativität, informationelle Einseitigkeit und instrumentelles Deutungsgebaren zu aktivieren. Dieses Phantasma kann zweitens nur in diesem Maße hermeneutisch-affektive Plausibilität entfalten, weil es eine lange Geschichte aufweist; die Dämonisierung der Anderen ist konstitutiv für auch von kolonialen Mustern vermittelte migrationsgesellschaftliche Diskurse und Praktiken. Mit Blick auf „PEGIDA“ sei dies hier kurz erläutert: Die sich im öffentlichen Raum in diffuser, widersprüchlicher und wenig elaborierter Weise artikulierende und unter dem Namen „Patriotische Europäer gegen die Islamisierung des Abendlandes“ (PEGIDA) zu einer spezifischen Bekanntheit geratene rechtspopulistische Ausdrucksform des Nationalen kann wohl kaum mit einer einzigen Erklärung erfasst werden. So ist die Motivation, die PEGIDA trägt, mit Deklassierungsantizipationen kleinbürgerlicher Milieus in Verbindung gebracht worden, Antizipationen, die angesichts fortschreitender kapitalistischer Ungleichheitsverhältnisse bei Leibe nicht aus der Luft gegriffen sind. PEGIDA kann weiterhin mit der seit der sogenannten Wiedervereinigung in bestimmten Regionen Ostdeutschlands erlebten Frustration über die Vereinnahmung durch einen bornierten, um es pointiert zu formulieren, Westdeutschismus in Beziehung gebracht werden. Neben und mit diesen durchaus plausiblen Erklärungen kann die Bewegung aber auch als Weigerung verstanden werden, mit letztlich unumgänglichen Zumutungen oder Entwicklungsaufgaben umzugehen, die mit der Spätmoderne verbunden sind. PEGIDA ist Lernverweigerung, eine Weigerung, den möglichen Spielraum eines anderen Handelns unter Bedingungen der Komplexität und Widersprüchlichkeit der Moderne auszuloten. Die Artikulationen stehen ganz im Gegensatz zu dem, was Hannah Arendt (2011 [1965]) als „erweiterte Denkungsart“ bezeichnet hat. Die Thesen, Analysen der Rechtspopulisten zeichnen sich durch eine geradezu brutale Simplizität aus. Eine Vereinfachung, die beängstigend ist, weil sie keinen Widerspruch und keine Zwischentöne duldet.

So gehen moderne Verhältnisse mit sich ausschließenden normativen Bezugsgrößen einher, die gleichzeitig gelten und dadurch Widersprüche und Widerstreite erzeugen. Hier ist etwa auf den Widerstreit zwischen

Partikularität *und* Universalität hinzuweisen, prominent den Widerstreit zwischen Menschenrecht und Unions-, Staatsbürgerschaft, also dem Widerspruch zwischen der als legitim geltenden Auffassung, Menschen komme qua Menschsein ein Recht auf würdevolles Leben zu und der zugleich als legitim geltenden Praxis, Menschen dieses Recht letztlich nicht zuzugestehen, weil sie nicht Staats- und/oder Unions-Bürger\_innen sind. Wir halten dies für einen grundlegenden Widerspruch moderner Verhältnisse, zu denen es sich im Maßstab politischer Verhältnisse wie im Maßstab des je eigenen Lebens zu verhalten gilt. Bereits Arendt (1994 [1943]) hat im Zusammenhang mit den desaströsen Effekten in der Post-Zweiter-Weltkrieg-Ära über die zwiespältige Rolle des Nationalstaates nachgedacht. Einerseits, so Arendt, gewähre der Nationalstaat seinen Bürger\_innen Schutz, einen Schutz, den die internationale Gemeinschaft und die ratifizierten Menschenrechte bei weitem nicht in gleicher Weise gewähren konnten und können. Andererseits produziere der Nationalstaat durch seine normativen staatsbürgerlichen Vorgaben Nicht-Bürger\_innen und marginalisiere jene, die eben als nicht-zugehörig bestimmt werden. Für Arendt war dies Anlass, um kritisch sowohl über die Menschenrechte – die letztlich oft nicht einklagbar sind – *und* den Nationalstaat nachzudenken, der, um Zugehörigkeit herzustellen, immer auch Nicht-Zugehörigkeit und Nicht-Bürger\_innen produziert.

Die Einübung eines Sich-Verhaltens zu grundlegenden (welt-)gesellschaftlichen Widersprüchen scheint eine der vorrangigen und in Zeiten von PISA und Deutschlern-Wahn weitgehend vernachlässigten Aufgaben von Bildung in der Migrationsgesellschaft zu sein: Wie können wir in der global relativ privilegierten Region Mitteleuropas angesichts des Leidens, der massiven Entrechtungs- und Missachtungserfahrungen in vielen Teilen der Welt, deren Situation nicht unmaßgeblich auch mit europäischer Ökologie-, Ökonomie- und Rüstungspolitik verknüpft ist, leben? Das Wir, von dem hier die Rede ist, ist im Übrigen ein plurales und maßgeblich auf dem Hintergrund vielfältiger Migrationsbewegungen entstandenes Wir.

PEGIDA als Identitätsbewegung im Zeichen eines imaginierten und phantasierten nationalen Wir („Wir sind das Volk!“) kann als gewaltvoller Einsatz für die Auflösung des angedeuteten Widerstreits mit Hilfe der Abfälligkeit gegenüber imaginären Anderen („die Muslime“) und realen Anderen (Geflüchtete) verstanden werden.

Nun sind aber 36 % der sogenannten Mitte-Studie Befragten der Ansicht: „Wir sollten endlich wieder Mut zu einem starken Nationalgefühl haben“ (vgl. Decker/Kiess/Brähler 2016). 37 % der nicht-muslimischen Bevölkerung in Deutschland sind nach einer Studie vom Institut für empirische Integrations- und Migrationsforschung der Berliner Humboldt Universität der Ansicht, dass deutsche Vorfahren, auf welche Phantasien auch immer sich diese Figur bezieht, wichtig seien, um Deutsche/r sein zu können (vgl. Foroutan 2015).

PEGIDA kann also nicht schlichtweg als Sammelsurium von, wie dies der deutsche

schen Eigenen durch Migrant\_innen gewarnt wird:

*„Mit großer Sorge beobachten wir die Unterwanderung des deutschen Volkes durch Zuzug von vielen Millionen von Ausländern und ihren Familien, die Überfremdung unserer Sprache, unserer Kultur und unseres Volkstums. Allein im Jahre 1980 hat die Zahl der gemeldeten Ausländer trotz Anwerbestopp um 309 000 zugenommen, davon 194 000 Türken. Gegenüber der zur Erhaltung unseres Volkes notwendigen Zahl von Kindern werden jetzt jährlich kaum mehr als die Hälfte geboren. Bereits jetzt sind viele Deutsche in ihren Wohnbezirken und an ihren Arbeitsstätten Fremdlinge in der eigenen Heimat.“*

Erinnern wir uns an die Causa Sarrazin und der Relegitimierung rassistischer und antisemitischer Figuren (etwa: „Die Türken erobern Deutschland genauso, wie die Kosovo-

varen das Kosovo erobert haben: durch höhere Geburtenrate. Das würde mir gefallen, wenn es osteuropäische Juden wären mit einem um 15 % höheren IQ als dem der deutschen Bevölkerung“ [Sarrazin 2009]) im öffentlichen Raum, was in den enormen Zustimmungswerten in allen, nicht zuletzt den bürgerlich-gebildeten Milieus einen allzu wenig problematisierten Ausdruck findet.<sup>6</sup> Erinnern wir uns daran, dass Teile der mit Bundesregierungsverantwortung betrauten Parteivertreter vor wenigen Monaten

noch für eine Deutschpflicht in sogenannten Migrantenfamilien plädiert haben (und sich nicht scheuen, wenig später als Repräsentanten der Meinungsfreiheit aufzutreten). Erinnern wir uns daran, dass Angela Merkel 2010 die „multikulturelle Gesellschaft“ für gescheitert erklärt hat und damit Forderungen nach assimilativer Integration eine starke kulturelle Legitimität verlieh. Rufen wir uns in Erinnerung, dass gewöhnliche Repräsentationsagenturen gesellschaftlicher Normalität, Medien etwa wie der SPIEGEL, der Stern, Sprecher\_innen wie der ehemalige bundesdeutsche Innenminister Schily den von auch PEGIDA aufgerufenen phantasmatischen Antagonismus zwischen „Europa“ und „Islam“



Bundespräsident Joachim Gauck Ende 2015 getan hat, „Chaoten“ verstanden werden. Kritische Distanznahmen dieser Art attestieren dem, was sich in Dresden und anderswo zeigt, in mal parentaler, mal pathologisierender Geste eine Rückständigkeit. Dies ist auch deshalb kein probates Mittel der Kritik, weil sie die Herkunft des Affekts gegen Andere zur Bewahrung des vermeintlichen Vorrangs des Eigenen in historischer Kontinuität, gesellschaftlicher Normalität und Gewöhnlichkeit verkennt. Erinnern wir uns und lassen die Geschichte 1981 mit dem Heidelberger Manifest beginnen, also jenem berühmt-berüchtigten *professoralen Text*<sup>5</sup>, in dem reaktionär vor der Zerstörung des kulturell verstandenen politi-

bestätigen. 38 % der in der angesprochenen Berliner Studie Befragten sind der Meinung, dass wer ein Kopftuch trage, nicht Deutsch sein könne. PEGIDA artikuliert weit verbreitete Figuren, in denen sich diffus der Vorrang eines natio-ethno-kulturell kodierten Wir artikuliert. Erst wenn dieser Zusammenhang erkannt wird und die Möglichkeit seiner Kritik in Wissenschaft, Politik und Pädagogik zugelassen wird, wenn also die Herkunft des Extremen in den gewöhnlichen gesellschaftlichen Verhältnissen erkennbar wird, wird der Geist, der PEGIDA trägt, in der Kritik der gewöhnlich gesellschaftlichen Verhältnissen erkennbar und kann zurückgewiesen werden. Die Analyse der gewöhnlichen gesellschaftlichen Verhältnisse, die das Extreme tragen, steht im Fokus der Rassismuskritik.

### Schluss

Rassismustheorie stellt ein (begriffliches) Instrumentarium der Analyse politischer, sozialer und kultureller Verhältnisse zur Verfügung. Mit dem Ausdruck „Rassismuskritik“ geht es weniger um die Angabe von Kriterien, die es ermöglichen, Rassismus und „den Rassisten“ empirisch exakt zu bestimmen. Vielmehr verbindet sich mit Rassismuskritik die Ambition zum Thema zu machen, in welcher Weise, unter welchen Bedingungen und mit welchen Konsequenzen Selbstverständnisse und Handlungsweisen von (rassistisch auf- oder abgewerteten) Individuen, Gruppen und Institutionen durch Rassismen vermittelt sind.

Da der Kern rassistischen Denkens in der herabwürdigenden und benachteiligenden, auf in der Regel eher verborgenen, Rassekonstruktionen basierenden Unterscheidung zwischen einem Wir und einem Nicht-Wir besteht, die durch ein komplexes, diachron und synchron verzweigtes System gesellschaftlicher Praktiken aufrechterhalten wird, die über Gesetzgebungen zu Mediendarstellungen und individuellen Habitualisierungen reichen, ist es auch im Rahmen politischer Bildung bedeutsam, die Rassismen zugrunde liegende binäre Logik zu problematisieren. Die normalisierte Praxis der Dämonisierung der Anderen ist ein soziales Oberflächen- und zugleich Tiefenphänomen; wo dieses in der politischen Bildung der Gegenwart nicht zum Thema wird, ist der Boden bereitet, auf dem rassistisches Denken, Sprechen, Fühlen und Handeln weiter gedeiht.

### Anmerkungen

- 1 Dieser Beitrag stellt eine leicht überarbeitete Version der Einleitung zu dem von uns herausgegebenen Band „Die Dämonisierung der Anderen. Rassismuskritik der Gegenwart“ dar (Castro Varela/Mecheril (2016), S. 7–20).
- 2 In einem mit „Das Sommerloch der Ignoranz“ überschriebenen Kommentar geht Anetta Khana am 31. Juli 2016 in der Berliner Zeitung nicht auf das Attentat in München, bei dem 9 Menschen ums Leben kamen, wohl aber auf die diskursiven Resonanzen ein: „Eines jedoch ist erstaunlich: die schreckliche Tat von München, der Terrorangriff auf junge Leute, ist aus der großen Aufregung, die die anderen Anschläge von Würzburg und Ansbach ausgelöst hatten, verschwunden. Nachdem München für Stunden zur belagerten Stadt geworden war und kalkulierende Hysteriker schon das Ende des Rechtsstaates forderten, weil ein islamistischer Anschlag vermutet wurde, wurde es sehr schnell ruhig, als sich herausstellte, dass der Täter kein Islamist war. Damit eignete sich diese Tat nicht mehr für den Terrorkomplex [...] Es zeigt, was geschieht, wenn ein Ereignis nicht in die aktuelle gesellschaftliche Gefühlsnorm passt. Terror und psychische Krankheit schließen einander ja nicht aus. Wäre der Mörder Islamist, hätte die psychische Komponente seiner Tat vermutlich niemanden sehr interessiert. [...] Der Täter war ein Fan von Breivik, der vor 5 Jahren 77 Menschen umbrachte und stolz auf seinen Rassismus war. Der Täter hat Einwanderer getötet und sein Zimmer war voll von rechtsextremem Propagandamaterial und Waffen. Er hat sich seines Hasses auf Türken und Araber gebrüstet und selbst dem arischen Herrenmentum zugerechnet. Mit anderen Worten: Der Mörder von München war doch ein Terrorist und zwar genau so, wie er es im Falle eines islamistischen Motivs gewesen wäre! Das Schweigen der Politik über diese Tatsache ist beunruhigend und gefährlich“ (<http://www.berliner-zeitung.de/politik/meinung/kommentar-das-sommerloch-der-ignoranz-24483364>; Zugriff am 1.8.2016)
- 3 „Wir dürfen gegenüber Ankara nicht in die Knie gehen“ Interview mit dem österreichischen Außenminister Sebastian Kurz von Florian Gathmann, Spiegel Online, 3.8.2016; [www.spiegel.de/politik/ausland/sebastian-kurz-gegenueber-ankara-nicht-in-die-knie-gehen-a-1105993.html#js-article-comments-box-pager](http://www.spiegel.de/politik/ausland/sebastian-kurz-gegenueber-ankara-nicht-in-die-knie-gehen-a-1105993.html#js-article-comments-box-pager) (15.8.2016).
- 4 Siehe: [https://www.alternativefuer.de/wp-content/uploads/sites/7/2016/06/AfD\\_Faltblatt\\_Wahlprogr\\_RL.pdf](https://www.alternativefuer.de/wp-content/uploads/sites/7/2016/06/AfD_Faltblatt_Wahlprogr_RL.pdf) (8.8.2016)
- 5 Die Hauptinitiatoren waren Theodor Schmidt-Kaler, Astronom und Demographie-Experte, Professor an der Universität Bochum und Direktor des Astronomischen Instituts in Bochum sowie Helmut Schröcke, Mineraloge und damals Professor für Mineralogie an der Ludwig-Maximilians-Universität München. Das Manifest löste Empörung und Zustimmung in der Öffentlichkeit aus.
- 6 Das neue Buch von Sarrazin (2018) und seinen Ghostwritern setzt die Intensivierung rassistischer

Rede fort, und ist ... erneut ein Bestseller. Der Hunger nach rassistischer Dämonisierung ist so schnell nicht zu stillen. Der Genuss der Diffamierung Anderer ist schnell zu haben und erfüllt paradox immer nur für einen Moment, so das nächste Momente gefunden werden müssen. Rassismus bedarf der beständigen Aufführung der rassistischen Bilder.

### Literatur

- Arendt, H. (1994/1943): *We Refugees*. In: Robinson, M. (Hg.): *Altogether Elsewhere. Writers on Exile*. Boston, S. 110–119.
- Arendt, H. (2011/1965): *Eichmann in Jerusalem. Ein Bericht von der Banalität des Bösen*. München/Zürich.
- Castro Varela, M. (2015): *Europa – Ein Gespenst geht um*. In: Hoff, G. M. (Hg.): *Europa-Entgrenzungen*. Innsbruck/Wien, 49–82.
- Castro Varela, M. (2016): *Die Geister, die wir riefen! Europas Terror – Gedankensplitter*. In: Castro Varela, M./Mecheril, P. (Hg.): *Die Dämonisierung der Anderen. Rassismuskritik der Gegenwart*. Bielefeld, 57–72.
- Castro Varela, M./Dhawan, Nikita (2015): *Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung*. Bielefeld.
- Castro Varela, M./Mecheril, P. (Hg.) (2016): *Die Dämonisierung der Anderen. Rassismuskritik der Gegenwart*. Bielefeld.
- Decker, O./Kiess, J./Brähler, E. (2016): *Die enthemmte Mitte. Autoritäre und rechtsextreme Einstellung in Deutschland*. Gießen.
- Dhawan, Nikita (2016): *Die Selbst-Barbarisierung Europas*. In: Castro Varela, M./Mecheril, P. (Hg.): *Die Dämonisierung der Anderen. Rassismuskritik der Gegenwart*. Bielefeld, 73–84.
- Foroutan, N. et al. (2015): *Berlin postmigrantisch. Einstellungen der Berliner Bevölkerung zu Musliminnen und Muslimen in Deutschland*. Berlin.
- Frey-Anthes, H. (2008): *Dämonen/Dämonenbeschwörung (AT)*. In: *Das Bibellexikon*. [www.bibelwissenschaft.de/stichwort/16101/](http://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/16101/) (2.10.2018).
- Mbembe, A. (2014): *Kritik der schwarzen Vernunft*. Berlin.
- McClintock, A. (1995): *Imperial Leather: Race, Gender, and Sexuality in the Colonial Contest*. New York/London.
- Mecheril, P./van der Haagen-Wulff, M. (2016): *Bedroht, angstvoll, wütend. Affektlogik der Migrationsgesellschaft*. In: Castro Varela, M./Mecheril, P. (Hg.): *Die Dämonisierung der Anderen. Rassismuskritik der Gegenwart*. Bielefeld, S. 119–142.
- Sarrazin, Th. (2009): *Klasse statt Masse*. Thilo Sarrazin im Gespräch. In: *Lettre International*, Heft 86, 197–201.
- Sarrazin, Th. (2018): *Feindliche Übernahme. Wie der Islam den Fortschritt behindert und die Gesellschaft bedroht*. München.

Florian Weber-Stein

## Politik-Lernen ohne Emotionen – geht das überhaupt? Beobachtungen zur Verwobenheit von Emotion und Kognition in politischen Lernprozessen

Die Frage, ob Emotionen in der Politischen Bildung eine Rolle spielen sollten, ist in ihrer Grundsätzlichkeit falsch gestellt. Sie tun es unweigerlich. Wo immer Lernende Ursachen und Folgen von Problemen erforschen, kontroverse Meinungen im Wettstreit vertreten oder sich an Fallbeispielen in von der eigenen Sichtweise divergierende Perspektiven auf einen Sachverhalt einlassen, handelt es sich niemals um eine rein kognitive Auseinandersetzung mit Politik.

Dies zugestanden drängt sich die Frage auf, *welche* Rolle Emotionen in politischen Bildungsprozessen spielen (sollen). Hier zeigt sich mit Blick auf gängige politikdidaktische Ansätze eine eigenartige Schiefelage, die mir für ein ambivalentes Verhältnis der Politischen Bildung zu den Emotionen symptomatisch erscheint: Relativ einig sind sich Politikdidaktikerinnen und Politikdidaktiker darin, dass Emotionen *am Beginn von Lernarrangements* von Bedeutung sind. „Betroffenheit“ besagt ja eben dies: dass politische Problemlagen als subjektiv relevant für die eigene Lebenssituation erkannt werden (was eine emotionale Reaktion „triggert“) und deshalb eine Motivation erwächst, dieses Problem zu „erforschen“ und „zu lösen“ (weil Emotionen einen impliziten Handlungsbezug besitzen). Unstrittig ist darüber hinaus, dass Emotionen, eben aufgrund dieses impliziten Handlungsbezugs, auch *am Ende von Lernprozessen* ihren Ort haben: Kompetenzen werden zwar als „kognitive Fähigkeiten und Fertigkeiten [bestimmt], um bestimmte Probleme zu lösen“, sind aber nach der bekannten Definition von Weinert verbunden mit „motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert 2001: 27f.). Mit anderen Worten: Kompetenzen um-

fassen neben kognitiven Strukturen auch eine Disposition, diese Strukturen situationsangemessen zu nutzen und dazu gehört bei den politischen Kompetenzen auch die Fähigkeit der Auto-Affektion, sich immer wieder zum Einsatz der Fertigkeiten motivieren zu können – kurz: ein gewisses Maß an Leidenschaft für die Sache (und damit: verstetigte emotionale Energie) scheint unumgänglich zu sein.

