

REPORT DER DEUTSCHEN VEREINIGUNG
FÜR POLITISCHE BILDUNG

POLIS

2 | 2019

Schwerpunkt

Kooperation von schulischer
und außerschulischer Bildung

Zeitung

Vorbild: Ein jährlicher Bericht zur Lage
der politischen Bildung ans Parlament

Fachbeiträge

Hanna Butterer, Alexander Wohnig
Kooperationen zwischen schulischer und
außerschulischer politischer Bildung

Sophie Schmitt
Prävention oder politische Bildung?

Adrian de Souza Martins, Gabi Elverich
Respect Coaches

Maria Grüning, Philipp Meyer
Zwei Welten in Aushandlung und Annäherung

Mary Whalen
Kooperationen – Berliner Erfahrungen

Didaktische Werkstatt

Sophia Oppermann, Jan Krebs
Raumöffner und Impulsgeber für Zivilcourage

DVPB aktuell

Impuls
Bildung gegen Antisemitismus

8,20 € (D)/8,40 € (A)/9,00 CHF



**WOCHEN
SCHAU
VERLAG**

Editorial

Schule ist vielen gesellschaftlichen Anforderungen ausgesetzt. Daraus entsteht auch Druck, mit dem Lehrkräfte professionell umgehen müssen. Kooperationen mit außerschulischen Partnern können auf den ersten Blick als zusätzlich arbeitsaufwändig gesehen werden. Bei genauerem Hinschauen werden aber sehr viele positive Effekte deutlich, nicht nur in inhaltlicher Hinsicht. Viele Träger außerschulischer politischer Bildung liefern inzwischen maßgeschneiderte Angebote, die sich gut mit schulischen Strukturen verbinden lassen. Auch gibt es mittlerweile viele Organisationen, die die speziellen Strukturen von Schule besser verstehen als dies früher der Fall war. So liefern Nichtregierungsorganisationen oft bereits Vor- und Nachbereitungsmaterialien für den Besuch außerschulischer Lernorte und bieten Strukturen für eine weitere Kooperation an. Dabei hat die schulische politische Bildung sicher immer auf die jeweils von den außerschulischen Trägern vertretenen Interessen zu achten, da deren Angebote als Teil von Kontroversität gesehen werden müssen, wozu dann in der Gesamtsicht von Unterricht zuweilen andere Positionen dazukommen müssen. Lehrkräfte sichern also im Sinne des Beutelsbacher Konsenses die Qualität des Unterrichts und prüfen die Angebote entsprechend.

Inhaltlich gibt es viele Gründe, außerschulische Lernorte aufzusuchen und – auch längerfristig – Kooperationen mit außerschulischen Partnern einzugehen. Wir stellen Ihnen in diesem Heft einige Beispiele und grundlegende Überlegungen zu gelingenden Kooperationen vor.

Wir danken allen Autorinnen und Autoren für die Mitarbeit und wünschen den Leserinnen und Leser viel Spaß bei der Lektüre.

Außerdem möchten wir Ihnen noch mitteilen, dass unsere Redaktion größer und vor allem jünger geworden ist: Seit Beginn des Jahres arbeiten Luisa Girnus und Steve Kenner in der Redaktion mit. Darüber freuen wir uns sehr.

Bernd Overwien
Martina Tschirner

POLIS

Kooperation von schulischer und außerschulischer politischer Bildung

Zeitung

Vorbild: Ein jährlicher Bericht zur Lage der politischen Bildung ans Parlament	4
--	---

Fachbeiträge

<i>Hanna Butterer, Alexander Wohnig</i> Kooperationen zwischen schulischer und außerschulischer politischer Bildung	7
<i>Sophie Schmitt</i> Prävention oder politische Bildung? Kooperationen von Schule und außerschulischen Trägern politischer Bildung im Kontext von „Extremismusprävention“ und „Demokratieförderung“	11
<i>Adrian de Souza Martins, Gabi Elverich</i> Respect Coaches – Gelingende Kooperation von Schule und außerschulischer Bildung zur Stärkung der Demokratiebildung	14
<i>Maria Grüning, Philipp Meyer</i> Zwei Welten in Aushandlung und Annäherung – Politische Medienbildung in Schulkooperationen	18
<i>Mary Whalen</i> Kooperation zwischen schulischer und außerschulischer Bildung – Berliner Erfahrungen	21

Didaktische Werkstatt

<i>Sophia Oppermann, Jan Krebs</i> Raumöffner und Impulsgeber für Zivilcourage	24
---	----

DVPB aktuell

Impuls: Bildung gegen Antisemitismus	26
Termine	28
Berichte Nordrhein-Westfalen: Stellungnahme zum Entwurf Kernlehrplan „Wirtschaft-Politik“ NW	27
Brandenburg: Fach „Politische Bildung“ in Klasse 7 und/oder 8 wieder auf dem Stundenplan	28
Hessen: Neuer Landesvorstand/Gedenken/Publication	28
Thüringen: Zum zehnten Mal SchulBrücke Europa	29
„: Politikdidaktisches Kammingespräch zum Beutelsbacher Konsens	29
Baden-Württemberg: Stellungnahme zur Oberstufenreform	29
Rheinland-Pfalz: Bericht über die Fachtagung „Antisemitismus als Herausforderung für die Politische Bildung“ am 14./15. Februar 2019	30
Bundeskongress	30

LITERATUR

Rezensionen	32
Vorschau / Impressum	34



Vorbild: Der nordrhein-westfälische Landtag fordert einen jährlichen Bericht zur Lage der politischen Bildung

Düsseldorf. In einer Plenardebatte hat der Landtag von Nordrhein-Westfalen am diesjährigen Verfassungstag drei für die Demokratieentwicklung in Deutschland bedeutsame historische Jubiläumsdaten gewürdigt: Vor 100 Jahren trat in Weimar die Nationalversammlung zusammen und hat die Verfassung der ersten deutschen Republik beschlossen; vor genau 70 Jahren wurde am 23. Mai 1949 in Bonn das Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland unterschrieben und verkündet und vor 30 Jahren führte in der DDR die „friedliche Revolution“ ihrer Bürgerinnen und Bürger zum Zusammenbruch der SED-Diktatur. Das Landesparlament hat am 23. Mai bei diesem Anlass 2019 als „Das Jubiläumsjahr der Demokratie“ gefeiert – so ist ein Beschluss des Landtags überschrieben –, sondern auch am

gleichen Tag eine bemerkenswerte Entscheidung zur Weiterentwicklung und Verbesserung der politischen Bildung gefasst.

In diesem mit überwältigender Mehrheit gefassten Beschluss heißt es: „Die angeführten Jahrestage sind ein Anlass, die Demokratiebildung in Nordrhein-Westfalen zu stärken und auszubauen. (...) eine wehrhafte Demokratie braucht engagierte Demokratinnen und Demokraten und kontinuierliche Demokratieförderung. (...) Deswegen ist politische Bildung ein wichtiges Rüstzeug, um sich nicht von vermeintlich einfachen Lösungsvorschlägen populistischer Ideologien blenden zu lassen“ (Landtag NRW, Drucksache 17/6245 vom 14.05.2019, S. 3). Dieser Text ist von den Fraktionen der CDU, der SPD, der FDP und der GRÜNEN gemeinsam beantragt und vom Landtagsplenum mit sehr großer Mehrheit beschlossen worden. Nur die Fraktion der AfD hat dem Beschluss nicht zugestimmt.

Die AfD-Fraktion hatte als Ersatz einen eigenen Antragstext unter der Überschrift „70 Jahre Grundgesetz“ (Drucksache 17/6261) vorgelegt und die geltende Verfassung der zweiten deutschen Republik zunächst wertschätzend als einen „Glücksfall deutscher Verfassungsgeschichte“ bezeichnet; dann aber unter anderem gebetsmühlenartig, in ihre monothematische Fixierung auf die Wahrung völkisch-nationaler Homogenität zurückfallend hinterfragt: „Bindet die Verfassung angesichts einer durch Migration noch verstärkten Multikulturalität die Staatsbürger noch in einer Gemeinsamkeit stiftenden Weise? Führen demografischer Wandel und

Migration zu einer Überforderung des Sozialstaates?“ Gerade damit hat die AfD offenbart, dass Rechtspopulisten gerade das Integrationspotential des auf den allgemeinen Grund- und Menschenrechten aufbauenden Grundgesetzes angesichts gesellschaftlicher und kultureller Vielfalt nicht wahrzunehmen in der Lage sind. Dieser Antrag wurde dann auch von den Abgeordneten aller anderen Fraktionen abgelehnt.

Stattdessen beauftragt der mehrheitlich verabschiedete Antrag die Exekutive ganz konkret: „Die Landesregierung wird aufgefordert, einen jährlichen ‚Demokratiebericht‘ zur Lage der politischen Bildung vorzulegen. Dieser soll Beratungsgrundlage im federführend zuständigen Hauptausschuss und in anderen interessierten Ausschüssen sein.“ Darüber hinaus wird die Regierung beauftragt, die Landeszentrale für politische Bildung weiter zu profilieren und die politische Bildung im Rahmen des Weiterbildungsgesetzes zu stärken; hierbei sollen auch neue methodische Formate in der politischen Bildungsarbeit weiterentwickelt werden.

Damit kommt der NRW-Landtag einer langjährig geäußerten Erwartung der DVPB nach, durch eine regelmäßige Berichterstattung parteiübergreifend die politische Aufmerksamkeit des ganzen Parlaments auf das kontinuierliche Aufgabengebiet der politisch-demokratischen Bildung zu lenken. Könnte ein solcher Bericht nicht auch in allen anderen Bundesländern und im Bund eingeführt werden?

Hans-Joachim von Olberg



© Landtag NRW. Bernd Schälte. A0601/2917/590

Blick in den Plenarsaal des Landtags von Nordrhein-Westfalen. Hier wurde am 23. Mai 2019 die Landesregierung beauftragt, regelmäßig einen Demokratiebericht vorzulegen.

Meine Meinung

FRIDAYS FOR FUTURE: Eine besondere Herausforderung für Lehrerinnen und Lehrer

Die Besonderheit der Herausforderung liegt nicht so sehr im Prinzipiellen, als vielmehr in der Bedeutung, die die Bewegung „Fridays for Future“ weltweit gewonnen hat. Die Kraft der Bewegung wird nicht zuletzt daraus gewonnen, dass eben die Schule als (staatliche) Institution provokativ betroffen ist, und also auch die Lehrenden.