Zwischen Anfang und Ende, im eigentlichen Lernprozess, sind Emotionen dagegen in aller Regel kein Thema. Hier soll es um die sachliche Problembearbeitung, die strategische Konfliktanalyse oder die rationale Urteilsbildung gehen und im Rahmen dieser kognitiven Vollzüge erscheinen Emotionen als störendes Beiwerk, ja sogar als Sand im Getriebe. Zumindest kommt ihnen in den meisten didaktischen Entwürfen konzeptionell und terminologisch keine größere Bedeutung zu. Treffend bemerken Tonio Oeftering und Herbert Uhl (2007: 64), dass Emotionalität „auf einen Einstiegsmodus“ verkürzt wird, „um subjektive Alltagsmuster und strukturelle Bedingungen von Politik zu ‚versöhnen‘. Dies kann aber nur bedeuten, die [emotionalen] lebensweltlichen Deutungsmuster durch die Ergebnisse der [rationalen] Analyse berichtigen zu wollen“.

In diesem von Oeftering und Uhl analysierten Grundmuster wird eine Ambivalenz hinsichtlich der Bewertung der Effekte von Emotionen in Bildungsprozessen sichtbar: Diese erscheinen einerseits als funktional, weil sie als Motivatoren fungieren und Lernprozesse anstoßen können. Darüber wird ihnen – in verstetigter Form – ein immanenter Handlungsbezug zugeschrieben, der sie für die Situierung von Lernprozessen in sozialen Praktiken bedeutsam macht. Doch den positiven Aspekten der Emotionen stehen mindestens ebenso gewichtige negative gegenüber.

Denn ihnen haftet das Stigma des Irrationalen an: Emotionen seien bloß subjektive Reaktionen, die sich nicht verallgemeinern ließen und in politischen Diskussionszusammenhängen ein Moment der Borniertheit darstellten. Sie trübten somit eine objektive Sicht auf die Dinge und führten zu einseitigen Problemwahrnehmungen.

Das Bedürfnis, die positiven Aspekte der Emotionalität in den Dienst politischer Lern-

Florian Weber-Stein ist seit Oktober 2018 Professor für Politikdidaktik und Politikwissenschaft an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg. Zuvor hat er als Gymnasiallehrer in Berlin und Potsdam Politik, Philosophie und Ethik unterrichtet.



prozesse zu stellen, ohne zugleich die negativen Aspekte in Kauf nehmen zu müssen, erscheint verständlich. Aber ist es wirklich möglich, Emotion und Rationalität derart arbeitsteilig ineinander zu schachteln? Oder etwas konkreter, mit Blick auf die Übergänge bzw. Bruchstellen zugespitzt, formuliert: Versiegen nicht womöglich etliche der zunächst durch emotionale Betroffenheit freigesetzten Motivationsquellen wieder, wenn politische Analyse als ein rein rationales Geschäft konzipiert wird? Und wie ist zu gewährleisten, dass die im Stahlbad rationaler Analyse erworbenen Fähigkeiten und Fertigkeiten am Ende tatsächlich zur Ausbildung eines Bürgerhabitus führen und nicht bloß bei Bedarf abrufbare Fingerübungen bleiben, die Schüler auf Anforderungen als „Job“ erledigen?

Wenn diese Rekonstruktion einer selektiven Indienstnahme von Emotionen (zu Beginn und am Ende von Lernprozessen) zutreffend

ist, dann drängt sich die Frage auf, ob sie nicht auch im Lernprozess selbst, also den eigentlichen Erarbeitungsphasen, eine größere Rolle spielen müssen als dies in den meisten Planungsdidaktiken bzw. der lerntheoretischen Reflexion von Unterrichtsprozessen der Fall ist. Zwei Diagnosen dieses Problembefundes lassen sich unterscheiden und dementsprechend auch zwei verschiedene „Lösungsvorschläge“ ableiten:

Die erste Diagnose lautet, dass politische Lernprozesse gemäß dem rationalistischen Paradigma tatsächlich zu einer abstrakten und unterkühlten Auseinandersetzung mit Politik führen und die marginalisierten Emotionen wieder ins Spiel gebracht werden müssen, um wirksame politische Bildungs- und Erziehungsprozesse zu initiieren. Folgerichtig wird aus dieser Diagnose die Forderung einer *Emotionalisierung politischer Lernarrangements* abgeleitet. Zugrunde liegt die Ansicht, dass die Ausbildung eines Bürgerhabitus die affektive Bindung an das Gemeinwesen und die es tragenden Werte voraussetzt, die durch rationale Einsicht – also eine primär kognitive Auseinandersetzung mit Politik – allein nicht erzeugt werden kann. Als Pate für eine solche

Forderung der Emotionalisierung politischer Bildung können „republikanische“ Modelle der Bürgererziehung herhalten, wie sie bspw. in Frankreich in jüngster Zeit als Reaktion auf islamistische Terroranschläge gefordert worden sind. Oder Varianten eines liberalen und inklusiven Patriotismus, der in den Vereinigten Staaten von Linksintellektuellen wie Richard Rorty (1998) oder Martha Nussbaum (2014) konzipiert worden ist. Stellvertretend für weitere rationalistische Varianten der politischen Erziehung, die allein auf die performative Kraft kognitiver Einsichten bauen, wendet Martha Nussbaum gegen Habermas' Konzept des „Verfassungspatriotismus“ ein, dass dieser eine zu „dünne“ Grundlage für die Ausbildung eines Bürgerhabitus sei, er bewirke allenthalben eine „verwässerte Motivation“ (Nussbaum 2014: 334).

Die Forderung, politische Bildung habe sich auf die Pflege und „Förderung von Gefühlen zu konzentrieren“ (Nussbaum 2014: 12), dürfte im deutschen Kontext überwiegend kritisch beäugt werden. Sie ist aber nicht die einzige mögliche Antwort auf das Dilemma emotionsvergessener, rationalistischer Konzeptionen politischer Bildung.

Denn das Problem könnte auch eher auf der Ebene der *Konzeptionalisierung und Beschreibung* von Politikunterricht liegen. Dies ist die zweite mögliche Diagnose: Gelingende politische Lernprozesse sind faktisch immer durch involvierte Emotionen gekennzeichnet, diese liegen aber, bedingt durch eine inadäquate, nämlich dualistische Grundbegrifflichkeit (hierzu Weber 2016), die Emotion und Rationalität als Antagonisten versteht, außerhalb des Fokus bzw. „im blinden Fleck“ des politikdidaktischen Blicks, wie Anja Besand (2015: 217) treffend formuliert hat.

Diese Perspektive soll im Folgenden durch drei Thesen veranschaulicht werden, die an verschiedenen Aspekten des Politik-Lernens die Verwobenheit von kognitiven und emotionalen Prozessen aufzeigen:

### 1. Werturteilsbildung

Entgegen der rationalistischen Konzeption sind Emotionen nicht nur in unaufgeklärten, spontanen Vorausurteilen präsent, sondern auf allen Artikulationsstufen integrale Bestandteile von Werturteilen (zum Folgenden ausführlich: Weber-Stein 2017). In der wertenden Stellungnahme bedingen Kognition und Emotion sich auf so starke Weise wechselseitig, dass es kaum möglich ist, das eine vom anderen zu trennen: Nur wer etwas als Ungerechtigkeit interpretiert (d.h. ein Urteil fällt, dass etwas ungerecht ist), verspürt Empörung. Und nur wer Empörung empfindet, bewertet etwas auch wirklich als ungerecht. Das emotionale Engagement kommt nicht als „volitive“ oder „motivationale“ Komponente zu einem kognitiven Urteil nachträglich oder von außen hinzu; es ist vielmehr mit der Wahrnehmung der Situation als ungerecht unmittelbar mitgegeben. Sofern Werturteilsbildung im Politikunterricht nicht auf den theoretischen Nachvollzug von weltanschaulichen Positionen reduziert wird, beinhaltet sie immer schon eine Erschließung und Reflexion der eigenen emotionalen Reaktionsweisen. Diese bilden den Ausgangspunkt der Urteilsbildung; darüber hinaus bleiben sie jedoch auch im Prozess des Nachvollzugs anderer Perspektiven und des Erwägens alternativer Bewertungen ein steter Bezugspunkt. Das rationale, begründbare Werturteil unterscheidet sich vom unaufgeklärten nicht durch die Ausklammerung oder Überwindung der Emotionalität, sondern dadurch, dass es die



© Crash Underride, CC BY-SA 3.0

Patriotismus als selbstbewusste emotionale Bindung an die eigene politische Gemeinschaft (hier im Bild verkörpert durch eine das Spielfeld umfassende US-Flagge im Rahmen einer Sportveranstaltung im Cleveland Browns Stadion) wird in den USA (aber auch in Frankreich) auch von linken Intellektuellen begrüßt und gefordert – eine Position, die es in Deutschland aufgrund des historischen Erbes (immer noch) schwer hat.

eigene emotionale Reaktion als situationsangemessen rechtfertigen und dadurch anderen zur Beistimmung ansinnen kann.

## 2. Diskursrationalität und Diskussionskultur

Dem gängigen Verständnis nach haben Emotionen in deliberativen Prozessen nichts zu suchen. Es soll in diesen schließlich nicht um das rhetorische Überreden durch Appell ans Gefühl, sondern um das rationale Überzeugen allein aufgrund des „zwanglosen Zwangs des besseren Arguments“ (Habermas) gehen. Aufgrund neurowissenschaftlicher Befunde, die zeigen, dass jegliche Form von Kognitionen in eine affektive Tonalität eingebettet ist und das emotionale Erleben qualitativ in Denkprozesse und die Strukturierung von Wissensinhalten eingreift (Ciompi 1997), ist es jedoch fraglich, ob die Gegenüberstellung von Diskurs und Rhetorik trennscharf aufrecht zu erhalten ist. Emotionen wirken bspw. als „Schleusen“, die darüber entscheiden, welche Gedächtnisinhalte in einer Situation zur Verfügung stehen. Die rhetorische Zuspitzung eines Arguments bleibt diesem nicht äußerlich, sie schafft einen veränderten Aufmerksamkeitsfokus, durch den nicht nur Fakten verschleiert werden (wie die Rhetorik-kritik einwendet), sondern auch neue Zusammenhänge in den Blick gebracht werden können.

Und auch als soziale Praktiken setzen der rationale Diskurs und die zivilisierte Debatte nicht-rationale Bedingungen voraus wie z.B. die emotionale Disposition der Diskutanten, sich auf die Perspektiven der anderen einzulassen (was niemals ein rein kognitiver Akt ist) und Vertrauen in die handlungsleitende Kraft des Konsenses aufzubauen: „Argumentative Verständigungsprozesse leben mithin von einer nonkognitiven Dimension des sozialen Handelns, ohne die sie ihre konsensuale oder vertrauensstiftende Kraft nicht entfalten können“ (Jörke 2008: 296).

## 3. Situationsdefinition und Problemwahrnehmung

Schließlich prägen Emotionen ganz grundlegend unseren Blick auf die (politische) Wirklichkeit und unsere Problemwahrnehmung – sie haben eine „welterschließende Kraft“ (Slaby u.a. 2011). In einem Klima des Miss-trauens und der Angst erscheinen andere

Dinge problematisch und werden politische Fragen anders beantwortet als bei vertrauensvoller und hoffnungsgeladener Stimmung – und es lässt sich nicht von vornherein oder von unabhängiger Warte aus beurteilen, welche Sicht auf die Realität die angemessenere ist. Sicherlich werden in der Realität emotionale „Framings“ (Wehling 2016) von politischen Akteuren gezielt dazu verwendet, die Sichtweise der Bürger auf politische Probleme in eine bestimmte Richtung zu lenken, um so Mehrheiten für die eigene politische Programmatik zu beschaffen. Politisch-mediales „Angstmanagement“ bietet dafür reichlich Anschauungsbeispiele (Fleiner/Schaal 2012). Das ändert aber nichts an der Tatsache, dass jegliche Perspektive auf die soziale und politische Realität durch eine grundierende Emotionalität beeinflusst ist. Wiederum ist folglich das Kriterium für die Vernünftigkeit einer solchen Perspektive nicht ohne Einschluss des Emotionalen zu formulieren: Rational sind solche Definitionen von Realität, die auf situationsangemessenen Emotionen beruhen, wobei die Kriterien für Angemessenheit nicht vom Himmel fallen, sondern in sozialen Praktiken ausgehandelt werden.

Welche Folgerungen lassen sich aus der Verwobenheit von Kognition und Emotion in politischen Lernprozessen ableiten? – Zunächst diese: Wer die Auffassung vertritt, dass Emotionen in politischen Lernarrangements eine bedeutende Funktion zukommt, muss nicht aus diesem Grund auch für mehr Emotionalisierung des Unterrichts votieren. Emotionen sind faktisch immer schon an gelingenden Lernprozessen beteiligt und müssen deshalb nicht unbedingt gezielt angesprochen oder gar geschürt werden. Gleichwohl wäre es wichtig, Raum für die Artikulation und Reflexion emotionaler Wahrnehmungen, Bewertungen und Reaktionsweisen zu schaffen und diese nicht als unangemessene Äußerungsformen zu delegitimieren. Im Rahmen eines implizit unterstellten Verständnisses von Rationalität als affektkontrolliertes, rein kognitives Abwägen von Werten (Wert-rationalität) oder als kühle Kalkulation von Nutzen und Aufwand (Zweckrationalität) bleibt dafür wenig Raum. Schlimmstenfalls kann dieses Verständnis von Rationalität sogar sozial exklusive Wirkungen haben, weil es eine bestimmte emotionale Verfasstheit, die sich soziologisch bildungsbürgerlich privile-

gierten Schichten zuordnen lässt, als rational auszeichnet, während andere Formen des offensichtlicher gefühlsbetonten Denkens und Argumentierens als „irrational“ ausgeklammert werden.

## Literatur

- Besand, A. (2015): Gefühle über Gefühle. Zum Verhältnis von Emotionalität und Rationalität in der politischen Bildung. In: Korte, K.-R. (Hg.): Emotionen und Politik. Begründungen, Konzeptionen und Praxisfelder einer politikwissenschaftlichen Emotionsforschung. Baden-Baden, S. 213–224.
- Ciompi, L. (1997): Die emotionalen Grundlagen des Denkens. Entwurf einer fraktalen Affektlogik, Göttingen.
- Fleiner, R./Schaal, G. (2012): Gegründet auf Furcht und Angst. Demokratietheoretische Überlegungen zur Angstpolitik der Gegenwart. In: Heidenreich, F./Schaal, G. (Hg.): Politische Theorie und Emotionen. Baden-Baden, S. 177–198.
- Jörke, D. (2008): John Deweys Kritik der deliberativen Demokratietheorie. In: Hetzel, A./Kertscher, J./Rölli, M. (Hg.): Pragmatismus – Philosophie der Zukunft? Weilerswist, S. 284–298.
- Nussbaum, M. (2014): Politische Emotionen. Warum Liebe für Gerechtigkeit wichtig ist. Berlin.
- Oeftering, T./Uhl, H. (2007): Emotionen und politisches Lernen. In: Reinhardt, V. (Hg.): Basiswissen Politische Bildung, Bd. 3: Inhaltsfelder der Politischen Bildung. Hohengehren, S. 56–70.
- Rorty, R. (1998): Achieving Our Country: Leftist Thought in 21st Century America. Cambridge.
- Slaby, J./Stephan, A./Walter, H./Walter, S. (Hg.) (2011): Affektive Intentionalität. Beiträge zur welterschließenden Funktion der menschlichen Gefühle. Münster.
- Weber-Stein, F. (2017): Die affektive Dimension des hermeneutischen Zirkels. Emotionale Bedingungsfaktoren der politischen Werturteilsbildung. In: zeitschrift für didaktik der gesellschaftswissenschaften, 8 (1), 54–73.
- Weber, F. (2016): Emotion und Kognition in der Politischen Bildung – Überlegungen aus emotionstheoretischer Sicht. In: Deichmann, C./May, M. (Hg.): Politikunterricht verstehen und gestalten. Forum hermeneutische Politikdidaktik. Wiesbaden 2016, S. 165–183.
- Wehling, E. (2016): Politisches Framing. Wie eine Nation sich ihr Denken einredet – und daraus Politik macht. Köln.
- Weinert, F. E. (Hrsg.) (2001): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim/Basel.



# Forum

*POLIS im Interview mit Sibylle Reinhardt und Benedikt Widmaier*

## „Emotionen sind Motoren für ganz Vieles“

**Ein Interview zur Rolle von Emotionen in der politischen Bildung**

**POLIS:** Als ich mich in den 90er-Jahren mit politikdidaktischer Literatur beschäftigte, habe ich gelesen, dass der Politikunterricht die Emotionen außen vor halten sollte, damit Rationalität in der politischen Bildung wirken kann. Wie siehst du das heute?

**Sibylle Reinhardt (SR):** Ich hätte auch damals gesagt, dass das falsch ist. Ich bin selbst als Kind schon politisiert worden. Damals, als ich in den 1950er Jahren an ein Gymnasium zur Schule gegangen bin, war der Faschismus nicht Teil des Geschichtsunterrichts. Ich habe damals als Jugendliche Goethe und Schiller gelesen, vorher Karl May, und war tief berührt und engagiert für den deutschen Idealismus. Für Menschlichkeit, für universale Werte. Durch Friedrich Schiller habe ich Kant und den kategorischen Imperativ in seiner Bedeutung erkannt. Menschlichkeit und universale Werte wurden für mich als Jugendliche zu politischen Grundorientierungen. Und dann, die Entdeckung: Die Gesellschaft, die diese Autoren zu ihrem Bildungsgut zählte, hatte im dritten Reich Millionen Menschen entweder umgebracht oder es jedenfalls nicht verhindern oder nicht verhindern können. Das war ein enormer Schock. Und er hatte selbstverständlich eine emotionale, moralische

und kognitive Dimension. Alles zusammen: Emotionen sind ein Teil meiner politischen Sozialisation.

**POLIS:** Aber war es nicht eine andere Lehre aus der nationalsozialistischen Vergangenheit, dass diese Emotionalisierung des Politi-

meine Emotion kann ja auch der totale Hass sein. Auf alles und jedes. Insofern hat Emotion nicht etwa Recht, aber sie ist vorhanden und ohne Emotionen ist unser Leben gar nicht denkbar.

**POLIS:** Aber ist die Rationalisierung des politischen Diskurses nicht auch eine Lehre aus dem Nationalsozialismus, nämlich aus der Erkenntnis, dass die rechtsextreme soziale Bewegung, Politik und Normen emotionalisiert hat und damit auch die Massen psychisch für ihre Interessen eingnommen hat?

**SR:** Eine eindeutige Kausalität – Ablehnung des Nationalsozialismus führt sozusagen zu entpolitisierten Rahmenbedingungen – erkenne ich nicht. Auch in den 1970er Jahren war eine starke Emotionalisierung von Politik und politischer Bewegung vorhanden. Dies führte bis zu der Frage nach möglichen Kontinuitätslinien vom Nationalsozialismus zu linken Bewegungen.

Aber im Großen und Ganzen glaube ich, dass die 70er-Jahre dann eher dazu beigetragen haben, sich von der starken Analyse aller politischen Fragen auf der Folie des Nationalsozialismus zu verabschieden. Auf die 90er-Jahre hat das, glaube ich, keine Auswirkungen mehr gehabt.



schen – in ihrer massenpsychischen Wirkung – letztlich demokratiefeindlich ist?

**SR:** Das ist der Grund, warum die Emotionen nicht einfach im Recht sind. Sie sind zentrale Antreiber unseres Handelns und auch unseres Denkens. Aber sie sind zu hinterfragen. Denn

**POLIS:** Gab es in der Debatte der politischen Jugendbildung in den 90er-Jahren ebenfalls eine Infragestellung emotionalisierter Zugänge? Oder ist das eine typische schulische Thematik?

**Benedikt Widmaier (BW):** Nein, das ist eine typische Schulthematik. Und ich glaube ganz grundsätzlich, dass die außerschulische politische Bildung auch aus Gründen der unterschiedlichen Rahmenbedingungen mit dem Thema entspannter umgehen kann. Auch aufgrund von Zeitbudgets oder aufgrund der pädagogischen Beziehung, die zwischen außerschulischen PädagogInnen und TeilnehmerInnen einfach eine andere ist. Die Rahmenbedingungen geben es einfach her, dass man mit Emotionalitäten in der außerschulischen politischen Jugendbildung anders umgehen kann als in der Schule.