Betrachten wir deren Rolle: Als Bürgerinnen und Bürger haben sie eine Meinung, vielleicht sogar ein Urteil zum Gegenstand; dies genügt aber nicht als Grundlage für professionelles Handeln. Vielmehr gilt das pädagogische Gebot, den Lernenden zu ermöglichen, ein eigenes Urteil zu erlangen – und gleichzeitig das Verbot, sie zu indoktrinieren, zu „überwältigen“ – geradezu ein Musterbeispiel für den Wert des „Beutelsbacher Konsenses“. Es zeigt sich bei genauem Hinsehen, wie konfliktträchtig die Rolle als Lehrerin oder Lehrer ist. Unübersehbar ist, dass das Anliegen selbst von gegenwärtiger Bedeutung ist, zukunftsbedeutsam ist es schon per Definition, und es ist auch, in einem größeren Rahmen betrachtet, exemplarisch. Dabei spielen Nebekonflikte, wie sie etwa im Verweis auf eine Verletzung der Schulpflicht aufscheinen, eine wichtige Rolle. Denn ohne diese Begleitkonflikte hätte die Bewegung erheblich weniger öffentliche Aufmerksamkeit und Schubkraft.

Lehrerhandeln hat von einer sorgfältigen Analyse auszugehen. Dabei muss zunächst die Sache selbst betrachtet werden, ob sie tatsächlich bedeutsam ist. Um dies beurteilen zu können, muss sich die Lehrerin, der Lehrer in die Fragen des Klimawandels einarbeiten; ein naives Urteil genügt sicher nicht. Schülerinnen und Schüler haben einen Anspruch darauf, dass sie einer befragbaren, ehrlichen, informierten Persönlichkeit begegnen.

Alsdann ist zu beurteilen, ob die eingesetzten Mittel („Schule schwänzen“), tauglich und legitim sind. Rechtlich ist sowohl die Handlungsweise der Streikenden als auch die Rolle der Lehrenden zu untersuchen; handelt es sich wirklich um eine Schulpflichtverletzung? Welche rechtlichen Bewegungsfreiheiten habe ich als Lehrerin oder Lehrer? Schließlich aber ist Lehrerhandeln zweifelsfrei dem pädagogi-

schen Primat verpflichtet. Und das bedeutet: Es muss, unter Abwägung aller vorher genannten Überlegungen, dem Bildungs- und Zukunftsinteresse dienen.

Es ist kaum vorstellbar, dass dieses Thema nicht in irgendeiner Weise Unterrichtsgegenstand wird. Dabei sind Verständigungen innerhalb des Kollegiums unverzichtbar. Neben der sachlichen Behandlung (Klimawandel) sind aber auch die weiteren Aspekte zu diskutieren. Zur den Mitteln: Ist dies ein „Streik“? Ist das Schulversäumnis legitimierbar, gegebenenfalls durch ein höher stehendes Interesse? Es könnte – bisher ist dieser Fall nicht bekannt – zu einem Rechtsverfahren wegen einer Ordnungswidrigkeit (Verletzung der Schulpflicht) kommen: Die Risiken sind zu benennen, aber eben auch die Chancen, die darin liegen. Die Drohung mancher Politiker, „Die Schulpflicht gilt“, ist hilflos, wenn man sich die einschlägigen Rechtstexte ansieht. Das nordrhein-westfälische Schulgesetz etwa verankert z.B. Gebot der Verhältnismäßigkeit von Sanktionen. Und gleichzeitig: Wie können die Schülerinnen und Schüler – soweit es irgend geht – vor Lernverlusten bewahrt werden, in einer Schullandschaft, die auf kleinteilig abprüfbares Wissen hin orientiert ist? Soweit erkennbar, gibt es einen breiten Konsens in der SchülerInnenbewegung, solche Nachteile durch selbstorganisiertes Lernen zu vermeiden, sicher ein pädagogisch positiver Nebeneffekt.

Kommen wir auf die Frage der Beeinflussung durch die Lehrenden zurück: Sie kann auch durch eindeutige Stellungnahme erfolgen; dies ist heikel, denn: Was kontrovers in der Gesellschaft ist, muss es auch im Unterricht sein, und nicht alle (vielleicht nur eine Minderheit) Schülerinnen und Schüler stimmen mit Fridays for Future überein, und umgekehrt. Wie aber kann man eine solche Beeinflussung vermeiden? Die Kunst des Lehrens ohne zu gängeln wird hier auf eine harte Probe gestellt.

Selten gibt es Situationen in der Schule, die so offenkundig das Freud'sche Diktum bestätigen, das Erziehen sei „ein unmöglicher Beruf“. Die Widersprüche auszuhalten, sie fruchtbar zu machen im pädagogischen Prozess, sie offen zu benennen oder gar hervorzubringen, wo sie nicht sichtbar zu Tage treten: Das macht pädagogische Verantwortung aus.

Alf Hammelrath

(Mitgründer der DVPB-NRW, LRSD a.D., ehem. GEW-Landesvorsitzender NRW)

attac nicht gemeinnützig? Kritik an Entscheidung des Bundesfinanzhofs

Frankfurt. Im November 2016 hatte das Hessische Finanzgericht in einem Rechtsstreit zwischen dem Finanzamt Frankfurt und dem globalisierungskritischen Verein attac ausdrücklich dessen steuerrechtliche Gemeinnützigkeit anerkannt; attac trage durch seine politische Bildungsarbeit zur demokratischen Willensbildung bei. Dabei sei die normative Orientierung dieser Bildungsarbeit an den gesellschaftspolitischen Zielen einer bestimmten Organisation wie etwa bei der politischen Bildung durch Kirchen oder Gewerkschaften kein Hinderungsgrund für die Anerkenbarkeit der Gemeinnützigkeit.

Durch eine Entscheidung vom Februar 2019 hat nun der Bundesfinanzhof das Verfahren wieder an das Hessische Finanzgericht zurückverwiesen und diesem enge Grenzen gesetzt. Die Einflussnahme auf die öffentliche Meinung durch politische Bildungsarbeit von gemeinnützigen Organisationen habe sich „auf bildungspolitische Fragestellungen zu beschränken“ und müsse „in geistiger Offenheit“ ohne Beeinflussung im Sinne der Auffassungen der eigenen Organisation erfolgen.

Das „Forum Kritische Politische Bildung“ (<https://akg-online.org>) bezeichnet in seiner Stellungnahme vom 8.4.2019 diese Auffassung des Bundesfinanzhofs als höchst problematisch: „Gesellschaftliche Kontroversen werden heute zu einem erheblichen Teil von Initiativen, Verbänden und Vereinen geprägt. Sie sind Teil einer pluralistischen und emanzipatorischen Zivilgesellschaft. Der Bildungsarbeit dieser Organisationen die geistige Offenheit abzuerkennen, weil sie die bestehenden Macht- und Herrschaftsverhältnisse nicht stützt, sondern kritisch hinterfragt und verändern will, delegitimiert die für unsere Gesellschaft so bedeutsame politische Zivilgesellschaft. Errungenschaften unserer modernen Gesellschaft sind auch auf aufklärerische Bildungsarbeit von Vereinen und Verbänden zurückzuführen. Ihnen die Einflussnahme auf politische Willensbildung abzusprechen, ist unangemessen und birgt die Gefahr einer vollständigen Entpolitisierung. Sie nimmt der Zivilgesellschaft die Möglichkeit zur politischen Selbstbildung.“

vO

Nachgehakt: Philipp Ruch vom Bundeskongress Politische Bildung auszuladen, war ein großer Fehler

Hannover. Vom 07. bis 09. März fand der Bundeskongress Politische Bildung (BuKo) in Leipzig statt. Gemeinsam mit dem Bundesausschuss Politische Bildung (bap) und der Bundeszentrale für politische Bildung (BpB) organisierte die DVPB diesen Kongress und er war auch in diesem Jahr ein Erfolg. Über drei Tage diskutierten die Teilnehmenden unter anderem in Workshops und auf dem Podium die Frage, welchen Einfluss Emotionen auf politische Bildung haben.

Überschattet wurde der Bundeskongress in diesem Jahr allerdings von einem Politikum. Auf Weisung des Bundesinnenministeriums (BMI), dem die Bundeszentrale für politische Bildung unterstellt ist, wurde Philipp Ruch, Kopf des durchaus streitbaren Kunstkollektivs „Zentrum für politische Schönheit“ (ZPS) vom BuKo ausgeladen. Die DVPB legte früh gegen diese Entscheidung Protest ein, konnte die Ausladung allerdings nicht verhindern. Begründet wurde die Ausladung durch das BMI damit, dass man keinen Einfluss auf ein laufendes Ermittlungsverfahren nehmen wolle. Dass ein Ermittlungsverfahren gegen Philipp Ruch eingeleitet wurde, war weder ihm persönlich noch dem ZPS bis dahin bekannt. Die

DVPB betonte früh, dass auch für Herrn Ruch die Unschuldsvermutung gelten müsse und die Ausladung des Künstlers dem Geist der Veranstaltung widerspreche. Noch während des laufenden Bundeskongresses veröffentlichte die DVPB eine Stellungnahme, in der sie sich klar von der Ausladung Ruchs distanzierte (<https://dvpb.de/>).

Nach dem BuKo nahm der Fall eine bemerkenswerte Wendung: Anfang März wurde bekannt, dass die Staatsanwaltschaft Gera gegen das ZPS wegen des Verdachts der Bildung einer kriminellen Vereinigung ermittelte. Ein solches Vorgehen ist ein Eingriff in die Kunstfreiheit und ein Mittel des Rechtsstaates, welches nur in absoluten Ausnahmefällen eingesetzt werden darf.

Damit erhielt dieser Fall eine große mediale Öffentlichkeit. Recherchen verschiedener Medien legten den Verdacht einer politisch motivierten Ermittlung nahe. So berichtete die Süddeutsche Zeitung (SZ), dass Martin Zschächner, der Staatsanwalt, der die Ermittlungen gegen das ZPS einleiten ließ, unter anderem der sogenannten Alternative für Deutschland (AfD) Geld spendete. Außerdem fiel der Staatsanwalt durch bemerkenswerte juristische Entscheidungen auf, beispielsweise durch die Einstellungsverfügung im Fall einer angezeigten Volksverhetzung. Zschächner begründete die Einstellung laut SZ u. a.

damit, dass Äußerungen wie zum Beispiel „Afros“ seien „Urmenschen [, die] in die Zivilisation hineingezwungen“ wurden, „weder beschimpfend noch böswillig verächtlich machend“ seien. Bei der Äußerung des Beschuldigten, das „Großdeutsche Reich hochleben“ zu lassen, sei für den Staatsanwalt Zschächner nicht erkennbar, was gemeint sei und in der Behauptung des Beschuldigten, Deutschland würde durch den Islam übernommen, sieht der Staatsanwalt eine „harmlose Äußerung, die auf die unbestreitbar vorhandene Bevölkerungsentwicklung in Deutschland Bezug“ nehmen würde (Heribert Prantl am 07. April 2019: Es riecht nach Rechtsbeugung aus politischen Gründen. <https://www.sueddeutsche.de/politik/prantl-afd-staatsanwaltschaft-thueringen-zentrum-fuer-politische-schoenheit-1.4400201> [letzter Zugriff: 06.05.2019]).

16 Monate lang ermittelte dieser Staatsanwalt gegen das Kunstkollektiv und damit auch gegen den Künstler Philipp Ruch. Nur wenige Tage nach dem Bekanntwerden der Ermittlungen gegen das ZPS wurde das Verfahren eingestellt und der ermittelnde Staatsanwalt von seinen bisherigen Aufgaben entbunden. Gegen das ZPS wurde mit den gleichen Mitteln vorgegangen wie gegen Menschen, die im Verdacht stehen, die terroristischen Aktivitäten des sogenannten „Islamischen Staats“ zu unterstützen. Wenngleich das Verfahren eingestellt wurde, bleibt abstrakt eine Stigmatisierung der Künstlerinnen und Künstler des Kollektivs, ganz konkret aber wurde Philipp Ruch die Möglichkeit genommen, sich einem kritischen Diskurs seiner Kunst auf dem Bundeskongress zu stellen. Dieser Vorgang und dabei vor allem die Einflussnahme des Bundesinnenministeriums auf das Programm des BuKo in Leipzig ist brisant und muss auch mit dem Blick auf den nächsten Kongress in drei Jahren aufgearbeitet werden.

Steve Kenner



Schon während des Kongresses gab es Proteste aus dem Publikum gegen die Ausladung von Philipp Ruch vom Zentrum für politische Schönheit.



Fachbeiträge

Hanna Butterer, Alexander Wohnig

Kooperationen zwischen schulischer und außerschulischer politischer Bildung

Kooperationen von Schulen mit außerschulischen Bildungsträgern haben in der politischen Bildung je nach Perspektive einen unterschiedlichen Stellenwert. Sie bieten für die außerschulische politische Jugendbildung u.a. eine Möglichkeit zur Platzierung ‚ihrer‘ Themen und des Zugangs zu ihrer Zielgruppe, wobei mittlerweile 50% der Veranstaltungen politischer Bildung großer außerschulischer Bildungsverbände in Kooperationen mit Schulen stattfinden (AdB 2017, 15) und sich einige Träger ausschließlich darauf spezialisiert haben. Schulen nutzen Kooperationen oftmals als ‚Service‘, indem sie zur Behandlung eines speziellen Themas auf externe Expertise zurückgreifen oder um das Angebot zu erweitern und Schülerinnen und Schülern bspw. Erfahrungen mit realem politischem Handeln zu ermöglichen (Mack/Wohnig 2019).

In diesem Beitrag wollen wir einen Blick auf Bedingungen werfen, unter denen Kooperationen von Schulen und außerschulischen Bildungspartnern im Bereich der politischen Bildung stattfinden und gelingen können (ausführlich demnächst in Wohnig 2019). Dazu unterscheiden wir nach Diana Grundmann zunächst drei Formen der Kooperationen und ordnen diese in ein Verständnis von Raumtheorie ein, das die Räume ‚Schule‘ und ‚außerschulische Bildung‘ unterscheidet. Mithilfe zweier Fallstudien formulieren wir anschließend Bedingungen des Gelingens von Kooperationen.

1 Formen der Kooperationen zwischen Schulen und außerschulischen Bildungsträgern

Zur Unterscheidung von Kooperationen bedienen wir uns einer Dreiteilung, die Diana Grundmann (2017) in ihrer Arbeit zur Verankerung von „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ (BNE) in Schulen vorgenommen hat. Diese Unterscheidung hat dadurch einen schulischen Blick und ist so für die Sicht auf Kooperationen hilfreich. Im Jahr 2007 wurde die „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ als schul- und fächerübergreifende Querschnittskompetenz in die Nachhaltigkeitsstrategie des Landes Baden-Württemberg sowie den neuen Bildungsplan 2016/17 als Leitperspektive aufgenommen. Grundmann untersucht die Frage, wie es gelingt, „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ erfolgreich in Schulen zu verankern. Ein hierfür wichtiger Aspekt sei die Öffnung von Schulen und dadurch entstehende Kooperationen mit außerschulischen Akteuren, wodurch neue Räume und Formen des Lernens und Lehrens ermöglicht würden. Grundmann unterscheidet zwischen drei Formen von Kooperationen: (1) außerschulische Lernorte, (2) Kooperationen mit außerschulischen Partnern und (3) Transfer von Wissen aus der Schule heraus. Als außerschulische Lernorte bezeichnet Grundmann alle Einrichtungen, die entweder einen allgemeinen oder spezifischen Bildungsauftrag verfolgen und einen Lernort außerhalb des Schulge-

landes zur Verfügung stellen. Hierzu zählen unterschiedlichste Institutionen wie Museen, Theater, Bildungszentren oder Jugendwaldheime. Während bei außerschulischen Lernorten die Chance entstünde, die Lernenden aus ihrem gewohnten Umfeld in die „echte

Hanna Butterer studiert Lehramt für Gymnasien (Englisch, Politikwissenschaft/Wirtschaftswissenschaften und Erziehungswissenschaft) an der Universität Heidelberg.



Dr. Alexander Wohnig ist akademischer Mitarbeiter an der Heidelberg School of Education (Universität und Pädagogische Hochschule Heidelberg)



Realität herauszuholen“, zielten Kooperationen mit außerschulischen Partnern darauf ab, ein Stück „echte Realität in die Schule hineinzutragen“. Letzteres beinhaltet die Chance, durch die Kooperation mit externen Expertinnen und Experten den Lernenden im gewohnten Umfeld einen alternativen Zugang zum Lernen zu ermöglichen. Zum

Beispiel könne ein Imker, der mit den Lernenden ein Bienenprojekt betreut, durch sein Expertenwissen sowie seine Berufserfahrung die Thematik spannender vermitteln, als es durch klassischen Unterricht möglich wäre. Daran anschließend geht es in Grundmanns dritter Form um den Transfer von Wissen aus der Schule heraus. Hierbei wird der Fokus darauf gelegt, dass die Öffnung von Schulen es nicht nur ermögliche, Wissen hinein-, sondern auch herauszutragen. Ziel sei, dass Lernende die Möglichkeit erhielten, ihr Wissen an Mitschülerinnen und Mitschüler oder Dritte weiterzugeben. Dies könne beispielsweise durch Plakate, Interviews oder Elterncafés realisiert werden. In diesen Bereich würde auch politische Partizipation junger Menschen in der Öffentlichkeit fallen, bspw. im Anschluss an ein politisches Bildungsangebot.

Mithilfe von Raumtheorien, die davon ausgehen, dass Räume nicht einfach vorhanden sind, sondern vielmehr eine Wechselwirkung zwischen Räumen und den sich darin bewegenden Subjekten besteht, kann auf die Unterschiedlichkeit des schulischen und außerschulischen Lernortes verwiesen werden. Regina Münsterlein hat ausführliche Forschungsarbeiten zu Kooperationen von Ganztagschulen mit Akteuren der Jugendhilfe geleistet. Ihr zufolge existierten unterschiedliche Räumlichkeiten und Raumverständnisse im Selbstverständnis von Schule und außer-

schulischer politischer Bildung: „Der Einsatz von ‚Raum‘ hat für Jugendbildungsakteure in Schulk Kooperationen eine dezidiert pädagogische Bedeutung. Von Schulakteuren wird Schulk Kooperation als Zugewinn an Raum und als physische Ressource verstanden. In Bezug auf professionelle Rollen stellt Kooperation für Schulakteure [...] eine Entlastung, für Akteure der Jugendarbeit eine Verdoppelung der Anforderungen dar“ (Münsterlein 2014, 240f.). Schulakteure haben ein Raumverständnis, das auf einen funktionalen Raum, und außerschulische Akteure hingegen eines, das auf einen pädagogisch-performativen Raum zielt. Es lässt sich also eine Dichotomie bezüglich des Raumverständnisses feststellen, die, so Münsterlein, auch auf die darin handelnden Schülerinnen und Schüler sowie Lehrerinnen und Lehrer wirkt.

2 Empirische Erkenntnisse zum Gelingen und Misslingen von Kooperationen

Im Folgenden stellen wir empirische Erkenntnisse zum Gelingen von Kooperationen zwischen Schulen/Schulklassen und außerschulischen Bildungspartnern vor. Wir greifen dabei exemplarisch auf Erkenntnisse aus zwei Studien zurück, die jeweils nur sehr verkürzt dargestellt werden können. Die diesen Studien zugrundeliegenden Kooperationen sind Grundmanns zweiter Form, den „Kooperatio-

nen mit außerschulischen Partnern“, zuzuordnen. Allerdings handelt es sich bei beiden Bildungsangeboten um solche, die schwerpunktmäßig an einem außerschulischen Lernort stattfinden, also jeweils in Räumlichkeiten der Partner. Daher sind die Fallstudien auch im Hinblick auf Grundmanns erste Kooperationsform, die „außerschulischen Lernorte“, relevant.

Im Rahmen einer Fallanalyse zum Thema *Kooperation zwischen außerschulischen Akteuren und Schulen als Mittel, um Bildung für Nachhaltige Entwicklung im Unterricht zu integrieren*, wurden die Chancen und Herausforderungen dieser unterschiedlichen Kooperationsformen analysiert. Untersuchungsgegenstand war eine Kooperation zwischen einem außerschulischen Bildungsträger und einer Realschule, die sich im Rahmen einer Projektwoche fächerübergreifenden Themen aus dem Bereich BNE widmete. Der außerschulische Bildungsträger bietet Workshops zu BNE-Themen an, die durch innovatives Lernen, Erkennen und Ausprobieren eigener Handlungsmöglichkeiten gekennzeichnet sind. Die außerschulischen Teamerinnen und Teamer stammen überwiegend aus umwelt- und entwicklungspolitischen Organisationen und bringen daher einen großen Erfahrungsschatz im Bereich BNE mit. In den meisten Fällen finden die Projekte in den Räumlichkeiten des außerschulischen Bildungsträgers statt, es besteht allerdings auch die Möglichkeit, dass Expertinnen und Experten Schulen besuchen und dort Workshops durchführen. Da nach Angaben der Lehrkräfte der Transfer von Wissen zu BNE-Themen aus dem Schulunterricht zum eigenen Handeln vernachlässigt würde, wurde mit der Kooperation seitens der Lehrerinnen und Lehrer, aber auch der außerschulischen Teamerinnen und Teamer, das Ziel verfolgt, für die Schülerinnen und Schüler einen realitätsnahen Bezug zum Thema herzustellen und über Handlungsmöglichkeiten zu informieren.