**POLIS:** Was ist die Aufgabe des Politikunterrichts? Geht es darum, die Emotionen aufzubereiten, die gesellschaftlich da sind, und letztlich im Diskurs didaktisch zu rationalisieren? Oder sollte im Politikunterricht dafür gesorgt werden, dass die Emotionalität im Lernprozess auch erhalten bleibt?

**SR:** Emotionalität zu leugnen, egal ob am Anfang oder am Ende eines Lernprozesses, wäre völlig weltfremd – so sehe ich das, habe das übrigens immer so gesehen, diese 90er-Jahre-Beschreibung hätte ich als Fachdidaktikerin nicht geteilt. Die Aufgabe ist am Anfang des Unterrichts, den Lernenden eine Chance zu geben, sich selbst auch emotional oder mit emotionalen Hintergründen zu artikulieren. Und dann wird natürlich damit gearbeitet und es wird geprüft: Was wollen wir eigentlich? Was sagen wir hier eigentlich? Was sind denn nun unsere Werte? Können wir die überhaupt begründen? Das wundert ja schon manche Leute, dass man bei Werten nicht nur nicken muss, sondern sich fragen muss: kann ich die überhaupt begründen? Und dann gehen wir auch in den Bereich der Politik. Das bedeutet aber nicht, dass Emotionen verschwinden, sondern sie werden eingebettet, sie werden im Grunde bewusster Teil unserer Person. Und das ist ein großer möglicher Fortschritt. Aus Unbewusstem und Vorbewusstem etwas zu machen, über das wir verfügen können. Also

insofern ist das jetzt ein ganz anderes Verständnis von Mündigkeit.

**POLIS:** Das heißt dann aber auch, dass Emotionen nicht zwangsläufig irrational sind.

**SR:** Nein, sie gehören aber auf den Prüfstand. Sie können unglaublich bewegen, sie haben Macht. Sie haben Macht über mich als Person. Dann geht es darum, solche Emotionen mir selber verfügbar zu machen und dafür ist natürlich die Auseinandersetzung mit anderen absolut wichtig.

**POLIS:** Viele Jugendliche politisieren sich, weil sie emotional betroffen sind – beispielsweise weil sie nicht hinnehmen wollen, dass Menschen auf ihre Reise nach Europa im Mittelmeer sterben müssen. Politisches Handeln ist eine Folge politischer Emotion. Was bedeutet das für die politische Bildung?

**BW:** Zunächst einmal ist es sehr wichtig, diese emotionalen Aspekte des Politischen in unsere Konzepte der politischen Bildung aufzunehmen und damit gute didaktische Modelle und Methoden zu entwickeln. Die Emotionalisierung von Menschen ist ein guter Ausgangspunkt für politische Bildung. In dem Moment, wo Menschen von dem Gegenstand, mit dem wir uns beschäftigen, schon „infiziert“ sind, kommen wir gut an sie heran. Das ist ziemlich wichtig, auch in Zeiten, in denen die Jugendlichen eher entpolitisiert sind, gerade wo die Jugendlichen sagen, mit Politik, mit dem Politischen habe ich eigentlich nichts zu tun und will ich auch nichts zu tun haben. Insofern wehre ich mich überhaupt nicht gegen diese Idee, Emotionen als Einstieg in die politische Reflexion zu benutzen. Das macht glaube ich allenthalben Sinn, unabhängig davon, wo wir politische Bildung betreiben. Wahrscheinlich gehen wir dann trotzdem am Ende nochmal anders damit um, aber grundsätzlich finde ich die Idee richtig, Emotionen als Einstieg zu nutzen, um Verbindungen und auch Berührungen zu schaffen zu den – manchmal von Politik entfremdeten – Teilnehmenden.

**POLIS:** Kann dieses Emotionale nicht auch leicht als „moralische Keule“ dienen und so den politischen Blick auf die Sache verstellen?



**SR:** Ich finde diesen konkreten Anlass sehr lehrreich. Sehr abstrakt und politiktheoretisch gesprochen, kann man sich daran wunderbar den Unterschied zwischen Gesinnungs- und Verantwortungsethik bewusst machen. Bei diesem Beispiel ist der unmittelbare Zugang „Ich will nicht, dass die sterben, also verlange ich von der Politik, dass sie aktiv zur Rettung eingreift.“ Gesinnungsethisch ist das gut nachvollziehbar. Für den Unterricht würde ich dann überlegen: So, wie geht es weiter? Wie können wir gemeinsam nachdenken über Konsequenzen? Dabei würde sich die Frage stellen, wie verantwortungsethische Argumente auf den Fall bezogen werden können.

**POLIS:** Sollten wir den Anstieg des Populismus und die damit einhergehende Emotionalisierung von Politik auch als eine Rückkehr des Politischen sehen? Kommt die „eigentliche“ gesellschaftliche Konfliktualität nun besser zum Vorschein?

**BW:** Da möchte ich auf demokratietheoretische Grundlagen zurückkommen. In unserem politischen System haben sich neben der Parteiendemokratie seit den 1970er Jahren sehr starke soziale Bewegungen entwickelt, die wir als politische Zivilgesellschaft begreifen. Ich glaube, dass die Art, Politik zu machen, in dem systemengeren Sinne, und die Art, Politik zu machen, in der Zivilgesellschaft, sich sehr stark voneinander unterscheiden. Auch im Hinblick auf die Frage des Umgangs mit Emotionalität. Wenn man sich mal einliest in das Thema *Emotionen und Politik* oder *Emo-*

*tionen und Politische Bildung*, dann stößt man immer wieder auf diese starke Mobilisierung durch Gruppen Gleichgesinnter. Das ist ein ziemlich wichtiges Element. Natürlich kann man politiktheoretisch sagen, das ist so etwas wie single issue Politik, in meiner politischen Sozialisation waren das beispielsweise die Startbahn West- oder der Anti-AKW-Bewegung. Wir wissen aus unserer eigenen politischen Sozialisation, dass das oft die Momente sind, die uns auch politisiert haben. Deshalb meine ich - wenn man politische Bildung auch als Form von Politisierung betrachtet, dass diese starke emotionale Gruppenerfahrung zugelassen werden muss. Darin unterscheiden sich allerdings die schulische und die außerschulische politische Bildung.

**SR:** Bildung für eine pluralistische Gesellschaft muss diese Heterogenität der Lerngruppen immer selber in ihren Zielvorgaben mit bedenken. Ich vermute, dass die außerschulische politische Bildung da mehr Homogenität zulassen kann. Dass nämlich ein bestimmter Träger, also zum Beispiel ein kirchennaher Träger oder ein parteinaher Träger, bestimmte Themen ausschreibt, bei denen diejenigen, die sich dann anmelden, ja im Grunde schon vor der Teilnahme wissen, was die weltanschauli-

che Grundentscheidung ist. Und ich finde das zulässig. Wünschenswert wäre, dass diese Gruppen schon an irgendeinem Punkt ihre Einseitigkeit reflektieren. In der Schule geht das nicht. Schule ist plural anzulegen, auch wenn zufällig eine Lerngruppe sehr homogen ist. Dann ist es Aufgabe der Lehrperson, diese sogar aufzustören und nicht dieses Gemeinschaftserlebnis – wir sind uns hier einig und wollen jetzt die gemeinsame politische Tat – zuzulassen.

**POLIS:** Agiert der schulische Politikunterricht dadurch nicht zu defensiv?

**SR:** Das ist keine Defensive, ich halte das für extrem offensiv, denn wir stellen uns der Politik und den Kontroversen. Das fehlt mir manchmal in der außerschulischen politischen Bildung.

**BW:** Also die These der Homogenität bildet nicht mehr die Realität unserer Arbeit ab. Die bildet die Realität der Arbeit ab im Hinblick auf das pädagogische Personal, aber nicht mehr im Hinblick auf die Teilnehmenden. Bei dem pädagogischen Personal kann man durchaus noch von „Tendenzbetrieben“ sprechen; also ein gewerkschaftlicher Träger ach-

tet natürlich darauf, dass er PädagogInnen einstellt mit einer eigenen Gewerkschaftszugehörigkeit. Aber für die Teilnehmenden gilt das schon lange nicht mehr, weil gerade in der Jugendbildung dieses alte System der Freiwilligkeit nicht mehr funktioniert. Wir sind zunehmend, je nach Thema, angewiesen auf die Arbeit mit KooperationspartnerInnen, also vor allem auch Schulen und andere pädagogischen und sozialpädagogischen Institutionen. Das bedeutet eine Veränderung unserer Arbeit, auch methodisch und inhaltlich, weil es notwendig ist, die Teilnehmenden zunächst an unser System, an unser Denken, an unsere Arbeitsweise heranzuführen Gerade wenn wir mit Schulklassen arbeiten, kommen diese oft mit der Vorstellung, wir sind hier die Verlängerung dessen, was sie aus der Schule kennen, und das sind wir eben nicht. Und wenn das dann gelungen ist, dann verändert sich tatsächlich auch das gesamte Setting und eben auch das Verhältnis zwischen Pädagogen und Teilnehmenden, denn wir sind keine Lehrpersonen. Diese stehen ja auch immer in einem besonderen Kontext von Notengebung und Beurteilung und das haben wir eben nicht. Und auch das verändert natürlich unser Verhältnis zu den Teilnehmenden. Das pädagogische Verhältnis zwischen uns als Mitarbeiter/innen in der außerschulischen Jugendbildung und den Teilnehmenden ist sehr wichtig in Hinblick auf die Frage, die wir hier diskutieren: Also Emotionalität! Wie wir aus der Begleitforschung der außerschulischen Jugendbildung wissen, sind interessante Erwachsene als Schlüsselpersonen für die Politisierung und auch für die Heranführung an das Politische für junge Menschen sehr wichtig. Durch die Länge des Zusammenseins und die Intensität des Zusammenseins in mehrtägigen Veranstaltungen kann dieser Aspekt eine viel wichtigere, tragende Rolle für die Teilnehmenden als Motor zur Emotionalisierung für die politische Bildung erhalten.

**POLIS:** Sollten die pluralistischen Träger/innen der non-formalen politischen Bildung den Aspekt, dass politische Bildung emotional sein darf und manchmal sogar emotional sein muss stärker in die Gesellschaft einbringen? Ist es dabei nicht hinderlich, wenn immer wieder Rationalität in der politischen Bildung gefordert wird?



**BW:** Absolut, also wir sind in der außerschulischen Jugendbildung zurzeit mit einer sehr anachronistischen Diskussion konfrontiert. Und zwar wird in dem neuen großen Förderprogrammen zur Demokratieförderung von den zivilgesellschaftlichen Trägern gefordert, dass sie sich einem „staatlichen Neutralitätsgebot“ unterordnen sollen. Und das halte ich in der Tat weder demokratiepolitisch noch im Sinne der politischen Bildung für sinnvoll, weil die Pluralität der weltanschaulichen Träger die Zivilgesellschaft widerspiegelt. Das Verhältnis von Staat und Gesellschaft verändert sich komplett, wenn der Staat fordert, dass die zivilgesellschaftlichen Träger, die er subsidiär fördert, sich jetzt auch einem staatlichen Neutralitätsgebot unterordnen sollen. Damit wird ein Teil unseres Demokratieverständnisses mittel- und langfristig unterhöhlt.

**SR:** Ich möchte auf die Formulierung Neutralitätsgebot reagieren. Das Neutralitätsgebot ist sinnvoll für staatliches Verwaltungshandeln. Es ist nicht sinnvoll für politische Bildung. Denn da würde es ja konsequent formuliert bedeuten, dass wir die Lernenden erziehen sollen zu Neutralität. Also genau zum Gegenteil der/s engagierten, überzeugten, reflektierten Bürgerin und Bürgers, die/der ihre/seine Interessen, Überzeugungen, Wertgrundlagen vertreten will. Für Lehrer/innenhandeln in der staatlichen Schule kommt Neutralität überhaupt nicht in Frage. Das ist ein völliges Missverstehen von Bildungsprozessen. Da ist die richtige Formulierung der Beutelsbacher Konsens, nämlich das Kontroversgebot. Es müssen alle gesellschaftlichen Positionen eine Chance haben, den Lernenden für ihre eigene persönliche Positionsbestimmung verfügbar zu werden. Es sei denn, sie sind verfassungsfeindlich, aber dann sind sie auch als solche zu identifizieren. Meines Wissens greift die AfD zurzeit in verschiedenen Landtagen die Lehrpersonen wegen angeblicher Verletzung des Neutralitätsgebotes an. Und ich habe gehört, dass die jeweiligen Kultusministerien total zufrieden sind, dass sie den Beutelsbacher Konsens in ihren Antworten anführen können. Das ist also im Grunde die Umsetzung des Neutralitätsgebots an den Staat für Bildungsprozesse. Aber schon die Vorstellung, wir erzögen zu Neutralität, ist ja völlig absurd.

**POLIS:** Der Beutelsbacher Konsens wird immer öfter so interpretiert, dass Lehrkräfte im Grunde nicht viel gegen rechtsextreme und rassistische Ideologien ausrichten können, da sie zu politischer Neutralität verpflichtet seien.

**SR:** Dagegen habe ich mich eben geäußert.

**BW:** Ja, das ist ein Teil der Herausforderung, vor der wir gemeinsam stehen. Wir brauchen einfach auch Orte, wo wir beispielsweise im Rahmen eines Seminars zur Partizipation über Aktivitäten gegen Rechtsextremismus und Populismus nachdenken. Das ist keine Aktion, sondern wir denken theoretisch darüber nach, was muss passieren in dieser aufgewühlten Republik, die wir zurzeit vor uns haben. Die AfD und das noch weiter rechte Lager hat ja gar keine Probleme mit der gezielten Instrumentalisierung von Emotionen für ihre Zwecke. Dem müssen wir etwas entgegensetzen und darüber müssen wir verstärkt und vertieft nachdenken.

**POLIS:** Ich möchte den Blick auf die Rolle von Emotionen – beispielsweise der Empörung – als Triebfeder für die politische Bildung richten. Warum kann die „Fähigkeit und Bereitschaft zur Empörung“ keine Qualifikation oder Handlungskompetenz sein?

**SR:** Weil Emotionen uns motivieren. Sie bewegen uns. Sie treiben uns an. Aber sie geben keinerlei Richtung vor. Also: Emotionen können zu völlig ungebremstem Hass führen und können unmittelbar Gewalt freisetzen. Sie könnten eben wie z. B. Goebbels im Sportpalast „Wollt ihr den totalen Krieg?“ Menschen dazu bringen, zu schreien „Jaaa“, nichts als „Ja“. Und das wäre völlig unverantwortlich. Deshalb kann die Emotion alleine uns nicht in Bildungsprozessen regieren dürfen.

**POLIS:** Gern wird ja heute von „emotions-sensiblen Lernen“ gesprochen. Wie kann das fachdidaktisch umgesetzt werden? Was kennzeichnet „emotionssensibles Lernen“?

**SR:** Also für mich entscheidet sich das auf der Ebene der fachdidaktischen Prinzipien mit ihren Methoden. In meiner Didaktik kann ich in jeder Unterrichtsmethode zeigen, an welchem Ort oder an welchen Orten Emo-

tionen zum Zuge kommen können. Ich habe häufig bei den Methoden als erste Phase die sogenannte Konfrontation, in der Emotionen erwünscht sind; nach der fachlichen Auseinandersetzung und Phase der Urteilsbildung dann immer weniger.

**BW:** Mir erscheint ein dualistischer Blick unumgänglich. Das braucht man gar nicht lang wissenschaftstheoretisch zu begründen mit „emotional turns“: Wir brauchen Rationalität und Emotionen in der politischen Bildung. Wir brauchen tatsächlich auch diese Berührtheit und Begeisterung, ohne das funktioniert Politik nicht. Ob das jetzt wirklich im Rahmen der politischen Bildung am Ende zufriedenstellend erreicht werden kann, sei mal dahin gestellt, aber wir müssen damit umgehen. Das passiert ja auch gerade, wir haben jetzt u. a. den Bundeskongress zu dem Thema. Ich glaube aber trotzdem, dass wir sehr kritisch über den bisherigen Umgang mit Emotionen.

**SR:** Ich möchte noch einmal darauf zurückkommen, was anfangs zu der „Politikdidaktik ohne Emotion“ gesagt wurde. Das war nie meine Didaktik und nie eine Didaktik von Personen, denen ich mich zugehörig fühlte. Es war eine bestimmte fachdidaktische Richtung, die nach außen – durch beschränktes und wechselseitiges Zitieren – so getan hat, als repräsentiere sie „die“ Politikdidaktik. Später – bei der Kompetenzdebatte – wurde deutlich, dass es einigen nur um das Begriffslernen geht. Vielleicht ist dieses ohne Emotionen möglich. Politische Bildung ist es nicht.

**BW:** Da zeigt sich ja, dass es Streit gibt in der Didaktik der politischen Bildung -was ja auch nicht das schlechteste Zeichen ist.

**SR:** Ja, vielleicht war das manchmal zu wenig sichtbar.

*Das Interview führten Christel Schrieverhoff und Dirk Lange*



# Didaktische Werkstatt

Sebastian Fischer

## Fortbildungen von Lehrkräften im Themenfeld Rechtsextremismus vor dem Hintergrund eines erstarkten Rechtspopulismus

Lehrkräfte sehen sich mit einer Diversifizierung der Erscheinungsformen des Rechtsextremismus konfrontiert. Sie nehmen entsprechende Äußerungen und Verhaltensweisen von Schülern als äußerst herausfordernde und belastende Situationen wahr (vgl. Behrens 2014) und reagieren nicht selten überfordert (vgl.

Berufsschulen zu fördern. Neben einer inhaltlichen Qualifizierung der teilnehmenden Lehrkräfte im Themenfeld Rechtsextremismus sollten Supervisions- und Coachingprozesse die Fähigkeit der Lehrkräfte zur Auseinandersetzung mit rechtsextrem orientierten Schülern im Unterricht stärken und die Entwicklung des gesamten schulischen Umfeldes unterstützen.

Dieser Beitrag stellt Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des sächsischen Modellprojektes vor und beschreibt Herausforderungen, die bei der Planung und Umsetzung entsprechender Qualifizierungsmaßnahmen zu berücksichtigen sind.

Des Weiteren wurde die subjektive Wahrnehmung des Rechtsextremismus untersucht. Hier fiel zunächst auf, dass es einen dominierenden Erklärungsansatz gibt, der von fast allen Lehrkräften vorgebracht wurde. Die Lehrkräfte erklärten die Entwicklung rechtsextremer Einstellungen als Reaktion auf eine schwierige individuelle Lebenslage. Es wurde angenommen, dass Menschen auf eine missliche Lage mit der Entwicklung rechtsextremer Denkweisen reagieren. Armut und soziale Desintegration, aber auch fehlende Bildung und niedrige Intelligenz wurden als Ursachen des Rechtsextremismus genannt.

Neben den jeweiligen Vorstellungen über den Rechtsextremismus wurde das Professionsverständnis der Lehrkräfte untersucht. Die überwiegende Mehrheit der LehrerInnen verstand die eigene Rolle als eine der Unterstützung und der Fürsorge. Sie bezeichneten sich beispielsweise als „Freund und Zuhörer“, aber auch als „Spaßmacher und Vermittler“.

Gleichzeitig beschrieben die Berufsschullehrkräfte eine Vielzahl von Unterrichtssituationen als herausfordernd: *Aber so diese Alltagsflut - wie wir vorhin schon gesagt haben - dieses Alltags-Rechts-Gehabe der Schüler, das ist immer da. Also das haben wir in fast jeder Stunde mittlerweile in Gemeinschafts-*



Dr. Sebastian Fischer ist Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Didaktik der Demokratie (IDD) der Leibniz Universität Hannover sowie Forschungskoordinator des Center for Inclusive Citizenship (CINC).

Zurstrassen 2010). Nach wie vor existieren für den schulischen Bildungsbereich aber nur wenige anwendungsbezogene Instrumente, die Lehrkräfte in entsprechenden Unterrichtssituationen unterstützen.

In dieser Situation ist das sächsische Modellprojekt „Starke Lehrer – starke Schüler“<sup>1</sup> als ein wichtiger Beitrag für die Entwicklung von Qualifizierungskonzepten anzusehen. Das übergeordnete Ziel des dreijährigen Modellprojektes war es, die bewusste Auseinandersetzung mit rechtsaffinen Haltungen an

### Die Situation zu Beginn der Qualifizierungsmaßnahme

Die insgesamt 25 Teilnehmerinnen und Teilnehmer wurden bei Projektbeginn befragt, um nach Abschluss des Projektes die Wirkungen des Qualifizierungskonzeptes beurteilen zu können.

Grundsätzlich kann festgehalten werden, dass die teilnehmenden Lehrkräfte zu Beginn des Projektes den eigenen Wissensstand, die eigene Handlungsfähigkeit sowie die eigene Beratungskompetenz im Themenfeld Rechtsextremismus ganz überwiegend als gering einschätzten.

kunde. (L1: Z.10–12) Dabei wird die explizite Auseinandersetzung mit dem Themenbereich Rechtsextremismus als wenig sinnvoll erachtet: *Nee, also direkt über Extremismus spreche ich nicht. Weil ich mich da einfach nicht sattelfest fühle auf dem Gebiet. Und wie gesagt, man weiß nicht, ob man dann da doch als gerupftes Huhn rausgeht. Es ist tatsächlich so, dass die mit solchen Informationen dann teilweise kommen, gegen die man nichts machen kann, weil man da nichts zur Hand hat dagegen. Also auf die Schnelle dann irgendwie was abwiegeln von denen, das funktioniert dann schlecht. Und deswegen nehme ich das Thema eigentlich bewusst nicht.* (L1: Z.104–109)

Entsprechende Vorbehalte gegen eine Thematisierung des Gegenstandes Rechtsextremismus wurden auch im Rahmen der folgenden Untersuchung mit dem Erhebungsinstrument der Gruppendiskussion deutlich. Hier zeigte sich, dass die Lehrkräfte weniger an Qualifizierungsangeboten interessiert waren, die auf eine Auseinandersetzung mit rechtsextremen Haltungen in der Schülerschaft abzielen. Das Interesse richtete sich vor allem darauf, Strategien zu entwickeln, die es ermöglichen, eine Auseinandersetzung mit herausfordernden Unterrichtssituationen zu vermeiden. Ein Projektteilnehmer formuliert dieses Anliegen folgendermaßen: *Also ich bin jetzt nicht so heiß drauf, da Argumentationen zu haben, wie ich sag' ich jetzt mal gegen rechtes Gedankengut argumentiere. Sondern*

*eigentlich ist für mich die Frage: „Wie gehe ich akzeptierend damit um?“* (L4: Z.899–901)

Eine dezidierte Auseinandersetzung mit ausgrenzenden Haltungen in der Schülerschaft scheint auch deshalb eine Herausforderung darzustellen, weil es auch bei den Lehrkräften partiell Denkweisen gibt, die es erschweren, in überzeugender Weise eine Gegenposition zu vertreten. Insbesondere das staatliche Handeln im Zuge der „Flüchtlingskrise“ wird von vielen Lehrkräften als fragwürdig empfunden: *Ich denke, was immer die Diskussion ist, ist: Warum sind das alles nur junge Männer, die hierherkommen? Die haben Bürgerkrieg in ihrem eigenen Land und anstatt, ich sag' jetzt mal dort an die Front zu gehen und für ihr Land zu kämpfen, da lassen sie ihre Familie, ihre Frauen mit kleinen Kindern, in dem Land wo Gefahr ist und begeben sich woanders hin, wo sie in Sicherheit sind. Das ist ein Widerspruch. Und ich denke, das ist eigentlich der Widerspruch, mit dem eben nicht nur der Großteil unserer Schüler, sondern auch die Bevölkerung zu tun hat. Das sind alles junge Männer. Wenn man schaut, es sind nur junge Männer, die hierherkommen. Warum ist das so?* (L5: Z.703–710)

### Problematisierung ausgrenzender Haltungen vs. individuelle Bewährung im Unterricht

Die dominierende Handlungsstrategie zu Beginn des Modellprojektes lässt sich als Versuch der Vermeidung einer Auseinandersetzung

mit rechtsextremen Haltungen in der Schülerschaft fassen. Als relevante Faktoren sind in dieser Hinsicht eine geringe fachliche Kompetenz im Themenfeld Rechtsextremismus, ein spezifisches Professionsverständnis sowie die politische Kultur vor Ort zu nennen.

Die Annahme, rechtsextreme Orientierungen seien vor allem der Versuch der Kompensation von Defiziten, scheint oftmals dazu zu führen, dass auch offensiv formulierte rechtsextreme Standpunkte lediglich als Versuch der Bewältigung schwieriger Lebenslagen, als Ausdruck einer Suche nach Orientierung, als jugendtypisches Protestverhalten oder auch als Zeichen mangelnder Bildung oder Intelligenz verstanden werden. Die politische Dimension entsprechender Aussagen wird dabei oftmals unterschätzt.

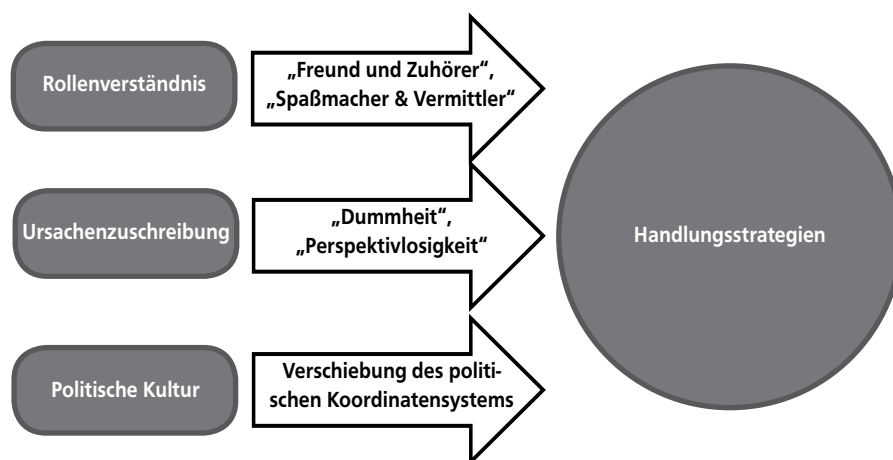
Das eigene Professionsverständnis, dass sich bei den meisten Lehrkräften als eine grundsätzlich unterstützende Haltung beschreiben lässt, dürfte in diesem Zusammenhang ebenfalls eine Rolle spielen. Eine solidarische Haltung mit den Schülern setzt problematisierenden Strategien deutliche Grenzen. Die Auseinandersetzung mit ausgrenzenden Haltungen wird als abträglich für eine gelingende Lehrer-Schüler-Beziehung betrachtet.

Nicht zuletzt dürften eigene Vorstellungen über vermeintlich unangepasste Verhaltensweisen von Migranten und Befürchtungen im Zuge der so genannten „Flüchtlingskrise“ einen Einfluss darauf haben, wie ausgrenzende Positionierungen in der Schülerschaft wahrgenommen und bewertet werden.

Der schulische Erziehungs- und Bildungsauftrag einer Befähigung von Schülern zu demokratischer Teilhabe wird grundsätzlich unterstützt, gleichzeitig gibt es auf der unterrichtspraktischen Ebene Konstellationen, die dazu führen, dass der eigenen Bewährung im Unterrichtsgeschehen Vorrang vor einer Auseinandersetzung mit ausgrenzenden Haltungen gegenüber gesellschaftlichen Minderheiten eingeräumt wird.

### Die Situation am Projektende

Nach Beendigung der Qualifizierungsmaßnahme ist sowohl im Hinblick auf den Wissensstand zum Thema Rechtsextremismus als auch bezüglich der Handlungssicherheit im Umgang mit rechtsaffinen Schülern eine deutlich positivere Einschätzung der eigenen Kompetenzen festzustellen. Im Hinblick auf



Faktoren, die einer Auseinandersetzung mit dem Thema Rechtsextremismus im Unterricht entgegenstehen

die Entwicklung der Beratungskompetenz für Kolleginnen und Kollegen im Themenfeld Rechtsextremismus fällt die Selbsteinschätzung der Projektteilnehmerinnen und Projektteilnehmer zurückhaltender aus.

Insgesamt lässt sich feststellen, dass die Selbsteinschätzung der am Projekt beteiligten Lehrkräfte deutliche Hinweise auf eine Zunahme der Selbstwirksamkeitserwartungen gibt. Dieser Befund ist insofern von Bedeutung, als Selbstwirksamkeitserwartungen eine wichtige Voraussetzung für das professionelle Handeln von Lehrkräften darstellen.

Daneben sind inhaltliche Kompetenzerweiterungen im Themenfeld Rechtsextremismus zu beobachten. Der Rechtsextremismus wird im Vergleich zum Projektbeginn insgesamt weniger stark über gewalttätiges Verhalten definiert. Während der Rechtsextremismus zu Beginn der Maßnahme vor allem als militanter subkultureller Rechtsextremismus der Kameradschaften und Neonazis verstanden wurde, scheint insgesamt das Bewusstsein für die arrivierten Spektren der extremen Rechten gewachsen zu sein.

Auch im Hinblick auf das zweite zentrale Bestimmungsmerkmal scheint bei einem Teil der Lehrkräfte ein fachwissenschaftlich angemesseneres Verständnis entwickelt worden zu sein. Die strukturelle Dimension ausgrenzender Haltungen wird jetzt häufiger mit dem Begriff „Rassismus“ benannt und die analytisch unscharfe Kategorie der „Ausländerfeindlichkeit“ wird relativ weniger häufig genutzt.

Zwar erklären die meisten Lehrkräfte die Entwicklung rechtsextremer Einstellungen

immer noch vor allem monokausal als Reaktion auf eine schwierige Lebenslage. Die differenzierende Betrachtung der Befunde zeigt dabei jedoch, dass deutlich seltener die Vorstellung vertreten wird, rechtsextreme Einstellungen stellten die Folge eines Intelligenzdefizits oder abnormer Charaktereigenschaften dar.

Insgesamt lassen sich bei den teilnehmenden Lehrkräften über den Projektverlauf durchaus Professionalisierungseffekte im Umgang mit dem Thema Rechtsextremismus feststellen. Eine Zunahme der Selbstwirksamkeitserwartungen und inhaltliche Kompetenzerweiterungen können als Wirkungen des Projektes beschrieben werden, die einen wichtigen Beitrag zur Erweiterung persönlicher Handlungsstrategien darstellen.

### Handlungskontext Kollegium

Recht bald stellte sich heraus, dass der Handlungskontext des Kollegiums von großer Bedeutung für das Gelingen des Projektes ist. Insbesondere die Bereitschaft, sich persönlich im Sinne der Projektziele an der eigenen Schule zu exponieren, hängt in nicht unbeachtlichem Maße von der wahrgenommenen Haltung des Kollegiums gegenüber dem Projekt ab.

Zu Beginn des Projekts beschreibt eine Projektteilnehmerin die Situation an ihrer Schule wie folgt: *Was jetzt eher wenig stattfindet, das sind große Diskussionen innerhalb des Kollegiums. Dass es jetzt wirklich die Schule an sich, das Schulzentrum, sein würde, das sich klar einheitlich positioniert. Also nur mal*

*als Beispiel: Wir hatten vor einigen Jahren die Chance, über so eine mobile Ausstellung zum Judentum Aussteller zu kriegen. Und es gab eine heiße Diskussion, wo das stehen darf im Schulgelände. Und ob das überhaupt kommen soll. Oder ob das eine Zerstörungswut auslöst, vielleicht unschöne Auseinandersetzungen, ob das gewollt ist. (L3: Z.240–246)*

Im weiteren Verlauf wurde deutlich, dass es vielen Lehrkräften schwer fällt, sich im Sinne des Projektes zu engagieren, weil sie davon ausgehen, Teile des Kollegiums besäßen eine ablehnende Haltung gegenüber den Zielen des Projektes: *Weil – ähnlich wie es an anderen Schulen sicherlich auch ist – man eine Klientel unter der Lehrerschaft hat, die halt doch in bestimmte Richtungen gehen. Also ich sage jetzt mal eher in die rechtspopulistische Richtung, wo man nicht die Argumente hat, dass die sagen: „Boah, jetzt hat die mich aber geschlagen!“ Also das würde ich mir nicht zutrauen. Ich würde sicherlich meine Meinung sagen. Aber ich würde jetzt nicht den Part des Argumentierens oder des Belehrenden übernehmen wollen. (L3: Z.169–175)*

Die Rolle des Kollegiums für die Projektdurchführung darf insgesamt nicht unterschätzt werden. Gerade für diejenigen Lehrkräfte, die sich mit den Projektzielen identifizieren und versuchen diese umzusetzen, stellen ablehnende Haltungen des Kollegiums eine große Belastung dar: *Generelles Problem ist, dass man immer so alleine stand mit dieser Meinung. Also, dass die Schüler, die fühlen sich so ungerecht behandelt vom Staat. Und jetzt kommen so viele Menschen nach Deutschland und kriegen alles in den Arsch geschoben. Und ich war immer die Einzige, die versucht hat, das zu rechtfertigen und zu begründen. Und auch zu sagen: „Egal was der Staat jetzt gerade falsch macht mit euch, der Flüchtling kann nichts dafür!“ Und das war so für mich einfach .../ Warum die das immer alles so negativ sehen und mich dann so auch als Gutmensch dargestellt haben. Das hat mich auch selber richtig belastet. Also so dieses „man ist alleine“. Also auch, weil viele Lehrer ja die gleiche Meinung hatten wie meine Schüler. Und dann auch so richtig schön mit denen darüber diskutiert haben. Und sozusagen sich auf ihre Seite gestellt haben. (L1: Z.21–30)*



Workshop in Dresden

## Die Rolle der Schulleitungen

In verschiedener Hinsicht wurde deutlich, dass Schulleitungen einen großen Einfluss auf die erfolgreiche Umsetzung der Qualifizierungsmaßnahme haben. Neben der formalen Ermöglichung des Projektes und der Auswahl der Lehrkräfte dürfte sich auch die normative Positionierung der Schulleitungen gegenüber dem Projekt im Hinblick auf die Bereitschaft der Lehrkräfte, sich persönlich im Sinne der Projektziele zu exponieren, auswirken. Schulleitungen können insbesondere die bei den Lehrkräften beschriebene Tendenz, eine problematisierende Auseinandersetzung mit rechtsextremen Vorfällen zu vermeiden, mildern oder verschärfen. Supervisorinnen und Lehrkräfte monierten oftmals eine fehlende Unterstützung und ein mangelndes Interesse der Schulleitungen an dem Projekt. Partiell wurde von Behinderungen berichtet.

Bei einer Besprechung des Projektstandes am 19.09.2017 im sächsischen Staatsministerium für Kultus berichteten sechs Schulleitungen von der Arbeit an ihren Schulen. Vier Schulleiter teilten mit, dass sich die am Projekt beteiligten Lehrkräfte „gestärkt“ fühlten. Das Kollegium an ihrer Schule sei aber nicht weiter an dem Projekt beteiligt. Ausbleibende Veränderungen der Schulkultur seien vor allem damit zu erklären, dass es den im Projekt beteiligten Lehrkräften noch nicht gelungen sei, das Kollegium wirksam anzusprechen. Es handele sich eher um „zurückhaltende Lehrer“ beziehungsweise um „Eigenbrötler“. Den im Projekt beteiligten Lehrkräften fehlten die persönlichen Voraussetzungen, um diese anspruchsvolle Aufgabe zu bewältigen.

Während sich zwei Schulleitungen aktiv mit dem Thema Rechtsextremismus auseinandersetzten, schien bei den anderen Schulleitungen insgesamt eine eher fatalistische Haltung zu überwiegen. Als Beitrag der eigenen Schule zur Auseinandersetzung mit dem Rechtsextremismus führten diese Schulleitungen allgemeine Lehrkräftefortbildungen zum „Umgang mit Frust“ als „umfassendere Konzepte“ gegen Rechtsextremismus an.

Als problematisch für eine erfolgreiche Umsetzung des Projektes erscheinen nicht zuletzt die von einigen Schulleitern verwendeten Begrifflichkeiten. Etwa wenn Asylsuchende ausschließlich als „Asylanten“ bezeichnet werden und weit verbreitete ausgrenzende Haltungen in der eigenen Schule lediglich un-

ter der übergreifenden Thematik der „Ausländerproblematik“ besprochen werden. Problematisierende Auseinandersetzungsformen hingegen mit dem Hinweis abgelehnt werden, dass man „keinen Streit vom Zaun brechen“ wolle und zu bedenken gibt: „Auch ein kleiner Nazi kann ein guter Facharbeiter sein.“ Entsprechende Aussagen müssen als Hinweis auf ein mangelndes Problembewusstsein interpretiert werden.

Eine indifferente Haltung der übergeordneten Instanzen wurde insbesondere von den im Projekt tätigen Supervisorinnen als Hindernis für eine erfolgreiche Projektdurchführung wahrgenommen: *Wir haben in Leipzig einen Chef gehabt, in meinem Job jetzt, der war klar und der ist es bis heute. Es wäre undenkbar, dass in Leipzig .../ Jetzt auch in Schulen, da gibt es sicher auch schräge Vögel. Aber die Schulleiter würden es sich schon nicht trauen, dumme Sprüche zu machen, weil der Chef der Agentur, der sehr transparent immer ist, der würde das gar nicht akzeptieren. Das kommt gar nicht in Frage. Während ich hier in Dresden eben bis ins Ministerium auf Menschen treffe, die sagen: „Gott sei Dank gibt es PEGIDA! Gott sei Dank gibt es die AfD! Endlich wird das mal aufgemischt!“ Die arbeiten aber tapfer für das Ministerium. Also das ist schon so wie zwei Welten.“ (S7: Z.292–300)*

## Veränderungen in der Schulkultur

In Bezug auf die Entwicklung einer reflexiven Schulkultur im Umgang mit rechtsextremen Vorfällen zeigte sich, dass an den Projektschulen insgesamt kaum Veränderungen erreicht werden konnten. Versuche der Lehrkräfte, als Multiplikatorin oder Multiplikator Einfluss auf die Schulkultur zu nehmen, erfolgten insgesamt eher zögerlich. Angebote, sich über das Projekt zu informieren, wurden im Kollegium nicht angenommen bzw. riefen nur eine geringe Resonanz hervor. Verunsicherung wurde dadurch hervorgerufen, dass im Kollegium negative Einstellungen gegenüber dem Projekt in durchaus abschätziger Weise offen kommuniziert wurden. Da auch viele Schulleitungen sich nicht oder nur sehr zurückhaltend zugunsten der Projektziele positionierten, fiel es den Lehrkräften schwer, sich im Sinne des Projektes in der Schulöffentlichkeit zu engagieren.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass mit dem Qualifizierungskonzept die

Kompetenzen der Lehrkräfte zur Auseinandersetzung mit dem Thema Rechtsextremismus durchaus erweitert werden konnten. Gleichzeitig zeigte sich jedoch, dass die Veränderung der Schulkultur eine große Herausforderung darstellt. Gewissermaßen wirkt das Qualifizierungskonzept für die einzelnen Projektteilnehmerinnen und Projektteilnehmer, aber nur sehr bedingt im System Schule.

## Zweifel an der bestehenden Demokratie

Deutlich wurde auch, dass viele Projektteilnehmerinnen und Projektteilnehmer dem Rechtsextremismus zwar ablehnend gegenüberstehen, aber Entscheidungen der etablierten Politik in eher distanzierter Weise betrachten. Eine entsprechend skeptische Haltung beschränkte sich nicht auf die Vermutung, dass Politiker oftmals wenig engagiert oder unfähig seien, sondern es wurden auch weitgehende Zweifel im Hinblick auf die Funktionsfähigkeit der bestehenden Demokratie formuliert. Eine Spaltung der Gesellschaft in Arm und Reich wurde wahrgenommen. Die eigenen Schüler hätten schlechte Zukunftsaussichten. Es sei nachvollziehbar, wenn diese Schüler sich in problematischer Weise verhielten.

## Schwierigkeiten bezüglich der Positionierung zugunsten der Projektziele

Neben den zum Teil deutlich formulierten Vorbehalten gegenüber der etablierten Politik und einem weitgehenden Verständnis für problematische Einstellungen von Schülern wurde deutlich, dass die meisten Lehrkräfte es vermeiden wollen, in politische Auseinandersetzungen verwickelt zu werden. Man versucht, im Kollegium mit den anderen Lehrkräften gut auszukommen und will nicht in politische Konflikte geraten. Im Unterricht vermeidet man es, problematische Aussagen von Schülern ernst zu nehmen, da die Schüler oftmals selbstbewusst ihren Standpunkt vertreten und die eigene Legitimität in Frage gestellt werden könnte. Auch wenn man sich in der Klasse gegenüber der vorgebrachten Argumentation durchsetzen könne, bestehe die Gefahr, dass die Erziehungsberechtigten in der Schule vorstellig würden und man in Erklärungsnot gerate. Es wird befürchtet, dass die Behandlung der Themen Rechtspopulismus und Rechts-

extremismus von den Eltern der Schüler als Indoktrination empfunden wird. Um Auseinandersetzungen mit den Erziehungsberechtigten zu vermeiden, wird auf eine Behandlung entsprechender Gegenstände im Unterricht verzichtet. Der Wunsch, einen „akzeptierenden Umgang“ mit rechtsextremen Positionierungen von Schülern zu finden oder die Tendenz, Interventionen erst bei manifestem Extremismus als nötig zu erachten, kann als Hinweis auf die Verbreitung entsprechender Befürchtungen betrachtet werden.