Nach einem theoretischen Input in der Schule besuchten ausgewählte Klassen zum Abschluss der Projektwoche einen an den Input anknüpfenden Workshop in den Räumlichkeiten des außerschulischen Bildungsträgers. Aus Forschungsperspektive konnte durch Hospitationen in der Schule und dem außerschulischen Lernort ein detaillierter Einblick in die Projektwoche der Schule, die



© Kinder- und Jugendbauernhof Kassel

Bildung für nachhaltige Entwicklung auf dem Kinder- und Jugendbauernhof Kassel

Arbeit des außerschulischen Bildungsträgers sowie die Kooperation beider Akteure gewonnen werden. Zusätzlich wurden leitfadengestützte Expertinnen- und Experteninterviews mit allen in die Kooperation eingebundenen Akteuren (außerschulische Teamerinnen und Teamer sowie Lehrerinnen und Lehrer) geführt. Im Fokus standen Fragen zur Bedeutung von außerschulischen Lernorten für das Gelingen von Bildung sowie zu den Zielen und Organisationsabläufen der Kooperation.

Die Ergebnisse der Fallstudie zeigen, dass die externen Expertinnen und Experten, die Lernenden sowie die Lehrenden von der Kooperation an einem außerschulischen Lernort profitieren. Für die außerschulischen Partner ist es vorteilhaft, da sie in einem vertrauten Umfeld interagieren und sich nicht an die Räume und die darin herrschenden Logiken sowie technische Ausstattung der Schulen anpassen müssen. Dadurch können sie sich stärker auf die Inhalte und Methoden konzentrieren. Außerdem wird die Planung erleichtert und die geplanten Aktivitäten können in der Regel erfolgreich durchgeführt werden. Beispielsweise hatte der Workshop die abschließende Aufgabe, dass die Lernenden in einem Reportereinsatz ihr neu erlerntes Wissen an Passanten weitergeben, also selbst handeln. Durch die Bahnhofsnähe des außerschulischen Lernortes konnte hier sichergestellt werden, dass die Lernenden innerhalb kurzer Zeit auf ausreichend viele Passanten trafen und somit die Öffentlichkeit adressieren konnten. Der außerschulische Lernort wirkt sich außerdem positiv auf die Lernerfolge aus. Die Hospitationen haben gezeigt, dass die Lernenden am außerschulischen Lernort ein größeres Interesse und mehr Offenheit gegenüber dem Thema zeigen, als dies in dem vorbereitenden Schulunterricht der Fall war. Insbesondere durch eigenständiges Lernen und der Thematisierung von lebensnahen Zugängen wurden am außerschulischen Lernort eine größere Schüleraktivität, mehr Eigeninitiative bei Diskussionen und eine kritischere Reflexion der Lernenden beobachtet. Dies kann unter anderem mit dem durch die Kooperation entstehenden Ausflugcharakter, der Tatsache, dass das Besuchen des außerschulischen Lernortes „etwas Besonderes“ ist, begründet werden. Seitens der Lehrenden kann die Kooperation als notwendige Unter-



Auch ein außerschulischer Lernort? Berliner Schülerinnen und Schüler demonstrieren anlässlich der entscheidenden Sitzung der Kohlekommission zum „Kohleausstieg“ am 25.01.2019. Freitag für Freitag gehen mittlerweile weltweit Tausende von jungen Menschen auf die Straße, um ihrem Protest und den Forderungen nach einer Wende in der globalen Klimapolitik Ausdruck zu verleihen.

© Jörg Farys / Fridays for Future

stützung bei der Integration von BNE-Themen im Schulalltag angesehen werden, da die Neuregelung von BNE im Bildungsplan viele Lehrkräfte noch immer vor eine große Herausforderung bei der Umsetzung stellt.

Im vorliegenden Beispiel gab es ein vollständiges ‚Outsourcing‘ der Unterrichtseinheit an den außerschulischen Lernort. Dies hat den Vorteil, dass Kooperationen mit geringem Aufwand für beide Kooperationspartner möglich sind. Die Fallanalyse hat gezeigt, dass außerschulische Lernorte, die auf die Arbeit mit Schulklassen spezialisiert sind und methodisch-didaktisch konzipierte Workshops als ‚Serviceleistung‘ für die Schulen anbieten, selbst mit wenig Absprachen zwischen Lehrperson und außerschulischen Teamerinnen und Teamern ein positives Lernerlebnis für die Lernenden erzielen können. Hierbei stellt sich allerdings die Frage, inwiefern man bei solch einem vollständigen ‚Outsourcing‘ einer Unterrichtseinheit noch von Kooperation sprechen kann oder ob dadurch nicht lediglich die Inanspruchnahme einer Dienstleistung entsteht, bei der die thematische Verantwortung der Lehrenden für einen Tag an den außerschulischen Lernort abgegeben wird.

Die Fallanalyse zeigt, dass es für eine erfolgreiche Kooperation notwendig ist, die bearbeiteten Themen in die jeweilige Unterrichtseinheit einzubinden. Eine nachhaltige Integration der Lerninhalte des außerschuli-

schen Lernortes in den Unterricht kann nur dann erfolgreich sein, wenn die Lehrkräfte bereit sind, die Inhalte genau abzustimmen und die außerschulischen Bildungseinheiten durch Vor- und Nachbearbeitung in den Schulunterricht zu integrieren. Dieser Schritt vom ‚Outsourcing‘ zu einer nachhaltig erfolgreichen Kooperation ist folglich insbesondere seitens der begleitenden Lehrkräfte mit einem deutlich höheren Arbeitsaufwand verbunden. Dieser zusätzliche Aufwand und die damit verbunden Absprachen sind notwendig, damit eine Kooperation zwischen Schule und außerschulischem Lernort die Handlungs- und Lernmöglichkeiten der Kinder und Jugendlichen deutlich erweitern kann.

Ein Beispiel, wie dies gelingen kann, stammt aus dem Modellprojekt „Politische Partizipation als Ziel der politischen Bildung“ – die zweite hier skizzierte Fallstudie. In diesem Projekt bekommen Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit, in zwei außerschulischen politischen Bildungsseminaren (Aktionsseminar zur Aktionsplanung und Reflexionsseminar zur Aktionsreflexion) politische Aktionen zu planen, durchzuführen und zu reflektieren. Das Projekt findet in enger Kooperation zwischen Schulen und außerschulischen Bildungsträgern statt, damit die Schülerinnen und Schüler in der Zeit zwischen den beiden außerschulischen Seminaren die Aktionen durchführen können. In einigen dieser Koope-



Globales Lernen im WeltGarten Witzenhausen. An diesem außerschulischen Lernort geht es u.a. um Nachhaltigkeit, Artenvielfalt, ökologische Landwirtschaft und Fairen Handel.

rationen wird an einem durch den Lehrplan festgelegten Thema gearbeitet. Nachdem das Lehrplanthema im Schulunterricht behandelt wurde, kommen die Schülerinnen und Schüler mit ihrer Lehrperson in das Aktionsseminar, in dem sie eine Aktion zu dem Themenbereich planen können. Die Lehrperson nimmt in den Seminaren eine „Mischrolle“ zwischen Beobachterin und Beobachter sowie Teamerin und Teamer ein. Durch diese Erfahrungen kann es ihr gelingen, die im außerschulischen Seminar geplanten Aktionsideen und Aktionen in den curricularen Unterricht so einzubinden, dass durch einen inhaltlichen Transfer von einer kooperativen Zusammenarbeit zwischen Schule und außerschulischer Bildungseinrichtung gesprochen werden kann. So wurde beispielsweise im Modellprojekt in einer sechsten Klasse einer nordrhein-westfälischen Gesamtschule im außerschulischen Seminar an das curricular gesetzte Thema „Umweltschutz und Klimawandel“ angeknüpft. Durch die Verknüpfung von curricularem Schulthema und Seminarinhalt gelang es, die thematischen Aktionen im regulären Schulunterricht weiter zu betreuen und zum Lerninhalt zu machen.

Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitforschung in dem Modellprojekt zeigen, dass Kooperationen positive Erfahrungen mit politischem Lernen und Handeln schaffen, die zu politischen Bildungs- und Lernprozessen, politischem Empowerment und politischen Selbstwirksamkeitserfahrungen führen. Viele Schülerinnen und Schüler werten gerade den

außerschulischen Lernort als bildungsfördernd, da dort schulische Logiken (Zeit, Benotung, Disziplin, Leistungsdruck usw.) zumindest temporär außer Kraft gesetzt werden (ausführlich in Wohnig 2019 und Kenner/Wohnig 2019).

Fazit

Unsere beiden vorgestellten Studien und viele weitere zeigen, dass Kooperationen für Bildungs- und Lernprozesse von Schülerinnen und Schülern eine große Chance bieten (Becker 2017). Sie sollten daher stärker als bisher in den Schulalltag integriert werden. Damit Kooperationen gelingen, lassen sich zahlreiche Bedingungen skizzieren (siehe ausführlich auch Wohnig 2017):

• Zeit und Ort für Kooperationen müssen zur Verfügung gestellt werden. Oftmals bestehen Probleme der Kooperationen in der Freistellung von Lehrpersonen und Schülerinnen und Schülern durch Schulleitungen. Hier sollte ein Bewusstsein für die enormen Bildungspotenziale von Kooperationen geschaffen werden.

- Die Anbindung an das schulische Curriculum bietet Potenzial zur Verknüpfung von schulischer und außerschulischer Bildung. Eine engere Verknüpfung von Bildungs- und Lernprozessen in Kooperationen der politischen Bildung könnte durch eine politikdidaktische Konzeption erreicht werden, die auf gezielt kooperativ hergestellte Lernprozesse ausgerichtet ist. Im Kontext des Modellprojektes „Politische Partizipation als Ziel der politischen Bildung“ steht auch die Erarbeitung einer solchen Didaktik aus den Erkenntnissen der qualitativen Beforschung des Projektes im Fokus. Sie könnte zur Folge haben, dass die „Curricula“ der beiden Lernorte sich ein Stück weit annähern (s. auch Thimmel 2013, 96).
- Personelle Ressourcen tragen zum Gelingen bei (bspw. durch eine Reduktion des Lehrdeputats, die Einbindung der Schulsozialarbeit oder die Etablierung einer/eines Kooperationsbeauftragten an der Schule).

- Kooperationen brauchen institutionalisierte Möglichkeiten, in denen sich schulische und außerschulische Partner dauerhaft austauschen können. In diesen können die beteiligten Akteure auf einer allgemeinen Ebene eine Haltung gegenüber der Kooperation und den darin behandelten Themen sowie dem Professionsverständnis des Kooperationspartners entwickeln. Auf einer speziellen Ebene der jeweils vorhandenen Kooperation sollten individuelle Absprachen zwischen den Partnern getroffen werden. Diese sind zwar mit zusätzlichem Arbeitsaufwand verbunden, dadurch können jedoch die Handlungs- und Bildungsmöglichkeiten, die der außerschulische Lernort bietet, besser an die Klassen und deren Lernstand angepasst werden.

Literatur

- Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten (AdB) (2017): Jahresbericht 2017. Politische Bildung in Bewegung. Berlin.
- Becker, H. (2017). Gemeinsam stärker?! Befunde und Fragen. In: Transferstelle politische Bildung (Hg.): Gemeinsam stärker!? Kooperationen zwischen außerschulischer politischer Bildung und Schule. Essen, S. 7–26.
- Grundmann, D. (2017): Bildung für nachhaltige Entwicklung in Schulen verankern: Handlungsfelder, Strategien und Rahmenbedingungen der Schulentwicklung. Wiesbaden.
- Kenner, S./Wohnig, A. (2019, i.E.): Zwischen Anerkennung und Frustration. Erfahrungen junger Menschen mit politischer Partizipation und politischem Protest. In: Oeftering, T./Szukala, A. (Hg.): Protest und Partizipation. Baden-Baden.
- Mack, A./Wohnig, A. (2019, i.E.): „Und es hat alles geklappt auf einmal irgendwie“: Erste Ergebnisse aus dem Modellprojekt „Politische Partizipation“. In: Pohl, K./Lotz, M. (Hg.): Gesellschaft im Wandel – Neue Aufgaben für die politische Bildung und ihre Didaktik!? Frankfurt/M.
- Münderlein, R. (2014). Erfolgreiche Schulkoope-ration. Eine doppelperspektivische Studie zur Zusammenarbeit von Jugendarbeit und Schule. Wiesbaden.
- Wohnig, A. (2019, i.E.): Demokratisierung durch Kooperationen? Politische Bildung, Schule und außerschulische Jugendarbeit. In: Lange, D./Haarmann, M. P./Kenner, S. (Hg.): Politische Bildung als Demokratisierung der Gesellschaft?. Wiesbaden.
- Wohnig, A. (2017): Potentiale und Schwierigkeiten von Kooperationen mit der Perspektive „politische Aktion“. In: Transferstelle politische Bildung (Hg.): Gemeinsam stärker!? Kooperationen zwischen außerschulischer politischer Bildung und Schule. Essen, S. 37–44.

Sophie Schmitt

Prävention oder politische Bildung? Kooperationen von Schule und außerschulischen Trägern politischer Bildung im Kontext von ‚Extremismusprävention‘ und ‚Demokratieförderung‘

Kooperationen zwischen außerschulischen und schulischen Trägern gibt es in vielen Inhaltsfeldern der politischen Bildung. Eine besondere Beachtung verdienen derzeit Kooperationen im Feld der Politischen Bildung gegen Rechtsextremismus, Autoritarismus und Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit, welche durch entsprechende Bundes- und Landesprogramme zur Demokratieförderung, z.B. durch das Bundesprogramm „Demokratie leben!“ des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ), gefördert werden. Im Folgenden sollen solche Kooperationen in diesem Themenfeld näher beschrieben und insbesondere der Frage nachgegangen werden, welche Möglichkeiten und Grenzen sowie Spannungsfelder sich aus diesen ergeben. Ein besonderer Fokus wird dabei auf die Implikationen der derzeitigen Förderung gelegt, mit welcher politische Bildung zugunsten einer sicherheitsbehördlich konnotierten Präventionslogik in den Hintergrund zu treten droht.

Kooperationen zwischen schulischen und außerschulischen Trägern

Vonseiten der Schulen gibt es eine große Nachfrage nach Kooperationen im Themenfeld Rechtsextremismus und Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit. Neben dem Bedarf nach mobiler Beratung – einer Begleitung bei Konflikten mit einem extrem rechten oder menschenfeindlichen Hintergrund (Becker/Schmitt 2019) – werden außerschulische Träger auch für Maßnahmen Politischer Bildung angefragt. Eine Auswertung des Beratungsnetzwerks Hessen für die Jahre 2012-2017 zeigt exemplarisch, dass Schulen eine relevante Hauptgruppe sowohl bezogen auf mobile Beratung als auch hinsichtlich Projekten im Rahmen politischer Bildung sind (Beratungsnetzwerk Hessen 2012-2017). Dabei kooperieren Schulen mit nichtstaatlichen

oder mit staatlichen Akteuren. Die Angebote richten sich an ganze Kollegien, Fachlehrerinnen und -lehrer oder Schulsozialarbeiterinnen und -sozialarbeiter, welche sich Fort- und Weiterbildungen, themenspezifische Vorträge oder Workshops wünschen, aber auch nach Unterrichtsmaterialien oder der Unterstützung bei Unterrichtsvorhaben fragen (Elverich 2017). Angebote richten sich auch an Schülerinnen und Schüler und finden mit unterschiedlichen Zeitstrukturierungen in- und außerhalb des Unterrichts oder der Schule z.B. an außerschulischen Lernorten statt. So werden außerschulische Expertinnen und Experten einmalig in den Fachunterricht eingeladen oder Workshops im Unterrichtsformat durchgeführt. Es werden aber auch längere unterrichtsübergreifende Projekte in Form von Projekttagen oder -wochen an Schulen oder außerschulischen Lernorten angeboten, welche wiederum im Fachunterricht vor- und nachbereitet werden. Neben verpflichtenden Veranstaltungen im Klassen- oder Schulverband sind auch freiwillige Seminarfahrten denkbar und möglich.

Die Themen der Maßnahmen speisen sich aus der Angebotspalette der Träger und umfassen beispielsweise (extrem) rechte Tendenzen im Gemeinwesen/der Gesellschaft, Migration und Flucht, Diskriminierung, Umgang mit menschenfeindlichen Haltungen und/oder rechtsaffinen Jugendlichen, rechte Jugendkulturen oder auch medienpädagogische Angebote zu Hate- und Counter-Speech in sozialen Netzwerken.

Gründe für Kooperationen ergeben sich aus konkreten Anlässen, können aber auch davon unabhängig sein. Anlassunabhängige Kooperationen sind beispielsweise vom Wunsch getragen, sich unabhängig von konkreten Vorfällen weiterzubilden, um diese im besten Fall im Vorfeld zu verhindern. Anlassbezogene Kooperationen kommen aus der

Perspektive der außerschulischen Träger vor allem bei sichtbaren Formen des (jugendlichen) Rechtsextremismus zustande, nämlich dann, wenn entsprechende Äußerungen getätigt werden, rechte Schmierereien, NS-Verherrlichung oder Gewalt zum Vorschein kommen (Georg/Dürr 2018). Alltagsrassistische oder antisemitische Äußerungen bleiben hingegen oft „unsichtbar“ (Dürr 2019) und kom-

Prof. Dr. Sophie Schmitt ist Professorin für Didaktik der Sozialwissenschaften an der Justus-Liebig-Universität Gießen.



© Justus-Liebig-Universität / Rolf K. Wegst

men demnach nur dann ins Blickfeld, wenn sie mit entsprechenden sichtbaren Formen des Rechtsextremismus einhergehen.

Für die Schule ermöglichen Kooperationen mit externen Trägern Kontakte und Öffnung nach außen oder ein Hineinwirken in das Gemeinwesen, was insofern sinnvoll ist, als extrem rechte Tendenzen nicht isoliert vom Sozialraum betrachtet und ihnen nicht unabhängig von diesem entgegengewirkt werden kann (Schmitt 2019). Kooperationen können positive Auswirkungen auf das Schulprofil (z.B. mit dem Titel „Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage“) und auf das Schulklima haben und insofern vorbeugend wirksam sein. Besondere Potenziale erhalten Kooperationen dann, wenn es eine Passung zum Schulprogramm oder zum Curriculum gibt und die Nachhaltigkeit der Maßnahmen durch entsprechende Vor- und Nachbereitung im Unterricht oder gar durch längerfristige Kooperationen gewährleistet wird. Die Kooperation entlastet Lehrende in vielfacher Hinsicht, wenn sie auf die inhaltliche und didaktisch-methodische Expertise

der außerschulischen Träger zurückgreifen, die i. d. R. aktuelle und lokale Entwicklungen berücksichtigen. Für die Schülerinnen und Schüler kann eine Kooperation zudem einen großen Motivationsgewinn mit sich bringen. Die Behandlung aktueller, lokaler und/oder jugendkultureller Entwicklungen in den Themenbereichen ermöglicht einen Bezug zu ihrer Lebenswelt. Auch alternative Formate, Lernorte, Zeitstrukturen u.v.m. können positive Effekte auf das Lernen haben, indem sie andere Begegnungen oder Gruppenprozesse als sonst im Fachunterricht üblich ermöglichen und sich zudem Reflexionsräume auf-tun, in denen nicht die Bewertung der fachbezogenen Leistungen, sondern die Entfaltung der eigenen Persönlichkeit im Vordergrund stehen. Damit verbunden ist die Gelegenheit, unabhängig vom Notendruck andere orientierende Erwachsene und ihre Standpunkte kennenzulernen.