Wenn die Behandlung des Unterrichtsgegenstandes „*Politisches System Deutschlands*“ von Lehrkräften als „*Spießrutenlauf*“ wahrgenommen wird oder die Vorstellung eines Modellprojektes gegen Rechtsextremismus im Kollegium als große Herausforderung erscheint, wäre es wenig hilfreich, lediglich die Vernachlässigung des schulischen Erziehungs- und Bildungsauftrags zu monieren. Wenn man Lehrkräfte für die Auseinandersetzung mit dem Thema Rechtsextremismus qualifizieren will, ist es zunächst notwendig, sich mit der Frage auseinanderzusetzen, warum sie entsprechende Situationen als Herausforderung wahrnehmen und sich in einer bestimmten Weise verhalten.

### Die politische Kultur als Möglichkeitsraum

Der Blick auf das gesellschaftliche Umfeld zeigt, dass es zu kurz greifen würde, Handlungsbedarf lediglich im Hinblick auf wenig professionelle Verhaltensweisen von Lehrkräften festzustellen. So zeigen beispielsweise repräsentative Bevölkerungsumfragen in Sachsen, dass 56 Prozent der Befragten der Aussage zustimmen „*Die Bundesrepublik ist durch die vielen Ausländer in einem gefährlichen Ausmaß überfremdet*“ (Sachsen-Monitor Ergebnisbericht 2017: 32). 72 Prozent stimmen der Aussage zu „*Die meisten Politiker wollen nur die Stimmen der Wähler, die Ansichten der Wähler interessieren sie nicht*“. (ebd.: S.27) Im Projekt qualifizierten Lehrkräften fiel es schwer, einen Wandel hin zu einem angemesseneren Umgang mit rechtsextremen Vorfällen anzustoßen, weil Befürchtungen bestanden, auch Teile des Kollegiums teilten in nicht unbeträchtlichem Maße ausgrenzende Denkweisen. Es ist davon auszugehen, dass es spezifische Konstellationen, insbesondere im ländlichen Raum Sachsens, gibt, die als eine

Art kultureller Hegemonie der Umsetzung der Projektziele entgegenstehen (vgl. Kleffner/Meisner 2017; Pickel/Decker 2016; Zick 2016). Hier bedarf es umfassenderer Ansätze, die die Rahmenbedingungen der Projektumsetzung (Kollegium, Schulleitung) systematisch einbeziehen. Ansonsten fällt es den einzelnen Lehrkräften schwer, den Weg in die (Schul-)Öffentlichkeit zu gehen. Eine stärkere Beteiligung der Schulleitungen an der Projektdurchführung könnte problematische Konstellationen entschärfen. Hier ist jedoch auch anzumerken, dass die Bereitschaft dazu bei einigen Schulleitungen nur bedingt vorhanden ist.

### Bildungsmaßnahmen gegen Rechtsextremismus vor dem Hintergrund eines erstarkten Rechtspopulismus

Bei der Bundestagswahl 2017 wurde die AFD die stärkste politische Kraft in Sachsen. Das Projekt „Starke Lehrer – starke Schüler“ selbst wurde zum Politikum. So stellte die AFD eine Anfrage im sächsischen Landtag zu der Qualifizierungsmaßnahme und verlangte nähere Auskünfte zu dem ihrer Meinung nach äußerst fragwürdigem Projekt. Auch waren die Reaktionen auf die mediale Berichterstattung zu dem Projekt bemerkenswert. So wurden in wenigen Tagen nach einer kurzen Vorstellung des Projektes durch den mdr in den Kommentarspalten mehr als 130 Beiträge verfasst. Über 90 Prozent der Beiträge sprachen sich, zum Teil äußerst vehement, gegen das Projekt aus.

Insgesamt lässt sich feststellen, dass sich die einzelnen Lehrkräfte in einer schwierigen Lage befinden. Staat und Schule fordern eine Positionierung gegen Rechtsextremismus. Ein wichtiges Ziel der Lehrkraft ist aber vor allem auch die individuelle Bewährung in Unterricht und im Kollegium. Vor diesem Hintergrund überrascht es nicht, dass man sich nur sehr zurückhaltend positioniert und versucht, Auseinandersetzungen um entsprechend brisante Themen wie Rechtspopulismus und Rechtsextremismus zu vermeiden.

### Kein ausschließlich sächsisches Problem

So wie es zu kurz greift, ausbleibende Veränderungen der Schulkultur und problematische Unterrichtsinteraktionen nur mit einem mangelnden Engagement der Lehrkräfte

zu erklären, so wäre es wenig hilfreich, entsprechende Problemlagen lediglich mit einer spezifisch sächsischen Kultur erklären zu wollen. Bundesweit waren die letzten Jahre geprägt von der Diskussion um ein Erstarken des Rechtspopulismus. Mittlerweile befinden sich in Ungarn, Polen, Tschechien, der Slowakei, Österreich und Italien rechtspopulistische Parteien in Regierungsverantwortung. Diese Entwicklung macht darauf aufmerksam, dass es Problemlagen gibt, die die Legitimität der Regierungsform „Demokratie“ untergraben. Der abstrakte Verweis auf die Überlegenheit des politischen Systems „Demokratie“ wird vor dem Hintergrund gegenwärtiger Transformationen von Demokratie zunehmend als unglaublich empfunden. Das Erstarken des Rechtspopulismus muss als ein Warnsignal verstanden werden.

### Anmerkung

1 Das Projekt „Starke Lehrer – starke Schüler“ wurde von der Robert Bosch Stiftung initiiert, gemeinsam mit dem Sächsischen Staatsministerium für Kultus finanziert und von der TU Dresden durchgeführt. Am Projekt nahmen neun Berufsschulen aus verschiedenen Regionen Sachsens teil. Die einzelnen Schulstandorte waren Dresden, Großenhain, Freiberg, Annaberg, Delitzsch, Leipzig (Verbund aus drei BSZ) und Reichenbach. Eine weitergehende Darstellung der Projektkonzeption findet sich auf der Website der TU Dresden (<https://tu-dresden.de/gsw/phil/powi/dpb/forschung/projekte/starke-lehrer-starke-schueler>)

### Literatur

- Behrens, R. (2014): Solange die sich im Klassenzimmer anständig benehmen. Politiklehrer/innen und ihr Umgang mit rechtsextremer Jugendkultur in der Schule. Schwalbach/Ts.
- Infratest dimap (2017): Sachsen-Monitor 2017. Ergebnisbericht. Bonn/Berlin. [https://www.staatsregierung.sachsen.de/download/Ergebnisbericht\\_Sachsen-Monitor\\_2017.pdf](https://www.staatsregierung.sachsen.de/download/Ergebnisbericht_Sachsen-Monitor_2017.pdf) (Abgerufen 26.07.2018)
- Kleffner, H./Meisner, M. (2017): Unter Sachsen: Zwischen Wut und Willkommen. Berlin.
- Pickel, G./Decker, O. (2016): Extremismus in Sachsen. Eine kritische Bestandsaufnahme. Leipzig.
- Zick, A. (2016): Polarisierung und radikale Abwehr – Fragen an eine gesplante Gesellschaft und Leit-motive politischer Bildung. In: Zick, A./Küpper, B./Krause, D. (Hg.): Gesplante Mitte. Feindselige Zustände. Rechtsextreme Einstellungen in Deutschland 2016. Bonn, 203–218.
- Zurstrassen, B. (2010): Das Thema „extreme Rechte“ in der Lehreraus- und -weiterbildung für sozialwissenschaftliche Unterrichtsfächer. In: Politisches Lernen, Heft 1–2, 5–10.



Impuls  
Termine  
Personen  
Berichte

# DVPB aktuell

## IMPULS

### AfD-Meldeplattform

#### Eine Stellungnahme des NRW-Landesverbandes

Die DVPB NW verurteilt auf das schärfste die AfD-Meldeplattform gegen Lehrkräfte, die sich nicht an ein sog. „Neutralitätsgebot“ halten würden. Anzumerken ist, dass es kein „Neutralitätsgebot“ an Schulen gibt. Lehrkräfte geloben, die Grundrechte und die freiheitlich-demokratische Ordnung der Bundesrepublik Deutschland zu achten und zu schützen. Ausgehend hiervon sind Lehrkräfte verpflichtet zu intervenieren, wenn AfD-Politiker\_innen (oder Politiker\_innen anderer Parteien) die Grund- und Menschenrechte in Frage stellen, gegen soziale Gruppen hetzen, den Holocaust verharmlosen oder mit rechts-extremen, demokratiefeindlichen Organisa-

tionen und Gruppierungen gemeinsam politische Aktionen durchführen.

Das gilt in besonderer Weise für die Lehrkräfte der sozial- und gesellschaftswissenschaftlichen Unterrichtsfächer. Der Beutelsbacher Konsens verpflichtet Lehrkräfte Sachverhalte, die in Gesellschaft und Wissenschaft kontrovers diskutiert werden, so auch im Unterricht zu thematisieren. Eine differenzierte Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Phänomenen und Problemen, auch mit der AfD, ist explizit Aufgabe des sozialwissenschaftlichen Unterrichts.

Die AfD-Meldeplattform ist ein Politikum, das dazu dient, an Schule den Raum des demokratischen Lernens, Miteinanders und

Diskurses zu diskreditieren und einzuschränken. Lehrkräfte sollen verunsichert werden, das Vertrauensverhältnis zwischen Lehrkräften, Schülerinnen und Schülern sowie Eltern soll beschädigt werden.

Die DVPB NW fordert Schulleitungen, Schulaufsicht und die Schulministerin auf, Lehrkräfte in ihrer Arbeit zu unterstützen, ihnen rechtlichen Beistand zu gewähren, wenn sie auf der AfD-Melde-Plattform oder in anderen Medien denunziert werden.

Die DVPB NW appelliert an Lehrerkollegien, die Schulgemeinschaft, Eltern und Zivilgesellschaft sich mit den betroffenen Lehrkräften zu solidarisieren! Es betrifft uns alle!

Ich bin nicht neutral...\*

"Man muss Partei ergreifen. Neutralität hilft dem Unterdrückten, niemals dem Opfer. Stillschweigen bestärkt den Peinigen, niemals den Gepeinigten."  
Elie Wiesel

InteressentInnen können die Postkarten bei der Geschäftsstelle der dvpb-nw anfordern:  
geschaeftsfuehrung@dvpb-nw.de

## TERMINE

### Januar

08.01.2019 **Thüringen**  
Neujahrstreffen

### Februar

14./15.02.2019 **Rheinland-Pfalz**  
Fachtagung: Antisemitismus als Herausforderung für die Politische Bildung

26.02.2019 **Thüringen**  
Politikdidaktisches Kammingespräch

Weitergehende Informationen finden Sie auf den Homepages der Landesverbände.

### März

07. – 09.03.

**14. Bundeskongress der DVPB in Leipzig.** „Was uns bewegt. Emotionen in Politik und Gesellschaft“  
Weitere Informationen unter <https://bit.ly/2SWFjpf>





# Soziologische Grundbildung für die Schule!

## Göttinger Aufruf der Deutschen Gesellschaft für Soziologie (DGS)

Die gegenwärtige Bildungspolitik vernachlässigt die gesellschaftliche Kompetenz der jungen Generation. Sie verdrängt soziologische Inhalte aus den Bildungsplänen und aus der Lehrer-/Lehrerinnenausbildung. Damit wird sie ihrer Verantwortung für die Bildung junger Menschen und für die Gesellschaft, in der diese leben und leben werden, immer weniger gerecht. Die Soziologie untersucht die Voraussetzungen, Abläufe und Folgen des Zusammenlebens von Menschen. Sie hilft, sowohl das gemeinsame Alltagsleben zu verstehen als auch die gesellschaftlichen Zusammenhänge, in die es eingebettet ist. Wer nicht verstehen gelernt hat, was Gesellschaften insgesamt und die konkreten täglichen Situationen, in denen wir handeln, prägt, zerlegt oder zusammenhält, stabilisiert oder verändert, der macht sich nur ein sehr unzureichendes Bild vom sozialen Zusammenleben etwa in Familien, Peergroups, in sozialen Medien, am Arbeitsplatz und in den Schulen. Nur eine soziologisch fundierte gesellschaftliche Bildung in der Schule kann die entsprechenden Kenntnisse über und für das Handeln in allen Teilbereichen von Gesellschaft vermitteln. Soziologisches Wissen ermöglicht zudem ein erweitertes Verständnis abstrakter Handlungsbereiche wie Politik und Wirtschaft. Denn Politik und Wirtschaft sind auf gesellschaftliche Voraussetzungen angewiesen, die sie selbst nicht schaffen können. Dazu gehören Werte und Normen, Vertrauen und Kooperation, Tradition und Innovation. Wer Strukturen und Prozesse komplexer Gesellschaften und Merkmale und Dynamiken sozialen Handelns nicht kennen gelernt hat, lässt sich leichter für verkürzte Welterklärungen und einseitige Vorstellungen von Gesellschaft vereinnahmen. Das birgt nicht nur soziale, sondern auch politische und ökonomische Risiken.

Junge Menschen brauchen eine fundierte soziologische Bildung. Diese greift das Grunderleben von Unübersichtlichkeit der gegenwärtigen Gesellschaft auf, das Kinder und Jugendliche in besonderem Maße betrifft. Sie

erfahren die Komplexität und Konflikthaftigkeit gesellschaftlicher Zusammenhänge und sorgen sich angesichts der umfassenden Ungewissheit über die zukünftige Entwicklung der Gesellschaft und ihres eigenen Lebens. Sie sehen sich mit vielfältigen und widersprüchlichen Herausforderungen des Zusammenlebens in heterogenen, vernetzten Gesellschaften konfrontiert, die sich rasch und oft überraschend wandeln. Zugleich erwartet man von ihnen, dass sie sich aktiv an der Gestaltung der Gesellschaft beteiligen und tragfähige Entscheidungen für ihr eigenes Leben treffen. Um diesen Herausforderungen souverän und verantwortlich begegnen zu können, ist soziologische Bildung unerlässlich, sie eröffnet neue Perspektiven und alternative Handlungsoptionen.

Vor diesem Hintergrund haben Schüler/-innen-Vertretungen in Deutschland und Europa seit Jahren einen Ausbau der gesellschaftlichen Bildung gefordert. Es wird Zeit, dass die Bildungspolitik dieses gesellschaftliche Orientierungsbedürfnis der Lernenden endlich ernst nimmt und in Lehrer-/Lehrerinnenausbildung, Studentafeln und Lehrplänen verbindlich umsetzt.

Allgemeine und berufliche Schulen sind ein idealer Ort für eine angemessene, soziologisch fundierte gesellschaftliche Bildung, in der Wissen über Prozesse des alltäglichen Miteinanders, des Aufbaus von personaler und sozialer Identität, des Fremdseins und des Dazugehörens, der Gruppendynamiken, des Zusammenlebens in Gesellschaft auf lokaler, nationaler und globaler Ebene erworben und die Sozialität des Lebens reflektiert werden kann. Schulen sind oft der einzige und prägende Ort, an dem Kinder und Jugendliche aus potenziell allen gesellschaftlichen Gruppen zusammenkommen und gemeinsam darüber nachdenken können, in welcher Gesellschaft sie leben, wie die Gesellschaft aussehen soll, in der sie leben wollen, und was sie tun können, damit sich die Gesellschaft in ihrem Sinne ändert.

Deshalb ist eine grundständige Verankerung soziologischer Inhalte, Theorien und Methoden in der gesellschaftlichen Bildung in den Schulen und in der Lehrer-/Lehrerinnenausbildung geboten. Schülerinnen und Schülern, Lehrerinnen und Lehrern kann die Soziologie Theorien und Methoden an die Hand geben, um ihr eigenes Handeln in den unterschiedlichsten Situationen, in der Schule und anderen alltäglichen Lebenswelten zu analysieren, zu hinterfragen und damit reflektieren zu können.

Gesellschaft gehört zu den Grundthemen jeder Allgemeinbildung. Mit Blick auf die Zukunft der nachwachsenden Generationen wäre es unverantwortlich, die gegenwärtige Vernachlässigung gesellschaftlicher Themen und soziologischen Wissens in den Schulen fortzuschreiben. Wir fordern Parteien, Parlamente und Ministerien auf, unverzüglich und nachhaltig dafür zu sorgen, dass Lehrerinnen und Lehrer einerseits, junge Menschen in den Schulen andererseits das soziologische Wissen und Können erwerben, das sie für Orientierung, Verständigung und Handeln in der vielfältigen, unübersichtlichen, dynamischen und konfliktträchtigen Gesellschaft unserer Gegenwart benötigen. Wir stehen für konstruktive Mitarbeit bereit.

Bitte unterstützen Sie die Deutsche Gesellschaft für Soziologie (DGS) in ihrem Anliegen, soziologische Bildung in der Schule wieder einen angemessenen Platz einzuräumen!

*Deutsche Gesellschaft für Soziologie  
(DGS), beschlossen auf dem Soziologentag  
2018 am 24. September 2018*

### Kontakt über

Dr. Sonja Schnitzler

Leitung

**Geschäftsstelle der Deutschen Gesellschaft  
für Soziologie (DGS)**

[www.sociologie.de](http://www.sociologie.de)

## BERICHTE

## Nordrhein-Westfalen

## Landesforum 2018 der DVPB NW

Ausgebucht war das diesjährige Landesforum der DVPB NW am 30.10.2018 im Veranstaltungszentrum der Ruhr-Universität Bochum. Beim Landesforum, das in Kooperation mit der Landeszentrale für politische Bildung NRW stattgefunden hat, haben die fast 200 Teilnehmerinnen und Teilnehmer über das Thema „Wirtschaft gesellschaftspolitisch gestalten?! - Sozioökonomische Bildung in der politischen Bildung“ diskutiert. Das Eingangsreferat hielt Prof. Dr. Reinhold Hedtke (Universität Bielefeld). In seinem Vortrag „Wirtschaft gestalten lernen – Partizipatorisches Potential oder pädagogisches Placebo“ stellte Hedtke Thesen vor, die anschließend in Stehtisch-Diskussionsrunden diskutiert und im Plenum später von Hedtke kommentiert wurden. Als problematisch wurde z.B. die mangelnde Transparenz bei der Entwicklung von Lehrplänen diskutiert, der durch Maßnahmen wie die Durchführung öffentlicher Sitzungen der Lehrplankommission, eine Offenlegung der Sitzungsprotokolle und der Einführung eines Lobbyregisters entgegengewirkt werden könnte.

Nach der Mittagspause konnten die Teilnehmenden in zehn Workshops die Diskussion vertiefen und erweitern. Folgende Workshops wurden angeboten:

1. Aktuelle Fragen der Geldpolitik (Ralf Zimmermann, Dr. Harald Loy, Deutsche Bundesbank)
2. Digitalisierung, new work und der Einzelne. „We haven't seen anything yet!“ (Jan-Frederik Kremer, Friedrich-Naumann-Stiftung NRW)
3. Verbraucherbildung als Aufgabe der ökonomischen Bildung? Konzepte, Ziele und Inhalte im Vergleich (Franziska Wittau, Universität Bielefeld)
4. Der Wandel der Arbeitswelt als Thema der politischen Bildung (Dr. Eva Bockenheimer, Rosa-Luxemburg-Stiftung NRW)
5. Wem nutzt die Potentialanalyse? (Prof. Dr. Bettina Zurstrassen, Universität Bielefeld)
6. Ökonomische Alltagssituationen erforschen Wirtschaftsunterricht handlungs- und schülerorientiert in der Sekundarstufe (Oliver Krebs, Pestalozzi-Gymnasium Unna)
7. Radikal gerecht oder Gerechtigkeit für niemand?



Reinhold Hedtke

Foto: © Jürgen Jansen

Zur Inszenierung von Kontroversität in der sozioökonomischen Bildung am Beispiel des Bedingungslosen Grundeinkommens (Kuno Rinke, Andreas Wüste, Redaktion Politisches Lernen)

8. Ökonomische Verhältnisse und Diskriminierung - ein Thema in Schule und Unterricht (Dana Mayer, Bildungsstätte Alte Schule Anspach)
9. Verbraucherbildung als neue Aufgabe? Die politisch-ökonomische Bildung in NRW zwischen mangelndem Zutrauen und neuen Herausforderungen (Prof. Dr. Birgit Weber, Universität Köln)
10. Die Schülerfirma als Element sozioökonomischer Bildung: Sozial und ökologisch Wirtschaften (Dr. Moritz Haarmann, Universität Hannover)

Zentrale Ergebnisse der Workshops wurden am Ende der Veranstaltung von einer Arbeitsgruppe in Form einer Schiebetechnik präsentiert, die eine Seminar-ausbilderin für Gestaltungstechnik anleitete.