Allerdings können Kooperationen auch konfliktträchtig werden, nämlich dann, wenn die unterschiedlichen Professionsverständnisse und daraus resultierenden Handlungslogiken und -zwänge der Akteure unreflektiert aufeinandertreffen. Hier ist insbesondere die Spannung zwischen der schulischen Notwendigkeit zur Leistungsbeurteilung gegenüber einem ganzheitlichen, auf die Gesamtpersönlichkeit zielenden, Lernen zu nennen. Aber auch die Schulpflicht kann mit dem in der außerschulischen Bildung vorherrschenden Prinzip der Freiwilligkeit kollidieren. Darüber hinaus verkörpert „die Institution Schule [...]“ den Widerspruch, dass sie die Heranwachsenden einerseits für die Konkurrenz auf dem Arbeitsmarkt zu qualifizieren hat und sie andererseits anregen soll, solidarisch zu sein und sich für den Abbau von Diskriminierungen einzusetzen“ (Elverich 2017, 143). Schule ist zudem einerseits Ort struktureller Diskriminierung (bspw. eines strukturellen Rassismus) und oftmals in Praktiken und Verfahren nicht beteiligungsorientiert. Andererseits ist sie aber auch Lernort der Demokratie (Schmitt 2019). Vor diesem Hintergrund kann das Vermittelte konterkariert, aber auch ermöglicht werden. Konfliktträchtig wird die Kooperation auch dann, wenn die Schulen die Auseinandersetzung mit extrem rechten Tendenzen an außerschulische Akteure delegieren, von denen sie sich primär eine Verbesserung des Images beispielsweise als ‚belastete‘ Schule erhoffen,

ohne dass sie darüber hinaus die Bereitschaft haben, sich weitergehend mit antidemokratischen Tendenzen zu beschäftigen.

Die „Strategie der Bundesregierung“ und ihre Implikationen

Ein grundsätzlicheres Problem liegt in den Implikationen der o.g. Förderprogramme, denn diese strukturieren das Angebot der außerschulischen Träger, bestimmen die inhaltlichen Schwerpunkte und wirken über Kooperationen in die Schule hinein. Dem Programm „Demokratie leben“ beispielsweise liegt die im Jahr 2016 vom Bundeskabinett beschlossene ressortübergreifende „Strategie der Bundesregierung zur Extremismusprävention und Demokratieförderung“ zugrunde. Darin wird ein gemeinsames Handeln des Bundes, der Länder und der Kommunen sowie der Zivilgesellschaft beschrieben. Dabei werden Schulen als wichtige Orte der Prävention und Demokratieförderung – als „strategische Partner“ neben anderen gesellschaftlichen Institutionen wie Familie, Polizei oder Arbeitswelt – angesehen. Politische Bildung wird in der Strategie als ein wichtiges Handlungsfeld genannt. Allerdings spielt die schulische Politische Bildung trotz ihrer Nennung als wichtiges „Handlungsfeld“ und der Schule als ‚strategischer Partnerin‘ aufgrund der Kulturhoheit der Länder und ihrer Zuständigkeit für die Ausgestaltung des Schulwesens keine Rolle.

Mit der Strategie sind zwar einerseits Veränderungen in der Trägerlandschaft verbunden, welche mit neuen Diskussionen, Themen oder Formaten auch die politische Bildung an Schulen inspirieren können. Andererseits ist der Strategie, wie im Folgenden gezeigt werden soll, eine Vorrangstellung der Präventionslogik, ein verkürztes Verständnis von Politischer Bildung bei zugleich untergeordneter Rolle der Politischen Bildung (an Schulen) inhärent.

Vorrangstellung der Präventionslogik

Die Strategie zielt vorrangig auf Prävention, vor allem im Sinne der Prävention von „Extremismus“, „Radikalisierung“ oder „Kriminalität“. Prävention richtet sich an „gefährdete Menschen oder Gruppen, ihr Umfeld und ihre Netzwerke sowie gegebenenfalls auch an potentielle Täterinnen und Täter“ (BMFSFJ 2016, 11) und verfolgt folgende Ziele: „Der

Ablehnung der Werteordnung des Grundgesetzes und des demokratischen Verfassungsstaates vorbeugen und entgegenwirken“, die Sicherheit der Bürgerinnen und Bürger gewährleisten, „die Verfestigung problematischer Einstellungsmuster zu verhindern [...], den Übergang von Einstellungen zu (gewalttätigem) Handeln zu unterbrechen, [...] einem erneuten Auftreten manifester Erscheinungen vorbeugen [...], die Wiederholung von Gewalt- und anderen Straftaten verhindern“ (ebd.).

Dieser negativ bestimmte und normative Begriff der Prävention hat insofern eine gewisse Plausibilität, als der Vorbeugung gemeinhin eine größere Wirkmächtigkeit und auch Kostenersparnis zugeschrieben wird. Zudem ist es unbestritten, dass Politische Bildung im Bereich der primären Prävention verortet ist. Problematisch wird der Begriff aus Perspektive der politischen Bildung aber dann, wenn er und die mit ihm verbundenen Maßnahmen an staatliche Erwartungen der Gefahrenabwehr gekoppelt werden, wie in der Strategie sehr deutlich wird. Politische Bildung hat andere Professionsstandards und verfolgt andere Ziele. Sie verliert ihre fachliche Eigenständigkeit, wenn sie zum verlängerten Arm von (Sicherheits-)Behörden wird. Problematisch ist insbesondere die mit dem Präventionsbegriff einhergehende Stigmatisierung von Gruppen zu Risikogruppen und die damit verbundene Risikosicht. Junge Menschen sind aus der Perspektive der Politischen Bildung keine Risikogruppen, die (potentiell) eine Gefährdung mit sich bringen. In pädagogischen Settings, insbesondere der Schule, sind junge Menschen zuvorderst (politisch) Lernende, bei denen es nicht um Vorbeugung oder Verhinderung von unerwünschtem Verhalten geht, sondern um Entwicklung, und notwendigerweise auch darum, dabei Fehler machen zu dürfen.

Verkürztes Verständnis von Politischer Bildung

Während der Begriff der Prävention negativ konnotiert und auf die Abwehr oder Verhinderung eines unerwünschten Zustandes bezogen ist, verweist der mit 30 Nennungen wesentlich seltener verwendete komplementäre Begriff der Demokratieförderung auf positiv konnotierte Ziele. So wird „eine demokratische politische Kultur auf Grundlage

der wertegebundenen Verfassung“ (ebd., 11) der erwähnten ‚Ablehnung der Werteordnung‘ entgegengestellt, ‚problematische Einstellungsmuster‘ sowie Straf- und Gewalttaten sollen durch „Bildungsprozesse und Formen des Engagements“ (ebd.) durchbrochen werden. Eine marginale Rolle wird der Politischen Bildung zuteil, die trotz der Bezeichnung als wichtigem Handlungsfeld nur noch vier Mal genannt wird.² Sie leiste einen wichtigen Beitrag zu einem ‚diskursiven Demokratieschutz‘, „der darauf beruht, dass gesellschaftliche und politische Akteure in einer Demokratie mit aufklärenden Argumenten ihre Werte darlegen und verteidigen“ (ebd.). Sie soll „das Grundgerüst der Demokratie und die Prinzipien der demokratischen Entscheidungsfindung“ vermitteln, zur „Beschäftigung mit und [...] Akzeptanz von humanitären und demokratischen Grundwerten“ (ebd.) beitragen, das „Verständnis für politische Sachverhalte“ (ebd., 16) sowie das „[demokratische Bewusstsein] und [die] Bereitschaft zur politischen Mitarbeit“ (ebd., 19) fördern und zum „kompetenten Umgang mit Vielfalt [...] insbesondere auch in Konfliktfällen“ (ebd.) befähigen.

Damit wird ein Fokus auf die Vermittlung von demokratischen Werten und politischem Wissen sowie auf die Bereitschaft zum Engagement gelegt. Wenngleich dies wichtige Ziele sind, so gehen damit dennoch das politische Moment und der Bildungsgehalt Politischer Bildung verloren. Politische Bildung ist mehr als der Erwerb politischen Wissens über ‚politische Sachverhalte‘, ‚das Grundgerüst der Demokratie‘ oder ‚Prinzipien demokratischer Entscheidungsfindung‘ und die Befähigung von Menschen zu einem rationalen Diskurs. Neben politischen Strukturen, Inhalten und Verfahren geht es auch um politische Implikationen in Lebenswelten, Normen und Diskursen, wozu auch beispielsweise autoritäre Diskurse in Politik und Gesellschaft zählen. Statt allein einen sozialverträglichen Umgang in Konfliktfällen und den gesellschaftlichen Zusammenhalt zu proklamieren, geht es darum, politische Konflikte oder Schlüsselprobleme ins Zentrum zu stellen, z.B. Frieden oder soziale Ungleichheit. Dabei geht es um die didaktische Grundfrage, „wie [...] Menschen und Gruppen in der Gesellschaft ihr Zusammenleben durch die Herstellung und Durchsetzung von

allgemeiner Verbindlichkeit demokratisch gestalten und regeln können und welche politischen Probleme und Konflikte [...] sie dabei bewältigen“ (Henkenborg 2016, 217) müssen. Ziel ist es, diese mit Hilfe des erworbenen Wissens zu analysieren und zu beurteilen. Wenngleich es sehr wichtig ist, sich für Demokratie und Menschenrechte einzusetzen, bedeutet politische Handlungsfähigkeit mehr als ‚diskursiver Demokratieschutz‘, Engagement sowie ‚Bereitschaft zur politischen Mitarbeit‘. Politisch handlungsfähig werden Menschen dann, wenn sie darin befähigt werden, ihre Position in der Gesellschaft und ihre Interessen zu ergründen, sich für diese einzusetzen und Demokratie auch kritisch weiter zu entwickeln. Dabei geht es nicht nur um die Fähigkeit zur Selbst- und Mitbestimmung, sondern auch um Solidaritätsfähigkeit (Klafki). Somit hat Politische Bildung neben dem Erwerb politischen Wissens auch einen Bildungsgehalt, es geht ihr letztlich um die Entwicklung von Selbst- und Weltverhältnissen sowie politischer Grundorientierungen.

Ausblick

Von Kooperationen im Themenbereich Rechtsextremismus, Autoritarismus und Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit können außerschulische und schulische Träger Politischer Bildung gleichermaßen profitieren. Für außerschulische Träger stellen Schulen ein breites und wichtiges Betätigungsfeld dar und auch für die politische Bildung an Schulen ist die fachliche Expertise außerschulischer Träger von Vorteil. Eine Förderung außerschulischer Träger durch entsprechende Bundesprogramme ist somit grundsätzlich zu begrüßen. Allerdings muss dies jenseits kurzfristig-reaktiver Maßnahmen und Projekte im Themenbereich mit einer institutionellen Stärkung und langfristigen Verankerung der bereits etablierten schulischen und außerschulischen politischen Bildung einhergehen. Dabei ist der disziplinären Eigenlogik der Politischen Bildung Rechnung zu tragen. Wenngleich sie eine wichtige Funktion im Bereich primärer Prävention hat, geht sie mit ihrem Fokus auf das Politische und ihrem Bildungsgehalt weit über die Logik der Prävention und die Abwehr von Straf- und Gewalttaten hinaus.