Vorgelegt hat die DVPB NW im Rahmen des Landesforums auch die Postkarten-Aktion „Ich bin nicht neutral“ mit der ein Statement gegen die AfD-Meldeplattformen gesetzt werden soll. Die Aktion, die positiv aufgenommen wurde, wird mit Hilfe der Spenden von Workshop-Dozenten und Dozentinnen finanziert. Die Druckvorlage kann interessierten Landesverbänden anderer Bundesländer zur Verfügung gestellt werden.

In der Mitgliederversammlung berichtete der Vorstand der DVPB NW über aktuelle Entwicklungen (Re-Launch der Homepage, Politisches Lernen etc.) und diskutierte mit den Mitgliedern über Maßnahmen für das Jahr 2019. Eine erfreuliche Nachricht war, dass die Mitgliederentwicklung positiv verläuft und es gelingt neue Mitglieder zu gewinnen.

Bettina Zurstrassen  
Vorsitzende DVPB NW

Materialien zum Landesforum finden Sie unter:

<https://dvpb-nw.de/landesforum-2018-eine-nachlese>

## Thüringen

## Politiklehrtag zur Frage: Wie viel Öffnung verträgt die Schule?

In seiner Eröffnungsrede begrüßt Prof. Dr. Michael May über 70 Gäste zum traditionellen Politiklehrtag am 25.10.2018 in den Räumlichkeiten der Friedrich-Schiller-Universität in Jena. Das Thema „Chancen und Herausforderungen außerschulischer Lernanbieter“ stellte sich als Besuchermagnet heraus.

Als Hauptredner konnte Prof. Dr. Tim Engartner (Universität Frankfurt am Main) gewonnen werden. In einem beherzten und praxisnahen Vortrag ging er der Frage nach: Wie viel Öffnung verträgt die Schule? Zum Umgang mit außerschulischen Bildungsanbietern sollte kritisch geprüft werden, wer letztlich von der Öffnung der Schule profitiert.

Dass es sich bei diesem Thema eher um ein Massen- statt um ein Nischenphänomen handelt, belegt die Tatsache, dass für 45 % der Schulen die private Wirtschaft ein bevorzugter Kooperationspartner ist. Darin sieht Engartner eine gefährliche Entwicklung, an deren Ende Profit vor Pädagogik stünde.

Einen Grund für diese Entwicklung sieht Engartner in einem veränderten Bildungsverständnis. So sei der Wunsch nach abrechenbaren und alltäglichen Themen wie Steuerrecht, Mietrecht oder Altersvorsorge bei Schülern größer als die Bereitschaft Bildung im klassischen Sinn zu erwerben.

Diese Entwicklung befördert die Tatsache, dass 16 der 20 umsatzstärksten Unternehmen Unterrichtsmaterialien erstellen. Dass der Absatzmarkt für diese Materialien durch die Lehrkräfte ständig wächst, liegt möglicherweise auch an den sinkenden Kontingenten für Freikopien und Schulbücher. Bei einer Zahl von 11 Millionen Schüler\*innen in Deutschland handelt es sich hierbei um einen lukrativen Werbemarkt für die Wirtschaft.

Der Weg über die schulische Einflussnahme erfolgt dabei vielseitig, z.B. über Praxiskontakte und Expertenbesuche in den Schulen, Schulpartnerschaften, Bildungssponsoring, Lehrerfortbildungen, aber auch Schüler- und Schulwettbewerbe. So gibt es deutschlandweit rund 1000 außerschulische Initiativen, die sich um Bildung verdient machen. Allerdings unterliegen deren Angebote an Unterrichtsmaterialien keiner kritischen Prüfung, wie beispielsweise bei Schulbuchverlagen. Somit sind im Umgang mit diesen Vorsicht und kritische Prüfung geboten, wie Engartner eindrucksvoll an einigen Beispielen deutlich machte. Bedenkt man zudem, dass Politische Bildung das Unterrichtsfach in Deutschland ist, das am häufigsten fachfremd unterrichtet wird, unterstreicht dies die drohende Gefahr von Deprofessionalisierung.

Zu dieser Entwicklung kommen Forderungen von Wirtschaftsverbänden und -didaktikern nach mehr ökonomischer Bildung, was am Ende auf Kosten von historischer und politischer Bildung geht.

Mit 10 Kernforderungen gegen einen lobbyistisch motivierten Einfluss im Bildungsbereich, wie z.B. „Um den Anspruch einer auf Mündigkeit zielenden politischen Bildung einzulösen, braucht es kritische Reflexion.“ schloss Engartner seinen Vortrag, an den sich eine lebendige Diskussion anschloss.

Auf dem anschließenden Markt der Möglichkeiten präsentierten sich 15 außerschulische Lernan-



Bettina Zurstrassen



Foto: © Jürgen Jansen

bieter den interessierten Teilnehmern, die die Dichte und die Angebotsfülle besonders würdigten. In zwei parallelen einstündigen Workshopangeboten konnten die Teilnehmer des Politiklehrtages sich mit den Themen „Menschenrechte - seit 70 Jahren Thema (entwicklungs-) politischer Bildung“ des Eine Welt Netzwerkes Thüringen e. V. und „Participate! - Jugendkulturen als Schlüssel zur Demokratiebildung?“ des Cultures Interactive e. V. auseinandersetzen.

*Toralf Schenk*

*2. Landesvorsitzender der DVPB Thüringen*

## Landesverband setzt auf Kontinuität

Nach der Annahme der Tagesordnung und der Wahl des Veranstaltungsleiters, berichtete der Landesvorsitzende, Anselm Cypionka, über die zahlreichen Aktivitäten des Vorstandes und des Landesverbandes. Dazu zählten im zurückliegenden Geschäftsjahr u. a. 6 Vorstandssitzungen, die Jenaer Gespräche zur Politischen Bildung, der Politiklehrtag, die Politikdidaktischen Kamingespräche, das Politische Stammtischgespräch und die Verleihung des Abiturpreises. Der Landesvorsitzende würdigte in diesem Zusammenhang das ehrenamtliche Engagement aller Vorstands- und Verbandsmitglieder. Erfreulich zeigte er sich auch über die Entwicklung der Mitgliederzahlen, die leicht ansteigend, gegenwärtig 53 Mitglieder zählt.

Der Schatzmeister legte anschließend die finanzielle Entwicklung des Landesverbandes dar, die vom Kassenprüfer als rechtmäßig geprüft wurde.

Es erfolgte die einstimmige Entlastung des alten Vorstandes. In einer Wahl wurde der alte Vorstand bestätigt. Als ersten Vorsitzenden wurde Anselm Cypionka im Amt bestätigt, ebenso die beiden zweiten Vorsitzenden Prof. Dr. Michael May und Toralf Schenk. Als Schatzmeister wurden Maik Stieber und als Kassenprüfer Thomas Thieme und Matthias Werner im Amt bestätigt. Als Beisitzer fungieren fortan Dr. Sigrid Biskupek, Monika Detzner, Benjamin Moritz und Christoph Schmidt. Mit der Bestätigung des alten Vorstandes würdigte die Verbandsmitglieder die geleistete Arbeit der Vorstandsmitglieder, die sich gleich auch wieder an die Arbeit setzten.

So stehen die Aktivitäten im Jahr 2019 unter dem Arbeitstitel „Zukunft gestalten“. So werden die Jenaer Gespräche zur Politischen Bildung im Frühjahr die philosophische Frage nach zukünftigen Gesellschaftsformen stellen und der Politiklehrtag im Herbst die Frage nach der Zukunft der Volksparteien aufgreifen.

Gezielt will der Landesverband aber auch Mitglieder in Thüringen anwerben. So z.B. über Fortbildungsveranstaltungen in den einzelnen Schulamtsbereichen, die zugleich als Netzwerktreffen anberaumt werden sollen. Hauptanliegen gilt nach wie vor der Stärkung des Faches in der öffentlichen Wahrnehmung und dessen Stellung in der Studententafel.

*Toralf Schenk*

*2. Landesvorsitzender der DVPB Thüringen*

## Forderungen des Landesverbandes der DVPB Thüringen an den Minister für Bildung, Jugend und Sport im Freistaat Thüringen, Helmut Holter: Stärkung Politischer Bildung an den Thüringer Schulen

Politische Bildung befähigt und ermutigt die Schülerinnen und Schüler, an konkreten gesellschaftlichen Herausforderungen Demokratie exemplarisch zu erleben und sich dabei demokratische Werte anzueignen.

Das Kernfach der politischen Bildung in der Thüringer Schule ist Sozialkunde. Im Sozialkundeunterricht werden Lernmöglichkeiten geschaffen, die dem Schüler ermöglichen, in der Auseinandersetzung mit den Gegenstandsfeldern der Politik fachspezifische Kompetenzen zu erwerben.

### • Politische Urteilskompetenz:

Der Schüler kann politische Ereignisse, Probleme und Kontroversen sowie Fragen der wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Entwicklung unter Sach- und Wertaspekten analysieren und reflektiert beurteilen.

### • Politische Handlungskompetenz:

Der Schüler kann seine Meinungen, Überzeugungen und Interessen formulieren, angemessen vertreten, Aushandlungsprozesse führen und Kompromisse schließen.

### • Methodenkompetenz

Der Schüler kann sich selbstständig zu Problemen aktueller Politik sowie zu wirtschaftlichen, rechtlichen und gesellschaftlichen Fragen informieren, fachliche Themen mit unterschiedlichen Methoden bearbeiten und das eigene politische Weiterlernen organisieren.

Die Thüringer Rahmenstudententafeln bringen bildungspolitische Prioritätensetzungen zum Ausdruck und bestimmen so eine Rangordnung zwischen den Fächern.

### Regelschule

| Klassenstufe | 5/6 | 7/8 | 9/10 |
|--------------|-----|-----|------|
| Sozialkunde  | 0   | 1   | 2    |

### Gymnasium

| Klassenstufe | 5/6 | 7/8 | 9/10 |
|--------------|-----|-----|------|
| Sozialkunde  | 0   | 0   | 2    |

(Quelle: Thüringer Schulordnung vom 20. Januar 1994, aktuelle Fassung vom 14.08.2018)

Zur Stärkung der Demokratiebildung fordert die Deutsche Vereinigung für Politische Bildung:

- angesichts der geringen, zur Verfügung stehenden Lernzeit, den Stundenumfang für Sozialkunde zu erhöhen
- Sozialkunde bereits mit der Klassenstufe 5/6 zu beginnen
- fachlich und fachdidaktisch gut ausgebildete Lehrer im Fach Sozialkunde einzusetzen, um den verbreiteten Missstand des fachfremd erteilten Politikunterrichts zu beenden
- die Regelstrukturen der schulischen Politischen Bildung auszubauen und systematisch über nach-

haltige Kooperationen mit den freien Trägern der politischen Bildung nachzudenken, statt lediglich zeitlich begrenzte Projekte zu fördern

- eine ministerialverankerte Experten-Kommission zu schaffen, die Vorschläge für eine Entwicklung der Demokratiebildung erarbeitet

Wir fordern das Fach Sozialkunde verpflichtend in der gymnasialen Oberstufe durch alle Schülerinnen und Schüler zu belegen, sowie die Verankerung des Faches Sozialkunde in der Studententafel der Sekundarstufe I in folgendem Umfang:

### Regelschule, TGS und Gesamtschulen

| Klassenstufe | 5/6 | 7/8 | 9/10 |
|--------------|-----|-----|------|
| Sozialkunde  | 2   | 2   | 2    |

### Gymnasium

| Klassenstufe | 5/6 | 7/8 | 9/10 |
|--------------|-----|-----|------|
| Sozialkunde  | 2   | 2   | 2    |

*Im Namen des Landesvorstandes der DVPB Thüringen*

*Anselm Cypionka / Toralf Schenk*



Mit Bestürzung und großer Trauer nehmen wir Abschied von unserem geschätzten Verbandsmitglied, Prof. Dr. Dr. Heiner Timmermann, der am 29. August 2018 nach schwerer Krankheit verstarb.

Timmermann war von 1978 an Leiter der Europäischen Akademie Otzenhausen und seit 2005 Vorstandsvorsitzender der Akademie Rosenhof Weimar e.V. Seit 1990 lehrte er auch an der Friedrich-Schiller-Universität in Jena, wodurch enge Kontakte zum Landesverband der DVPB in Thüringen entstanden.

Viele Jahre bereicherte er unsere Arbeit vor allem durch seine Verbindungen zu außerschulischen Bildungsträgern und prägte nachhaltig unser Bild von einem friedlichen und stabilen Europa.

Sein Engagement, sein Wirken und auch sein Organisationstalent werden uns fehlen. Unserem Landesverband wird er in guter Erinnerung bleiben.

*Toralf Schenk für den Landesverband Thüringen*

## Hessen

### 7. Deutsch-polnisches Seminar in Łódź/Lodz

**„Unter einem Dach – Pod jednym dachem“  
Polen – Juden – Deutsche: Łódź als Schnittpunkt  
wirtschaftlicher/kultureller Interessen**

**Deutsch-polnisches Seminar der dvpb Hessen in  
Kooperation mit Uniwersytet Łódzki in Lodz  
29.9. – 3.10. 2018**

Nach dem 6. Seminar in der polnischen Grenzregion Ermland/Masuren in Olsztyn/Allenstein 2016 wollten 17 hessische Lehrerinnen und Lehrer Lodz als Musterbeispiel des aufstrebenden Kapitalismus im 19. Jahrhundert kennenlernen und erfahren, welcher Strukturwandel dieses ehemalige Zentrum der polnischen Textilindustrie in der Gegenwart kennzeichnet. Ein Blick in die Werbebroschüren und Zeitschriften zeigt ein klares Bild: Die Transformation der schmutzig-grauen Vergangenheit mit inhumaner Schwerarbeit zur kreativen und qualifizierten Dienstleistungswelt bei ökologischem Standard wurde umfassend geleistet. Und doch bleibt die Frage: Ist die Konsum- und Freizeitgesellschaft, die einen kompletten Austausch der ökonomischen Strukturen in Lodz hinter sich gelassen hat, eine tragfähige Basis für die künftige wirtschaftliche und politische Entwicklung dieser Stadt mit mehr als 700 000 Einwohnern?

Ein Strom qualifizierter Arbeiter, zumeist Deutsche und darunter vor allem Weber, zog Mitte des 19. Jahrhunderts nach Lodz, dazu viele Arbeiter überwiegend aus dem polnischen Umland. Auch viele Juden aus Galizien, Litauen und Weißrussland kamen in die Stadt, deren Bevölkerung zwischen 1820-70 um das 44fache anstieg. Monica Kucner (Uni Lodz) berichtete am Beispiel der Fabrikantenfamilie Geyer über die Bedeutung der deutschen Minderheit in Lodz, der es ebenso wie den Unternehmern Poznański, Scheibler, Grohmann oder Kindermann gelang, innerhalb weniger Jahrzehnte ein Millionenvermögen anzuhäufen. Die Referentin verwies auf das Angebot von Andrzej Wajda, dessen Film „Das gelobte Land“ (von 1974, gedreht nach der Romanvorlage von Wladyslaw Reymont), den expandierenden Kapitalismus und dessen unmenschliche Ausbeutungsmechanismen thematisiert. Derzeit gibt es in Lodz noch eine Fabrik der Textilbranche, die 1897 gegründete Firma „Ariadna“, die auf der Basis von Baumwolle Stoffe und Garne produziert.

Die schwierige Arbeits- und Lebensbedingungen führten dazu, dass Lodz schon vor 1900 zu einem bedeutenden Schwerpunkt der polnischen Arbeiterbewegung wurde und es nach 1905 zu Arbeiterrevolten kam. Krystyna Radziszewska (Uni Lodz) analysierte in ihrem Vortrag diese Zusammenhänge, wobei sie auf die evidenten Gegensätze von Arbeit und Kapital einging, die sich in den beeindruckenden Fabrikantenvillen als Zeugnisse des Reichtums und der Macht realisierten: Innerhalb von 30 Jahren entstanden allein auf der Haupt- und Prachtstraße der Stadt, die kein eigentliches Zentrum hat, der Piotrkowska, diese Paläste, die heute von der Kommune renoviert und sinnvoll bewirtschaftet werden müssen – ein enormes Problem, zumal es insgesamt über 200 solcher Fab-

rikantenresidenzen in der Stadt gibt. Vielfach dienen sie als Sitz Lodzer Ämter, Verwaltungen oder Museen.

Albrecht Grözinger (Stadt Lodz) führte zu konkreten Beispielen, dessen markanteste Ausprägung der Palast von Izrael Poznański ist (der größte Fabrikantenpalast Polens). Entlang der Straßenführung erstrecken sich die riesige Fabrikanlage und das Arbeiterviertel, dessen Wohnhäuser sich in den Stil des ganzen Fabrikkomplexes integrieren. Seit 2002 befindet sich auf diesem Gelände ein kommerzialisiertes Geschäfts- und Kulturzentrum („Manufaktura“), die Kehrseite der homogenen und fixierten Geschichtskultur der Postindustrie. Die Diskussion über dieses Zukunftsbild verlief kontrovers, zumal wenn Kultur als ein allgemein gültiger Problemlöser betrachtet wird: Kultur als elastischer Standortfaktor, wenn es keine produktive Arbeit mehr gibt, Kultur, die die Kreativen und möglichst Erfolgreichen anlocken soll. Die vorhandenen deutschen Produktionsstätten (Siemens, Bosch, Rossmann etc.) bieten wenige Arbeitsplätze in Relation zur großen Nachfrage bei einer Arbeitslosenquote, die weit über dem Durchschnitt vergleichbarer polnischer Großstädte liegt. Auch als touristische Destination hat Lodz keinen ausgewiesenen Ruf (im Vergleich zu Warschau oder Krakau).

Die historische Dimension weist in Lodz noch immer weit zurück. Anika Jusznik (Stadt Lodz) begleitete uns durch den am Rand der Stadt gelegenen Ortsteil Mühle Pfaffendorf (Księży Młyn), ein ausgedehntes Industrie- und Wohnviertel, das durch die Familien Grohmann und Scheibler erbaut wurde. Die ursprünglich konkurrierenden Familien wurden 1921 Geschäftspartner, die die größte Baumwollfabrik in Europa leiteten. Der gewaltige Industriekomplex bestand aus Spinnerei, Feuerwehrhaus, eigener Bahnanlage, Krankenhaus, Schule, einem ausgedehnten Areal mit Arbeiterhäusern und herrschaftlichem Palast. Selbst ein Gutshof trug bei zur hinreichenden Versorgung der dort arbeitenden und lebenden Menschen. Heute werden die Fabrikanlagen zu Lofts und die Arbeiterhäuser zu preisgünstigen Mietwohnungen umgebaut. Viele Anlagen sind Spekulationsobjekte, doch es mangelt an kapitalkräftigen Investoren. Wenn die Zukunft Lodz in flexiblen und innovativen Dienstleistungen besteht, dann wird es immer Menschen geben, die diesen Anforderungen des Strukturwandels nicht entsprechen können oder wollen.

Anlässlich jüdischer Feiertage war der große Jüdische Friedhof, einer der größten in Europa mit 160 000 Gräbern, geschlossen. Auf dem Alten Friedhof (Ogrodowa-Straße) hat sich u.a. die Familie Scheibler ein Grabmal gebaut, das eher einer neugotischen Kirche gleicht – eine antithetische Widerspiegelung oder Ablenkung von der schmutzigen, schweren körperlichen Fabrikarbeit der Vergangenheit. Das Gelände des ehemaligen Ghettos Litzmannstadt, nach dem Warschauer Ghetto das zweitgrößte Sammellager der Nazis für Juden in Polen (bis Ende 1944 arbeiteten hier 163 320 Menschen, ehe sie nahezu vollständig ermordet wurden), ist nur noch mit wenigen Baubeispielen vorhanden. Die Reicher-Synagoge (1895-1902 erbaut) mit ca. 300 Gemeindemitgliedern ist die letzte von ursprünglich mehr als 300 Synagogen in Lodz (1939/40 alle zerstört). Vor dem Ersten Weltkrieg lebten hier etwa 320 000 Juden.

Stolz ist die Stadt auf ihre Universität und Fachhochschulen mit insgesamt 42 000 Studenten (berühmt ist die Film- und Fernsehhochschule, an der z.B. Roman Polański, Krzysztof Kieslowski oder



Graffiti Artur Rubinstein von  
Eduardo Kobra

Foto: © Reinhold Lütgemeier-Davin

Andrzej Wajda studierten). Diese differenzierte Wissenslandschaft trägt dazu bei, ein kritisches Bewusstsein der Studenten zu bilden und zu problemorientiertem Austausch anzuregen.