Anmerkungen

- 1 Zur Kritik des Extremismuskonzepts und seiner fehlenden Eignung für Demokratiebildung vgl. Forum für kritische Rechtsextremismusforschung (2011), Forum kritische politische Bildung <https://akg-online.org/arbeitskreise/fkpb-forum-kritische-politische-bildung/faq-e-konzept-und-gesinnungspruefung> (26.03.2019).
- 2 Dazu kommen elf Nennungen als Namensbestandteil von Institutionen oder Vereinen der politischen Bildung, wie z.B. der Bundeszentrale für politische Bildung.

Literatur

- Becker, R./Schmitt, S. (2019): Beratung im Kontext Rechtsextremismus. Felder, Methoden, Positionen. Frankfurt/M.
- Beratungsnetzwerk Hessen (Hg.) (2012–2017): Übersichtsauswertung 2012–2017. Marburg. <http://beratungsnetzwerk-hessen.de/einblicke-in-die-beratungsleistungen> (11.03.2019).
- BMFSFJ (2016): Strategie der Bundesregierung zur Extremismusprävention und Demokratieförderung. <https://www.bmfsfj.de/blob/109002/5278d-578ff8c59a19d4bef9fe4c034d8/strategie-der-bundesregierung-zur-extremismuspraevention-und-demokratieforderung-data.pdf> (24.03.19).
- Dürr, T. (2019): Der schwierige Einstieg in ein komplexes System. Mobile Beratung an Schulen. In: Becker, R./Schmitt, S. (2019): Beratung im Kontext Rechtsextremismus. Felder, Methoden, Positionen. Frankfurt/M., S. 148–162.
- Elverich, G. (2017): Die Kooperation schulsicher und außerschulischer politischer Bildung als Ansatzpunkt der Rechtsextremismusprävention. In: Achour, S./Gill, Th. (Hg.): Was politische Bildung alles sein kann. Einführung in die politische Bildung. Schwalbach/Ts., S. 141–152.
- Forum für kritische Rechtsextremismusforschung (Hg.) (2011): Ordnung. Macht. Extremismus. Effekte und Alternativen des Extremismus-Modells. Wiesbaden.
- Georg, E./Dürr, T. (2018): „Was soll ich denn da sagen?!“ Zum Umgang mit Rechtsextremismus und Rassismus im Schulalltag. Marburg. http://beratungsnetzwerk-hessen.de/uploads/bnwh/dokumente/public/img/contentimg/news_fotos-pdfs_neu/BNWH_Schule_Rassismus_2018-neu.pdf (24.03.2019).
- Henkenborg, P. (2016): Meine Philosophie der politischen Bildung heißt: Demokratie-Lernen als Kultur der Anerkennung. In: Pohl, K. (Hg.): Positionen der politischen Bildung 2. Interviews zur Politikdidaktik. Schwalbach/Ts., S. 212–229.
- Schmitt, S. (2019): Rechtsextremismus und Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit in Schulen. In: Becker, R./Dies. (Hrsg): Beratung im Kontext Rechtsextremismus. Felder, Methoden, Positionen. Frankfurt/M., S. 126–147.

Adrian de Souza Martins, Gabi Elverich

Respect Coaches – Gelingende Kooperation von Schule und außerschulischer Bildung zur Stärkung der Demokratiebildung

Demokratiebildung ist eine der wichtigsten gesellschaftlichen Aufgaben der Schule. Die aktuellen politischen und gesellschaftlichen Entwicklungen machen ihre Dringlichkeit offensichtlich. Mit diesem Artikel soll beleuchtet werden, wie Demokratiebildung durch

Bildung im Bereich der Demokratiebildung maßgeblich gestärkt werden kann.

Funktionslogik der Schule und ihre Widersprüche zur Demokratiebildung

Demokratieentwicklung, die Vermittlung von Empathie, Akzeptanz und von Diversität sind für Schulen in Berlin und Brandenburg im Rahmenlehrplan festgehaltene, verpflichtende Inhalte der Politischen Bildung und der fächerübergreifenden Bildungsziele.¹ Die Schülerinnen und Schüler sollen nicht nur lernen, wie demokratische Teilhabe praktisch funktioniert, sondern auch für demokratisch-menschenrechtliche Orientierungen gewonnen werden. Dazu müssen Schule und Lehrkräfte einen lebensweltbezogenen und handlungsorientierten Politikunterricht anbieten und im demokratiepädagogischen Sinne auch im Schulalltag auf die Entwicklung von Demokratie-Wissen, -Kompetenzen und -Werten hinwirken (Edelstein 2015, 19). Zum Wissen lassen sich beispielsweise die Funktionsweisen partizipativer Wege gesellschaftlicher Meinungsbildung sowie politischer Systeme zählen. Zu den Demokratiekompetenzen gehören etwa die Fähigkeiten, an Aushandlungs-, Feedback- und Konfliktlösungsprozessen teilzuhaben oder Verantwortung zu übernehmen - im Klassenrat oder im Gemeinwesen. Zu demokratischen Werten gehören moralische Orientierungen und Einstellungen, die dazu befähigen, demokratiefeindliche Positionen zu erkennen und sich davon zu distanzieren z.B. durch die Anlehnung an Menschenrechten und sozialer Inklusion (ebd.).

Neben der klassischen Verankerung der Demokratiebildung in den gesellschaftswissenschaftlichen Fächern (insbesondere Politische Bildung, Ethik und Geschichte), soll diese als Querschnittsaufgabe verstanden und fächerübergreifend vermittelt werden. Die Umsetzung dieser Aufgabe wirft beispielsweise in naturwissenschaftlichen Fächern Fragen

auf. Doch auch der Politikunterricht unterliegt Rahmenbedingungen, die der Entwicklung demokratischer Kompetenzen und Werte entgegenstehen. So müssen die Lehrkräfte leistungs- und ergebnisorientiert unterrichten und ihre Schülerinnen und Schüler bewerten. Nicht nur das Bewertungssystem führt dazu, dass Schulen „Orte der systematischen Produktion von Ungleichheitserfahrungen“ sind, was den „Versuch der curricularen Vermittlung von Ideen der Gleichheit und Gerechtigkeit konterkariert“ (Hormel/Scherr 2004, 197). Ein weiterer Widerspruch liegt darin, dass die Institution Schule die Heranwachsenden für die Konkurrenz auf dem Arbeitsmarkt zu qualifizieren hat, gleichzeitig jedoch dazu anregen soll, solidarisch zu sein und sich für den Abbau von Diskriminierungen einzusetzen. Durch die schulische Auslese in Übergangsphasen weist die Schule jedoch selbst Formen institutioneller Diskriminierung auf (Gomolla/Radtke 2009).

Eine weitere strukturelle Hürde für die Demokratiebildung an Schulen stellt wie so oft die mangelnde Ausstattung der Institution mit personellen, finanziellen und zeitlichen Ressourcen dar. Insbesondere für die fächerübergreifende Demokratiebildung sind zunächst zusätzliche Absprachen innerhalb des jeweiligen Kollegiums nötig. Oft kommt es Lehrkräften, die in der Regel bereits hohen Belastungen ausgesetzt sind, als zusätzliche Belastung vor, demokratiebildende Angebote in ihren Unterricht oder in den Schulalltag einzuflechten.

Auch die Zeit, die es braucht, um demokratische Kompetenzen und Werte zu entwickeln, indem die Schülerinnen und Schüler Erfahrungen sammeln, sich selbst ausprobieren und reflektieren, fehlt im engen Stundenplan.

Funktionslogik außerschulischer Bildung

Die außerschulischen Bildungsträger bringen für die Demokratiebildung ganz andere Vor-



Adrian de Souza, M.A. Politikwissenschaft, ist Respekt Coach des Jugendmigrationsdienstes Berlin-Neukölln, Internationaler Bund.



Dr. phil. Gabi Elverich ist Lehrerin an der Fritz-Karsen-Schule in Berlin-Neukölln und Lehrbeauftragte für Politikdidaktik an der FU Berlin.

die Kooperationen zwischen Schule und außerschulischer Bildung erfolgreich gestaltet werden kann. Dazu werden zunächst die jeweilige Funktionslogik der Schule und der außerschulischen Bildung sowie die daraus entstehenden Herausforderungen betrachtet. Anschließend werden funktionierende Kooperationsansätze vorgestellt und erläutert, wie sich die Kooperation von Schule und außerschulischer Bildung durch die neue Struktur der „Respekt Coaches“ weiterentwickeln lässt. Als Beispiel dafür dient die Zusammenarbeit der Fritz-Karsen-Schule in Berlin-Neukölln mit dem dortigen Respekt Coach vom Jugendmigrationsdienst des Internationalen Bundes (IB Berlin-Brandenburg gGmbH). An dieser Zusammenarbeit zeigt sich, wie durch die neu geschaffene Struktur die Kooperation zwischen Schule und außerschulischer

aussetzungen mit als die Institution Schule. Außerschulische Bildung baut zunächst auf der Freiwilligkeit der Teilnahme auf. Gleichzeitig lebt die außerschulische Bildung davon, dass die Teilnehmenden „Fehler“ machen, die sie gemeinsam reflektieren. In diesem Sinne gibt es kein richtig und kein falsch, und folglich fällt die Teilnahme an den Angeboten aus jeder Form der Bewertung. Durch diese Rahmenbedingungen wird ein „geschützter Raum“ geschaffen, in dem prozessorientiert gearbeitet wird und die Teilnehmenden in einen offenen Austausch treten. Insbesondere Kompetenzen wie die Selbstreflexion, die Artikulation von Meinungen oder die Akzeptanz unterschiedlicher Ansichten können dadurch gestärkt werden.

Obwohl die Angebote der außerschulischen Bildung häufig von kurzer Dauer und punktuell Charakter sind, kann ein besonderes Vertrauensverhältnis zwischen Teilnehmenden und Teamenden entstehen, das dem offenen Austausch dient. Die Teamenden werden nicht mit dem Bewertungssystem der Schule assoziiert und sind der Lebenswelt der Teilnehmenden oft näher als die Lehrkräfte. Zum einen kann diese Nähe durch einen geringeren Altersunterschied entstehen, aber auch und nicht zuletzt durch andere gesellschaftliche Positionen, Erfahrungen und Perspektiven, welche die Teamenden einbringen. Für Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund kann dies unterstützend sein, um mit Erfahrungen rassistischer Diskriminierung umzugehen, da die Institution Schule noch immer primär die Perspektive der weißen herkunftsideutschen Mittelschicht repräsentiert. Obwohl punktuelle Angebote für die Demokratiebildung nicht ideal erscheinen mögen, bestätigen Studien längerfristige Effekte auch kurzer Angebote außerschulischer Bildungsträger (Balzter/Ristau/Schröder 2014).