Lodz gehört zu den polnischen Städten, in denen die Widersprüche und sozialen Probleme entwickelter postindustrieller Gesellschaften unmittelbar erfahrbar sind und sich den Seminarteilnehmern direkt und eindringlich vermittelten, auch ohne einen Rundgang durch ein Armenviertel wie das am Rynek Bałucki zu machen.

*Dr. Hans-Joachim Kraschewski*

## Rheinland-Pfalz

### Bernhard-Sutor-Preis

Der Landesverband Rheinland-Pfalz vergibt seit 2015 den „Bernhard-Sutor-Preis für besondere Verdienste um die Politische Bildung in Rheinland-Pfalz“. Während er bei den ersten beiden Feierlichkeiten 2015 (an Prof. Bernhard Sutor) und 2016 (an Prof. Hans Buchheim (†)) noch alleiniger Preisverleiher war, sollen die zukünftigen Preise von einem Kooperationssteam aus dem DVBP-Landesverband, der Landeszentrale für Politische Bildung und dem rheinland-pfälzischen Bildungsministerium vergeben werden. Dies garantiert eine breitere öffentliche Rezeption und Akzeptanz. Die Auswahlkommission für den Preisträger, die aus Vertretern der drei beteiligten Kooperationspartner besteht und der für die DVBP der stellvertretende Landesvorsitzende Stefan Fölker und das Vorstandsmitglied Jonas Seekatz angehören, sichtet in den letzten Wochen Kandidatinnen und Kandidaten, die ihm vorgeschlagen wurden. Einstimmig wurde dann Mitte Oktober entschieden, den nächsten Sutor-Preis 2019 an Herrn Prof. em. Ulrich Sarcinelli zu verleihen. Sarcinelli war neben seiner wissenschaftlichen Laufbahn sehr aktiv in verschiedenen Funktionen der Bildungs- und Hochschullandschaft in Rheinland-Pfalz und auch lange Zeit Mitglied in der rheinland-pfälzischen DVBP. Mit der Auszeichnung wird somit das langjährige berufliche und private Engagement des Politikwissenschaftlers auf Landesebene gewürdigt.

*Michael Sauer, Landesvorsitzender*

## Baden-Württemberg

### Petition zum gymnasialen Schulfach WBS in Baden-Württemberg

Der Landesverband Baden-Württemberg der DVPB e.V. hat eine Petition zu einem neuen Schulfach auf dem Weg gebracht, die sich an den Petitionsausschuss des Landtages richtet. Die baden-württembergische Landesregierung hat im Rahmen der Bildungsplanreform 2016 die Einführung eines eigenständigen Schulfaches Wirtschaft, Berufs- und Studienorientierung (WBS) beschlossen, was der Landesverband kritisiert. Die Herauslösung ökonomischer Themen aus den bisherigen Ankerfächern Gemeinschaftskunde und Geographie wird in der Wissenschaft sehr kontrovers diskutiert. Der Diskussion der zentralen Frage, ob das eigenständige Schulfach WBS einen Mehrwert gegenüber einer Weiterentwicklung der ökonomischen Bildungsplaninhalte innerhalb der bisherigen Ankerfächer darstellt, hat sich das Kultusministerium (KM) konsequent verweigert. Eine Folgenabschätzung für die Fächer Gemeinschaftskunde und Geographie, insbesondere im Hinblick auf die begrenzten Jahreskontingentstunden für die gesellschaftliche Bildung von Relevanz, ist das KM ebenfalls schuldig geblieben.

Die sogenannte „Bürgerbeteiligung“ bei der Bildungsplanreform war eine Luftnummer. Alle Wünsche nach einer ergebnisoffenen Diskussion zur „ökonomischen Allgemeinbildung“ und den dafür notwendigen Schulfächern (eigenes Schulfach Wirtschaft vs. multiperspektivisch ausgerichtete Ankerfächer) blieben erfolglos. Der Mangel an ergebnisoffenen, öffentlichen Diskussionen lässt sich auch beim umstrittenen Schulfach „Biologie, Naturphänomene und Technik“ und das auf Technik bzw. Anwendungen reduzierte Profulfach „Naturphänomene und Technik“ feststellen.

Die Petition des Landesverbands Baden-Württemberg der DVPB e.V. will am Beispiel der Einführung des Schulfachs WBS nachweisen, dass all dies erst durch den problematischen und privilegierten Zugang von Wirtschaftsverbänden und wirtschaftsnahen Stiftungen zur Politik möglich wurde.

Die zentralen Kritikpunkte der Petition in Kürze:

1. Die Einführung des Schulfachs WBS findet unter Berufung auf nicht existierende empirische Daten statt.
2. Ein eigenständiges Schulfach Wirtschaft wird als alternativlose Prämisse der Bildungsplanreform eingeführt.
3. Es herrscht Intransparenz bei der Festlegung der Bildungsplaninhalte des neuen Schulfachs WBS.
4. Es fand eine Einstellung des erst 2010 eingeführten, multidisziplinären Lehramtsstudienganges Politikwissenschaft/Wirtschaftswissenschaften statt – ohne Evaluation.
4. Das monodisziplinär orientierte Schulfach WBS wird den Anforderungen der im Bildungsplan formulierten Ziele ökonomischer Bildung nicht gerecht.
6. Die Entkopplung von politischer und ökonomischer Bildung schwächt das in der Landesverfassung verankerte Schulfach Gemeinschaftskunde und die politische Bildung.
7. Das für die Leitperspektive „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ wichtige Fach Geographie verliert zwei Jahreswochenstunden in der Sekundarstufe 1, obwohl sich die Wirtschaftsinhalte des bisherigen Geographieunterrichts nicht mit denen des

neuen Fachs WBS decken und WBS keine wirtschaftsgeographischen Inhalte übernimmt.

8. Es gab keine Bürgerbeteiligung bei der Bildungsplanreform 2016.
9. Eine intransparente Einflussnahme der Initiative „Wirtschaft Verstehen Lernen“ der Dieter von Holtzbrinck Stiftung auf Schulfächer, Bildungsplaninhalte und die Aus- und Fortbildung von Gemeinschaftskunde- und Wirtschaftslehrer/innen ist festzustellen.
10. Es sind Interessenskonflikte bei Ministerialmitarbeiter/innen und zwei früheren Ministern, die im Förderkreis oder Beirat der Stiftungsinitiative aktiv waren oder sind, vorhanden.

Entsprechend dem Beschluss des Erweiterten Bundesvorstands der DVPB vom 21.11.2015 soll sich ökonomisches Lernen auf den Demokratie-Auftrag von Schule beziehen. In diesem Sinne enthält die Petition über eine sachlogisch begründete Kritik am Schulfach WBS hinaus auch sofort umsetzbare Handlungsempfehlungen.

Mehr Informationen zur Petition des Landesverbands Baden-Württemberg finden Sie unter: <https://www.dvpb-bw.de/index.php/petition-2018>

## Bayern

### Neuer Landesvorstand

Markus Gloe wurde auf der Mitgliederversammlung in Lichtenfels zum neuen bayerischen Landesvorsitzenden gewählt. Der bisherige Amtsinhaber Armin Scherb stellte sich nicht mehr zur Wahl. Der gelernte Realschullehrer (u.a. für Geschichte und Gemeinschaftskunde/Wirtschaftslehre) hat seit 2017 die Professur für Politische Bildung und Didaktik der Sozialkunde am Geschwister-Scholl-Institut für Politikwissenschaft der Ludwig-Maximilians-Universität München inne. Seine Forschungsschwerpunkte sind Politische Urteilsfähigkeit, Aufgabenkultur, Demokratielernen und politisch-historisches Lernen.

Der neue Vorsitzende verspricht die gute Arbeit von Armin Scherb fortzusetzen, aber auch eigene Akzente setzen zu wollen. Gloe hob hervor, dass die Zeit für Politische Bildung gut, der bayerische Landesverband aber gleichzeitig auch gefordert sei. Der Verband wolle sich für eine weitere Stärkung der Politischen Bildung als Fach stark machen und dafür Sorge tragen, dass das Gesamtkonzept Politische Bildung in Bayern in die Breite getragen wird. Das Fach und das fächerübergreifende Prinzip dürften aber nicht gegeneinander ausgespielt werden. Darüber hinaus wolle er die Forderung nach einer verpflichtenden Veranstaltung zum Demokratielernen in der Lehrer(aus)bildung weiter verfolgen.

Ferner betonte er die Bedeutung der Vernetzung mit anderen Mitspreiterinnen und Mitsprechern auf dem Feld der Politischen Bildung für den Verband. Im Verband will sich Markus Gloe um eine verbesserte Kommunikation und verstärkte Aktivitäten, z.B. die Etablierung eines Abiturpreises, bemühen.

Als stellvertretende Vorsitzende wurden Michael Schröder und Bernhard Hof bestätigt. Ebenfalls wiedergewählt wurden Stefan Rappenglück als Schriftführer und Armin Seemann als Schatzmeister.

Michael Schröder

## Berlin

### #aktiveSchüler\_innen gegen

#### Homophobie

Den Hauptpreis erhielt in diesem Jahr Levi Klausnitzer. Levi engagiert sich aktiv auf vielfältigen Ebenen sowohl an seiner eigenen Schule, dem Lise Meitner OSZ, aber auch an vielen weiteren Schulen sowie im außerschulischen Bereich. Levis Schwerpunkt auf queerer Sichtbarkeit und Empowerment wird auch in seinem außerschulischen Engagement in dem Projekt queer@school deutlich, in dem er als Teamer Workshops zum Thema sexuelle und geschlechtliche Vielfalt an Schulen in Berlin gibt. Außerdem leitet Levi eine eigene Gruppe, deren Ziel es ist, LSBTIQ\*-Lebensweisen zu unterstützen, das binäre Geschlechtersystem zu hinterfragen und das Recht auf freie Persönlichkeitsentwicklung und Meinungsäußerung zu repräsentieren. Mehr zu Levi und der Auszeichnung unter:

[www.dvpb-berlin.de/aktiveschueler\\_innen/](http://www.dvpb-berlin.de/aktiveschueler_innen/)

### Zukunftswerkstatt zur Stärkung der Politischen Bildung

Im aktuellen Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung und in zahlreichen darauf folgenden Stellungnahmen wird gefordert, junge Menschen an Kontroversität, Diskurs, politische Aushandlung, Interessenwahrnehmung und Partizipation heranzuführen. Was heißt das in der aktuellen Situation konkret für die Rahmenbedingungen einer guten Praxis? Was ist erreicht, was sind Grundlagen politischer Bildungsarbeit, die es umzusetzen gilt? Was muss noch getan werden?

Diesen Fragen haben wir uns auf der als Zukunftswerkstatt organisierten Arbeitstagung „Stärkung politischer Bildung in Berlin“ gewidmet. Hierfür haben erstmals der Landesschulerausschuss Berlin (LSA), die Landeszentrale für Politische Bildung Berlin und der LV Berlin der DVPB zusammengearbeitet.

In drei Phasen wurden in Workshops und Arbeitspanels zunächst die derzeit aktuellen Forderungen in den Feldern (A) Politikunterricht, (B) Demokratische Schulentwicklung, (C) Partizipation und Mitbestimmung, (D) Außerschulische politische Bildung gesichtet. In einer zweiten Phase wurden die gesichteten Forderungen geclustert und inhaltlich diskutiert.

Die Ergebnisse dieser Diskussionen wurden dann in einer Podiumsdiskussion mit Verantwortlichen der Berliner Bildungspolitik, u.a. Regina Kittler, bildungspolitische Sprecherin der Fraktion Die Linke im Berliner Abgeordnetenhaus und Mark Rackles, Staatssekretär für Bildung, thematisiert.

Abschließend hatten alle Teilnehmenden noch die Möglichkeit den Film Berlin Rebel Highschool gemeinsam zu schauen und mit einer Lehrkraft der Schule für Erwachsenenbildung (SfE) über Erfahrungen der Schüler\*innenselbstverwaltung zu sprechen.

Die gesammelten Forderungen sowie die Arbeitsergebnisse der Tagung sind auf unserer Homepage: [www.dvpb-berlin.de](http://www.dvpb-berlin.de) zusammengefasst.

Steve Kenner  
für den Landesverband Berlin



## Eine negative Emotion – Politik und Geschichte der öffentlichen Beschämung

**Ute Frevert: Die Politik der Demütigung. Schauplätze von Macht und Ohnmacht. Frankfurt am Main: S. Fischer 2017, 326 Seiten, 25,00 Euro**



Viele haben die Situation noch vor Augen: Horst Seehofer hält eine 13minütige Standpauke auf offener Bühne vor Bundeskanzlerin Angela Merkel beim CSU-Parteitag im November 2015 und fordert die Obergrenze für Zuwanderer; er mit Mikrophon, sie ohne. Kann man das als politische Demütigung bezeichnen? Wenn man Ute Freverts Buch gelesen hat, wird man wahrscheinlich ja antworten. Geschadet hat der Einsatz dieses politisch-strategischen Mittels aber wohl beiden.

Zu einer öffentlichen Demütigung gehören immer drei Beteiligte: Ein Akteur, der beschämt, eine Person oder eine Gruppe, die herabgesetzt wird, und Zuschauer, ohne die eine Erniedrigung gar nicht funktionieren würde. Die Professorin Ute Frevert,

Historikerin aus der Bielefelder Schule der Gesellschaftsgeschichte und heute Leiterin des Bereichs „Geschichte der Gefühle“ am Berliner Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, trägt in ihrem im Herbst 2017 erschienen Buch noch weitere Bestimmungsmomente der Verwendung dieser negativen Emotion in Politik, Recht und Gesellschaft aus der gesamten europäischen Neuzeit zusammen: (1) Bei Demütigungen spielt der Einsatz von Macht zwischen Akteur und Opfer eine konstitutive Rolle. Entwürdigungen gibt es (2) sowohl in sozialen Alltagsbeziehungen, als auch in der politischen Öffentlichkeit. Die angeprangerten Zielpersonen und Gruppen sollen scharf (3) ausgegrenzt und herrschende Normen auf emotionale Weise befestigt werden. Aber es ist möglich, dass Anprangerungen (4) ein „zweischneidiges Schwert in der Hand der Mächtigen“ (S. 78) bilden; das Publikum kann nicht nur die Demütigungen mit Beifall aufnehmen und dadurch verstärkend erst wirksam machen, sondern sich auch mit den Beschämten identifizieren und dadurch die Absichten der Täter konterkarieren. Die Autorin führt höchst anschaulich eine Fülle von Beispielen dafür an, ohne aber selbst eine systematische Sozialpsychologie der Beschämung zu entwickeln.

Im Gesamthaushalt der positiven wie negativen Gefühle und Emotionen in den Beziehungen unter Menschen spielen die zugeordneten Begriffspole „selbst Demut aufbringen“ auf der einen Seite und „andere Demütigen“ auf der anderen Seite zu mannigfachen Zeiten eine wichtige Rolle. Daneben kann man anführen: Ehre erweisen oder abschneiden; Achtung entgegenbringen oder versagen; respektieren oder Respekt verweigern; Stolz empfinden oder brechen; Überlegenheit demonstrieren oder akzeptieren; sich schämen oder beschämen; sich unterwerfen oder jemanden unterwerfen; Zuneigung zeigen oder verwehren; verabscheuen oder Abscheu erleiden; verhöhnen oder Hohn ertragen; hassen oder gehasst werden. Aber das politisch strategische Mittel der aktiven und passiven Demütigung ist von herausgehobener Bedeutung und zeichnet sich durch vergleichsweise besonders hohe Aufmerksamkeit und Effektivität, durch Ubiquität und Aktualität aus.

Für die historische Entwicklung und Verbreitung des öffentlichen Gebrauchs von Demütigungen bietet Ute Frevert einen überzeugenden Erklärungsansatz: Seit der Aufklärung des 18. Jahrhunderts sollen im Rechtswesen physische Leibstrafen im Namen der Menschenwürde aller Individuen – also auch

von Straftätern – abgeschafft und nur noch in Form von emotionalen Beschämungen ausgeübt werden. Die Betonung dieses Trends weg vom Pranger auf dem Marktplatz hin zur Haft hinter Gefängnismauern folgt gewissermaßen den Gedankengängen von Norbert Elias und Michel Foucault. Im Zuge der Ausbreitung liberaler Staatsauffassungen im 19. Jahrhundert soll dann auch die Form der Sanktionierung mit ausgrenzender Erniedrigung durch Besserungsmaßnahmen und Resozialisierung abgelöst werden. Aber auch diese Zivilisierung gelingt bis in die Gegenwart hinein nicht. Praktiken juristischer, gesellschaftlicher und politischer Demütigungen feiern peinliche Urstände und das Arsenal ihrer Erscheinungsweisen wird immer größer.

Ein Rezensent hat an Freverts Buch bemängelt: „Die Darstellung springt dabei gern zwischen Zeiten, Orten und von Beispiel zu Beispiel. So bleibt häufig unklar, auf welche historischen Herausforderungen und konkreten Probleme sich die beispielhaft angeführten Szenen der Demütigung im Kontext unterschiedlicher sozialer, politischer oder kultureller Strukturen beziehen“ (FAZ vom 11.11.2017). Dies sei in Zeiten des sich ausbreitenden Populismus schade.

Dieser Einwand übersieht, dass die Autorin nicht – nur wie oben gezeigt – eine strukturierte Zeitabfolge von Demütigungspraktiken herausarbeitet, sondern auch mit der Gliederung des Materials in: I. Strafrecht, II. Schule und Medien, III. Internationale Politik eine Ordnung ihrer Exempel anbietet, die gleichwohl sehr gut lesbar ist. Selbst weiter zu denken und aktuelle Bezüge herzustellen, bleibt den Leserinnen und Lesern hingegen nicht erspart. Wenn Ute Frevert vom Zeitungspranger vor 1933 erzählt: „Schon vor der Machtergreifung nahm die Zeitschrift *Der deutsche Sender*, herausgegeben vom Reichsverband Deutscher Rundfunkteilnehmer, dessen Vorsitzender seit Oktober 1932 Josef Goebbels hieß, in der Rubrik ‚Funk-Pranger‘ missliebige („marxistische“) Radiobeiträge aufs Korn und bat ihre Leser um denunziatorische Mithilfe“ (S.126), dann ist die gedankliche Analogie zur den Internet-Plattformen der AfD-Landesverbände gegen kritische Lehrerinnen und Lehrer wirklich nicht weit.

Das Buch von Ute Freverts ist kein politisch-pädagogisches Werk. Obwohl es gerade für Lehrkräfte ein professioneller Gewinn ist, die unendlich vielen Varianten von Beschämung, Demütigung und Erniedrigung in der Schule, die zwischen den Seiten 82 und 117 aufgeführt werden, zu studieren. Wie man sol-

che politisch-sozialen Methoden der Mobilisierung negativer Emotionen didaktisch aufdecken und verhindern kann, wird zwar nicht behandelt. Aber den Ansatzpunkt dafür benennt die Autorin präzise: „Ob solche Strategien Erfolg haben, hängt davon ab, wie sich das Publikum verhält. Macht es mit, klatscht es Beifall – oder wehrt und verwahrt es sich?“ (S. 234)

*Hans-Joachim von Olberg*

## Verwendung eines Begriffs als Ausdruck des Kampfes um kulturelle Hegemonie

**Marc Grimm: Rechtsextremismus – Zur Genese und Durchsetzung eines Konzepts, Weinheim: Beltz-Juventa 2018, 262 Seiten, 29,95 Euro**



In seiner Dissertation „Rechtsextremismus – Zur Genese und Durchsetzung eines Konzepts“ geht Marc Grimm der Frage nach, welche diskurstheoretischen Entwicklungslinien sich hinter dem „Konzept“ des Rechtsextremismus verbergen. Gerade angesichts des europaweiten Erstarkens rechtspopulistischer und -extremistischer Parteien sind Antworten auf die Frage, ob – und wenn ja, inwieweit – die für die Bundesrepublik konstitutive Wehrhaftigkeit der Demokratie bedroht ist von größtmöglicher Bedeutung. Die von Grimm ausgearbeitete Konturierung des Konzepts „Rechtsextremismus“ leistet hier einen ebenso interessanten wie relevanten Beitrag zur gegenwärtigen wissenschaftlichen wie auch politischen Debatte.

Grimm widmet sich konkurrierenden Konzeptionen des „Rechtsextremismus“, indem er mittels einer „historiographischen Diskursanalyse“ auf verschiedene fachwissenschaftliche Diskurse in Zeiten der jungen BRD bis in die 1980er-Jahre hinein Bezug nimmt. Dabei untersucht er, wie das Konzept des Rechtsextremismus politisch (Kapitel 3), juristisch (Kapitel 4), sicherheitsbehördlich (Kapitel 5) und wissenschaftlich (Kapitel 6) definiert und konturiert wurde bzw. nach wie vor wird. Die Auseinandersetzung um die Konturierung des Konzepts beschreibt Grimm als Inter-

pretationskämpfe um die semantischen Grenzen des Rechtsextremismus, als einen „Kampf um Begriffe, als Ausdruck des Kampfes um kulturelle Hegemonie“ (S. 40).

Im Kapitel „Demokratisierung und Renazifizierung. Kontinuitäten und Brüche im Übergang vom Nationalsozialismus zur Bundesrepublik Deutschland“ referiert Grimm in äußerst überzeugender Manier, dass sich die junge Bundesrepublik insbesondere aufgrund der Politik der „Täterinklusion“ um eine positive Außenwahrnehmung des neu gegründeten Staates bemühte, indem sie – zumindest mehrheitlich – auf die systematische „Ausgrenzung der offenen extremen Rechten setzte“ (S. 50). Um die Frage zu erörtern, welche Bedeutung den „Mentalitätsbeständen der Deutschen in der frühen Bundesrepublik hinsichtlich der Etablierung des Rechtsextremismuskonzepts zukommt“ (ebd.), skizziert der Verfasser unter anderem epochale Entwicklungsschritte der jungen bundesrepublikanischen Geschichte. Ebenso tiefgründig wie ertragreich arbeitet Grimm heraus, inwiefern die „Entnazifizierungspolitik“ von der bundesdeutschen Bevölkerung über das Element der Selbstviktimisierung als ungerecht erachtet wurde. So weist er vollkommen zutreffend darauf hin, dass die Deutschen vielfach die von ihnen begangenen Verbrechen gegen die Menschlichkeit gegen die deutschen Kriegsgeschehen aufrechen.

In Kapitel 4 (S. 95ff.), dem meiner Einschätzung nach überzeugendsten Teil der Arbeit, illustriert Grimm die juristisch-politische Setzung und Normierung des Extremismus. Dabei nimmt er Bezug auf die noch unter der Ägide von Kurt Georg Kiesinger verabschiedeten Notstandsgesetze von 1968 (inkl. der 31. Änderung des Grundgesetzes von 1972) sowie auf die Diskussion um die Bedrohung der freiheitlich demokratischen Grundordnung. Diese wurde – auch dies leitet Grimm überzeugend ab – in Abgrenzung zu am linken und rechten politischen Rand vertretenen Positionen entworfen, weshalb es wenig verwundert, dass sie sich im Grunde bis zum heutigen Tag von diesen sowohl historisch als auch (straf-) rechtlich abgrenzt.

In Kapitel 5 (S. 206ff.) widmet sich Grimm dann der „Idee und Praxis des Verfassungsschutzes“, sind das Bundesamt für Verfassungsschutz und die entsprechenden Landesämter doch für die präventive Abwehr politisch extremer Bestrebungen verantwortlich und damit in weitreichender Form in die Bestimmung von Rechts- und Linksextremismus (und seit geraumer Zeit auch weiteren Extremismen) eingebunden. „Im Rahmen der streitbaren Demokratie sind sie damit betraut, ein bestimmtes Level an Homogenität in der öffentlichen Diskussion zu gewährleisten“ (S. 158). Die für die (breitere) Öffentlichkeit bestimmten Verfassungsschutzberichte prägen den Diskurs und somit auch das Konzept des Rechtsextremismus maßgeblich.

Besonders aufschlussreich sind die in Kapitel 6 (S. 184ff.) getroffenen Ausführungen zum sozialwissenschaftlichen Rechtsextremismuskonzept. Diese von Grimm bereits in einigen Zeitschriften- und Buchbeiträgen angedeuteten Überlegungen zeugen von logischer Stringenz, argumentativer Schärfe und konsequenter Urteilsbildung. Zugleich sind aus diesem Kapitel zahlreiche Forschungsdesiderate abzuleiten, wie etwa Untersuchungen zu der Frage, inwieweit die in der Nachkriegszeit noch stärker als heute beschworenen „Sekundärtugenden“ wie Ehrbewusstsein, Treue, Pflichterfüllung, Ordnungsliebe, Gehor-

sam und Opferbereitschaft Anknüpfungspunkte für eine Fortschreibung rechtsextremistischer Strömungen boten respektive bieten.

Schließlich schlussfolgert der Autor, dass „Rechtsextremismus“ ein Konzept mit „stark normierender Wirkung“ (S. 234) sei. In ihm manifestierten sich historische Urteile über die Gründe für das Scheitern der Weimarer Republik wie auch über den Aufstieg des Nationalsozialismus. Zu Recht stellt Grimm heraus, dass Rechtsextremismus als ein Deutungsrahmen zu begreifen ist, der es erlaubt, Urteile über aktuelle politische Phänomene zu fällen und Verhalten für (il-)legal oder (il-)legitim zu erklären. Grimm resümiert, dass es für die Rechtsextremismusforschung „nicht um die Wahl eines Pfades, einer ‚Überzeugung‘, eines Forschungsnetzwerkes“ gehen könne, sondern zuvorderst darum gehen müsse, diese fortlaufend zu reflektieren, „um über die Kritik eine Erforschung des Rechtsextremismus auf der Höhe der Zeit zu ermöglichen“ (S. 240). Diese Erkenntnis ist zum einen als Forschungsdesiderat und zum anderen als gesellschaftspolitischer Handlungsauftrag zu verstehen. Insbesondere der von Grimm unter Bezugnahme auf bestehende Konzepte entwickelte „Vierschritt“ mit einem politischen, juristischen, sicherheitsbehördlichen und sozialwissenschaftlichen Zugang dürfte im Kontext gesellschaftspolitischer und begriffsgeschichtlicher Debatten eine breite Resonanz erfahren.

*Tim Engartner*

## Medienhinweis

### Massive Open Online Course (MOOC) zur Demokratiebildung: MOOC Citizenship Education

Eine digitale Selbstlernplattform, ermöglicht von der Bertelsmann-Stiftung für Studierende, Pädagoginnen und Pädagogen, (Hochschul-) Lehrkräfte und außerschulische politische Bildnerinnen und Bildner. Der MOOC ist kostenfrei zugänglich unter den Links:

„[www.oncampus.de/mooc/citizenedu](http://www.oncampus.de/mooc/citizenedu)“ und „[www.stundenplan-demokratie.de](http://www.stundenplan-demokratie.de)“

Mit ihrer neuesten Empfehlung „Demokratie als Ziel, Gegenstand und Praxis historisch-politischer Bildung und Erziehung in der Schule“ vom 11. Oktober 2018 ([https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2018/Beschluss\\_Demokratieerziehung.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2018/Beschluss_Demokratieerziehung.pdf)) betont die Kultusministerkonferenz (KMK) einmal mehr die Notwendigkeit von Demokratiebildung in der Schule und darüber hinaus. Demokratie ist eine Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform, die in jeder Generation gelernt, gesichert, verteidigt und entwickelt werden muss. Ihre Zukunft stellt eine der größten Herausforderungen für die gegenwärtige, aber auch für zukünftige Generationen dar.

Bei der Vermittlung von zivilgesellschaftlichen und demokratischen Handlungskompetenzen kommt vor allem auch der Schule eine große Bedeutung zu. Demokratiebildung nimmt dabei nicht nur eine wesentliche Rolle in den gesellschaftswissenschaftlichen Unterrichtsfächern wie Politische Bildung, Geschichte und Ethik ein, sondern ist Schulprinzip. Es ist Aufgabe aller in Schule beteiligter Akteurinnen und Akteure,

**oncampus** Studium Weiterbildung Für Unternehmen Deutsch (de) Johanna Frolich

## Citizenship Education MOOC (#CitizenEdu)

Kurslaufzeit: Selbstlernangebot  
Dozent: Prof. Dr. Dirk Lange, Prof. Dr. Sabine Achour  
Sprache: Deutsch

kostenlos

Zum Kurs

#CitizenEdu

Was erwartet Dich in diesem Kurs?

Herzlich willkommen beim Citizenship Education MOOC:

"Wir erleben gerade den Übergang von der Schönwetter Demokratie in stürmischere Zeiten..."  
- Kurt Edler, Deutsche Gesellschaft für Demokratiepädagogik

Die Zukunft der Demokratie ist eine der großen Herausforderungen der Zivilgesellschaft. Schule kommt hier eine ganz besondere Rolle zu. Sie kann junge Menschen dazu motivieren, sich freiwillig zu engagieren und das Gemeinwesen im demokratischen Sinne mitzugestalten.

Dafür braucht es vor allem engagierte Lehrkräfte und Lehramtsstudierende, die Demokratiebildung fächerübergreifend in Schule und Unterricht verankern. Erfährt in insgesamt neun Grundlagen- und Themenmodulen alles Wissenswerte über demokratische Schulentwicklung, das Zusammenleben in der diversen Gesellschaft, Mitgestaltung durch Engagement und Partizipation und vieles mehr.

Durch die aktive Teilnahme am Kurs entwickelt Ihr ein Verständnis für aktuelle Herausforderungen und Handlungsmöglichkeiten für die Demokratiebildung in Schulen.

Wir wünschen euch viel Spaß bei der Entdeckung des MOOCs.

### Wie ist der Kurs aufgebaut?

Der Kurs beinhaltet folgende Themenblöcke:

**Grundlagen**  
Lektion 1-3

1. Die herausgeforderte Zivilgesellschaft
2. Der zivilgesellschaftliche Auftrag von Schule
3. Grundlagen der Demokratiebildung

einen Raum für angstfreie, demokratische Bildung zu schaffen.

Um dieser Schlüsselrolle gerecht zu werden, ist es vor allem notwendig, alle Lehrkräfte an der Schule im Feld der Demokratiebildung weiterzubilden. Einen Beitrag dazu versucht die digitale Selbstlernplattform MOOC Citizenship Education zu leisten. Der Massive Open Online Course ist im Rahmen des Projekts „Jungbewegt – für Engagement und Demokratie“ der Bertelsmann Stiftung unter wissenschaftlicher Begleitung von Prof. Dr. Dirk Lange und dem Institut für Didaktik der Demokratie (IDD) der Leibniz Universität Hannover entstanden. Darüber hinaus beteiligten sich in der Interessengemeinschaft Demokratiebildung eine Vielzahl an Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern sowie Vereine und Verbände aus der schulischen und außerschulischen Bildung. Hervorzuheben seien hier unter anderem die Deutsche Vereinigung für Politische Bildung (DVPB e.V.), die Deutsche Gesellschaft für Demokratiepädagogik (DeGeDe e.V.) und das Bündnis Bildung für eine demokratische Gesellschaft.

Der Kurs richtet sich an Lehramtsstudierende und Lehrkräfte, aber auch Erzieherinnen und Erzieher und pädagogisches Personal. Sie werden in allen Fragen rund um das Thema Demokratiebildung qualifiziert. Ziel ist es, ihnen Wege aufzuzeigen, wie Schülerinnen und Schüler zu Akteurinnen und Akteuren einer demokratischen Unterrichts- und Schulkultur werden und sich auch darüber hinaus zivilgesellschaftlich engagieren und politisch partizipieren können. Der Kurs soll in der Lehrkräfteaus-, -fort- und -weiterbildung eingesetzt werden. Der MOOC bietet aber auch die Möglichkeit, Lernprozesse individuell, flexibel, orts- und zeitunabhängig zu gestalten.

Der Online-Kurs umfasst neun Kapitel. Die ersten drei beleuchten die grundlegenden Fragen der Demokratiebildung.

1. Die herausgeforderte Zivilgesellschaft
2. Der zivilgesellschaftliche Auftrag von Schule
3. Grundlagen der Demokratiebildung

Die sich daran anschließenden sechs Kapitel widmen sich den folgenden zentralen Themen:

4. Zusammenleben in der diversen Gesellschaft
5. Menschenrechtsbildung
6. Mitgestaltung durch Engagement und Partizipation
7. Nachhaltigkeit und Globalisierung
8. Demokratiebildung im digitalen Zeitalter
9. Demokratische Schulentwicklung

Die neun Kapitel sind durch eine didaktische Struktur unterlegt, die zunächst eine Einführung in das Themenfeld durch einen Animationsfilm (Lektion 1) sowie eine fachwissenschaftliche Anbindung durch E-Lectures, Interviews und Fachtexte (Lektion 2–4) ermöglichen soll. In Lektion 5 finden die Nutzerinnen und Nutzer zumeist Reportagen aus der Praxis oder Kaleidoskope von Erfahrungsberichten der verschiedenen Akteurinnen und Akteure in der Schule. Es handelt sich dabei um Einblicke in den Alltag von Schulen, die sich auf den Weg der demokratischen Schulentwicklung begeben haben. Hier stehen neben den Erfahrungen und Projekten der Schülerinnen und Schüler auch Methoden und Strukturveränderungen der demokratischen Schule wie bspw. der Klassenrat und die Kinderrechtsschule im Fokus. Im weiteren Verlauf des Kapitels (Lektion 6–8) sind ebenfalls E-Lectures und Interviews hinterlegt, die allerdings den Schwerpunkt auf didaktische Perspektiven oder Erfahrungen aus der pädagogischen Praxis legen. Hier sind darüber hinaus auch Verweise auf Unterrichtsmaterialien, Leitfäden und Praxisanregungen integriert.

Die E-Lectures werden durch Quizze begleitet, die es den Nutzerinnen und Nutzern ermöglichen sollen den eigenen Wissenserwerb zu überprüfen. Dies ermöglicht ein Feedback zu den Grundlagen einer Auseinandersetzung mit den vermittelten Inhalten. Bedeutender ist die Funktion der Forums- und Reflexionsaufgaben, die allen Kapiteln zugeordnet sind und den Nutzerinnen und Nutzern ermöglichen, über die Fachinhalte und Praxisberichte zu diskutieren.

Steve Kenner

## Forderung nach rassismuskritischer Lehrerbildung

**Karim Fereidooni: Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen im Schulwesen. Eine Studie zu Ungleichheitspraktiken im Berufskontext. Wiesbaden (Springer) 2016, 400 Seiten, 49,99 €**

Jede dritte Schülerin bzw. jeder dritte Schüler in Deutschland hat eine „Zuwanderungsgeschichte“ bzw. einen „Migrationshintergrund“. Bei den Lehrerinnen und Lehrern beträgt der Anteil nach den jüngsten Angaben des Statistischen Bundesamtes (2016) knapp 11%. Aber anders als Schülerinnen und Schüler sind Lehrerinnen und Lehrer mit einem so genannten „Migrationshintergrund“ eher selten Gegenstand wissenschaftlicher Untersuchungen. Dieses Forschungsdesiderat war für Karim Fereidooni Anlass, sich im Rahmen seiner Heidelberger Dissertation (2015) mit dieser Personengruppe und ihren subjektiv bedeutsamen Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen zu beschäftigen. Dazu hat er zunächst 159 Lehrkräfte, Lehrerinnen und Lehrer sowie Referendarinnen und Referendare, mit Hilfe eines Fragebogens



nach ihren subjektiven Diskriminierungserfahrungen befragt. Die Forschungsfragen wurden auf der Ba-

sis von zehn Pre-Interviews entwickelt. Im nächsten Schritt der Untersuchung wurden Leitfaden-gestützte Interviews mit zehn Teilnehmerinnen und Teilnehmern der Befragung geführt. Die Ergebnisse der quantitativen und qualitativen Untersuchung wurden in einem weiteren Schritt zusammengeführt. Die Rekrutierung der Untersuchungsteilnehmerinnen und -teilnehmer erfolgte mithilfe persönlicher Kontakte und über Netzwerke von Lehrerinnen und Lehrern mit „Migrationshintergrund“, die es mittlerweile in vielen Bundesländern gibt.

Dass die Mehrheit (60,4%) der untersuchten Lehrkräfte angab, Diskriminierungserfahrungen am Arbeitsplatz Schule gemacht zu haben, verwundert angesichts des Rekrutierungsweges der Studienteilnehmerinnen und -teilnehmer nicht. Es kann vielmehr davon ausgegangen werden, dass es sich bei ihnen um solche Personen handelt, die im Hinblick auf den Untersuchungsgegenstand besonders sensibel sind. Hier hätte man die Rekrutierungsquelle für die Lehrkräfte im Rahmen der ansonsten sehr ausführlich deskriptiven Darstellung der quantitativen Untersuchungsergebnisse zumindest problematisieren kön-

nen. Vertiefte Einsichten in die Materie ermöglicht der qualitative Teil der Studie: Ausführlich werden die Inhalte der Interviews analysiert und man erfährt viel über Alltagsrassismus und unterschiedlichen Formen von Diskriminierung, die im Schulalltag erlebt werden, aber auch über individuelle Bewältigungsstrategien. Interessant ist, dass Fereidooni in Interviews feststellen konnte, dass auch Personen, die in den Fragebögen angaben, nicht diskriminiert zu werden, ebensolche Erfahrungen gemacht haben, was auf eine schwierige Operationalisierung des alltäglichen Diskriminierungsbegriffs verweist. Eine mögliche Konsequenz aus den Ergebnissen ist die Forderung nach einer rassismuskritischen Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern, die Fereidooni an mehreren Stellen, auch in dieser Zeitschrift (vgl. POLIS 2/2016, S. 11–13), bereits erhoben hat. Es geht darum, Schule als einen Raum zu schaffen, in dem sich alle Akteurinnen und Akteure diskriminierungssensibel verhalten und eine Sprache finden, „um über Rassismus und Rassismuserfahrungen gemeinsam in einen Dialog zu geraten“ (S. 326f.).

Martina Tschirner

## Die nächsten Hefte

POLIS 1/2019 (1. April): 70 Jahre Grundgesetz

POLIS 2/2019 (1. Juli): Kooperation von schulischer und außerschulischer politischer Bildung

POLIS 3/2019 (1. Oktober): Religion – Politik – Politische Bildung

POLIS 4/2019 (22. Dezember): 30 Jahre „Mauerfall“: Ost-West-Perspektiven

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)

22. Jahrgang 2018

### Leitende Redakteurin

Dr. Martina Tschirner

Igelstück 5a, 36100 Petersberg

Tel.: 0661 9621133

### Verlag

Wochenschau Verlag

Dr. Kurt Debus GmbH

Eschborner Landstraße 42–50

60489 Frankfurt/M.

www.wochenschau-verlag.de

### Redaktion

Dr. Martina Tschirner (V.i.S.d.P.)

Helmut A. Bieber

Dr. Moritz Peter Haarmann

Dr. Gudrun Heinrich

Prof. Dr. Dirk Lange

Hans-Joachim von Olberg

Prof. Dr. Bernd Overwien

Prof. Dr. Armin Scherb

### Verantwortlich für diese Ausgabe

Prof. Dr. Dirk Lange

### Verantwortlich für die DVPB aktuell

Helmut A. Bieber

### Buchbesprechungen

Unverlangt eingesandte Rezensionsexemplare können nicht zurückgesandt werden.

### Abonnentenbetreuung

Bestellungen und Fragen zum Abonnement richten

Sie bitte an info@wochenschau-verlag.de,

Tel.: 069-7880772-0. Bestellungen von Einzelheften

richten Sie bitte an wochenschau@brocom.de oder

Tel.: 07154/ 132730.

### Herstellung

Susanne Albrecht, Opladen

### Layoutentwurf

Wochenschau Verlag

### Druck

Tolek Printing House

### Erscheinungsweise

4 Hefte jährlich.

### Preise

Einzelheft: 8,20 € zzgl. Versandkosten.

Abonnement: 26,00 € zzgl. Versandkosten.

In den (Inlands-)Bezugspreisen sind 7% Mehrwertsteuer enthalten.

### Anzeigenpreise

Preisliste Nr. 1 vom 1. Januar 2018

### Anzeigenleitung

Brigitte Bell

Tel.: 06201 340279, Fax: 06201 182577

brigitte.bell@wochenschau-verlag.de

### Bankverbindung

Volksbank Weinheim

IBAN DE59 6709 2300 0001 2709 07

BIC GENODE61WNN

© Wochenschau Verlag

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

### Beilagen-/Beihefterhinweis

Der Abonnentenausgabe liegen zwei Werbemittel bei: Katalog Schule und Unterricht sowie Flyer Fachtagung Antisemitismus (nur Aboauflage in Rheinland-Pfalz).

ISSN: 1433-3120, Bestell-Nr.: po4\_18

### Bildnachweise

Aufmacherfotos der Rubriken:

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

„Fachbeiträge“: © raven, fotolia.com; „Forum“:

Franz Pfluegl, fotolia.com; „Didaktische Werkstatt“:

© Robert Neumann, fotolia.com; „Literatur“:

© adistock, fotolia.com