Herausforderungen in der Kooperation zwischen Schule und außerschulischer Bildung

Die potentiellen Synergieeffekte zwischen der Institution Schule und der außerschulischen Bildung für die Demokratiebildung sind offensichtlich. Nicht ohne Grund gibt es viele Bemühungen sowie eine große Reihe gelungener Beispiele für solche Kooperationen. Jedoch scheitert eine Zusammenarbeit oft genug oder wird erst gar nicht gesucht.



In Kooperation mit Lehrkräften, dem Respekt Coach Neukölln und KlGA e.V. (Kreuzberger Initiative gegen Antisemitismus) wurde die regelmäßige AG „Respekt und Vielfalt“ gegründet. Die Karten stammen aus dem Positionierungsspiel gegen Vorurteile von Gesicht zeigen!

Die Herausforderungen für eine Kooperation zwischen der Schule und der außerschulischen Bildung sind insbesondere auf der organisatorischen und auf der strategischen Ebene angesiedelt. Auf der organisatorischen Ebene ist die erste Herausforderung für Lehrkräfte, einen geeigneten Träger für ein gesuchtes Bildungsangebot zu finden. Hier stellt sich die Frage, ob das Angebot des Trägers auch dem Bedarf der Schule entspricht und zum Anspruch der Lehrkräfte passt. Die Anzahl der außerschulischen Bildungsträger ist in den letzten Jahren stark angewachsen – durch das Programm „Demokratie leben“ der Bundesregierung fand dieses Wachstum auch in der Trägerlandschaft im Bereich der Demokratiebildung statt. Diese Entwicklung ist sehr zu begrüßen, bringt jedoch mit sich, dass es auch unerfahrene Bildungsträger gibt, deren Angebotskonzepte noch keine ausgiebige Erprobung und Evaluierung erfahren haben. Ein Austausch über die Erfahrungen mit Trägern der Demokratiebildung innerhalb eines Kollegiums kann bei der Entscheidung helfen, findet aber oft informell statt, sodass die Erfahrungen nicht mit allen geteilt werden.

Gleichzeitig stellt es für die Träger der außerschulischen Bildung einen großen Aufwand dar, die eigenen Angebote stets von neuem zu erklären und mögliche Formate zu besprechen, da in der Regel immer eine andere Lehrkraft eine Anfrage stellt.

Der Schulkalender birgt weitere Hürden für die Kooperation. Oft stehen nur wenige Zeiträume, einzelne Tage oder Unterrichtseinheiten für Angebote der außerschulischen Bildung zur Verfügung. Neben dem Aufwand, ein mögliches Angebotsformat eines Bildungsträgers für einen bestimmten, von der Schule definierten zeitlichen Rahmen zu finden, sind einige Zeiträume (etwa zu Schuljahresbeginn oder vor den Ferien) für alle Schulen beliebte Termine für Projektstage. Für die Bildungsträger wie für die Schulen entstehen dadurch die Nachteile einer Saison-Ökonomie – Anfragen häufen sich in bestimmten

Zeiträumen und können oft nicht alle erfüllt werden. Außerhalb dieser Zeiträume erschwert es der durchgetaktete Stundenplan, Zeit für demokratiebildende Angebote bereitzustellen.

Zuletzt scheitern Kooperationen oftmals an der fehlenden Finanzierung. Einige Angebote der Demokratiebildung sind, vor allem über das Programm „Demokratie leben“, aus- oder teilfinanziert. Viele Bildungsträger sind aber auf die Finanzierung einzelner Workshops und Projektstage angewiesen. Nicht allen Schulen stehen aus-

werden, während andere Schülerinnen und Schüler gar nicht in deren Genuss kommen.

Gelingende Kooperationen und die Zusammenarbeit mit dem Bundesprogramm „Respekt Coaches“

Bei allen Herausforderungen kann die Kooperation zwischen Schule und außerschulischer Bildung gut funktionieren und zum Wohle der Schülerinnen und Schüler die möglichen Synergieeffekte nutzen. Dies geschieht meistens dann, wenn sich einzelne Lehrkräfte für ein Thema, ein Themengebiet oder ein Angebotsformat stark machen. Sie knüpfen die nötigen Kontakte zu den Bildungsträgern, investieren Zeit und setzen sich schulintern für die Umsetzung bestimmter Angebote ein. Dabei können enge Netzwerke zwischen Lehrkräften und einzelnen Bildungsträgern entstehen, die auch eine wiederholte oder stetige Kooperation ermöglichen. Die so entstehende Vertrauensbasis ist für eine fruchtbare Kooperation unabdingbar und ermöglicht einen Austausch auch über die einzelnen Aktivitäten hinaus (Elverich 2017).

An der Fritz-Karsen-Schule in Berlin Neukölln bestehen mehrere solcher Netzwerke mit Bildungsträgern, die Projekte zum sozialen Lernen, SV-Schulungen, zu (Anti-)Rassismus und Diskri-

minierung oder zur Gewalt- und Radikalisierungsprävention anbieten. Mit einzelnen Trägern der außerschulischen Bildung konnte eine kontinuierliche, langfristige Kooperation eingegangen werden, beispielsweise mit der Bildungsstätte Kurt Löwenstein und dem Anton-Schmaus-Haus zu SV-Schulungen. Für den 9. Jahrgang wurde vor einigen Jahren ein Programm für Projektstage zum Thema Respekt und Vielfalt entworfen, in dem klassenübergreifend mit einer ganzen Reihe an Trägern der außerschulischen Bildung zum Thema (Anti-)Rassismus und Diskriminierung gearbeitet wurde. Die Erfahrungen, mit welchem Träger und welchen inhaltlichen Angeboten die Kooperation fruchtbar war, erleichterten die Organisation der diesjährigen Projektstage. Die Dokumentation und Weitergabe von Erfahrungswerten ist immens wichtig, um diese zu etablieren. Da vieles

**{ LASS
UNS
REDEN! }**

REDEN BRINGT RESPEKT.

reichend Mittel dafür zur Verfügung und für die Lehrkräfte stellt es eine große zusätzliche Belastung dar, sich um die Finanzierung von Maßnahmen zu kümmern.

Auf strategischer Ebene liegt die Herausforderung für die Kooperation zwischen Schule und außerschulischer Bildung vor allem in der oft fehlenden Kontinuität und der Verinselung der Angebote. Ohne ein Konzept, wie Demokratiebildung an einer Schule verankert und mit den Angeboten außerschulischer Bildung systematisch bereichert werden soll, liegt es an jeder einzelnen Lehrkraft sich um ihre Ausgestaltung zu bemühen. Eine Praxis ohne gemeinsames Konzept bedeutet daher Mehrarbeit für die Lehrkräfte und steht gleichzeitig der personenunabhängigen Etablierung von längerfristigen Kooperationen entgegen. Dies führt dazu, dass in einzelnen Klassen punktuell Angebote durchgeführt

vom persönlichen Interesse und Engagement einzelner Lehrkräfte abhängt, sind die Verbesserung des Informations- und Erfahrungsaustausches ebenso wie eine gesicherte Finanzierung wichtige Voraussetzungen für eine Verstetigung der Kooperationen.

Ein hilfreicher Baustein auf diesem Weg ist die Zusammenarbeit der Fritz-Karsen-Schule mit dem Programm „Respekt Coaches“.² Mit dem Schuljahr 2018/19 ist hier eine neue Struktur entstanden, die im Begriff ist, die Kooperation zwischen Schule und außerschulischer Bildung voranzubringen – insbesondere in den bereits als kritisch angeführten Punkten.

Angestoßen durch den Respekt Coach, der beim Jugendmigrationsdienst Neukölln des Internationalen Bundes Berlin-Brandenburg angesiedelt ist, hat sich an der Fritz-Karsen-Schule ein „Präventionsteam“ gebildet. Dieses Präventionsteam ist jahrgangs- und professionsübergreifend zusammengesetzt und trifft sich regelmäßig, um die Aktivitäten der Schule im Bereich der Demokratiebildung, Gewaltprävention und Antidiskriminierungsarbeit zu systematisieren. Zunächst wurde eine Bestandsaufnahme bereits laufender Angebote der Schule erstellt und eine Bedarfsanalyse durchgeführt. Das Ziel ist die Entwicklung eines Präventionskonzepts und eines schulinternen Curriculums zur Demokratieentwicklung und zur diskriminierungskritischen Schule.

Der Respekt Coach übernimmt eine wichtige Rolle für die Arbeit des Präventionsteams. Er bereitet die Sitzungen vor, moderiert die Diskussionen und sichert die Ergebnisse. So wird Kontinuität gewährleistet und dafür gesorgt, dass die guten Vorsätze nicht in den Arbeitsbelastungen des Schulalltags untergehen.

Unter Einbeziehung des Respekt Coaches wurden zudem Angebote wie Projekttag zur Mobbing- und Gewaltprävention, eine wöchentliche Arbeitsgemeinschaft „Respekt und Vielfalt“, Projekttag zu (Anti-)Rassismus und Diskriminierung, ein Mediationstraining für Peer-Teamende und ein komplexes, halbjähriges Projekt zu interreligiösem Verständnis durchgeführt bzw. für das noch laufende Schuljahr geplant.

Lehrkräfte wenden sich inzwischen mit Bedenken an den Respekt Coach, um passgenaue Angebote von außerschulischen Bildungsträgern zu erhalten. In gemeinsamer Absprache wird auch ein Großteil der Koordination des Angebotes vom Respekt Coach durchgeführt.

Da er sowohl die Strukturen der Schule als auch die Angebote der Träger kennt, kann er diese miteinander abgleichen und passende Angebote vermitteln. Damit werden die Lehrkräfte entlastet und die Abhängigkeit von oft zufällig gewachsenen Netzwerken wird aufgehoben. Durch die Programmmittel der Respekt Coaches können passende Angebote auch realisiert werden, wenn dafür kein bereits ausfinanziertes Projekt existiert.

Programme wie „Schule ohne Rassismus, Schule mit Courage“ (SoR) oder „Schule der Vielfalt“ (SdV) begünstigen ebenfalls Kooperationen mit außerschulischer Bildung. Sie dienen bei Abwägungen bezüglich des Ressourceneinsatzes schulintern als Referenzpunkte, da die Teilnahme der Schulen mit Selbstverpflichtungen verbunden ist. Auch hier bestehen Netzwerke, die Orientierung und Schulungsmaterial bieten und die Schulen bei der Suche nach passenden Kooperationspartnern unterstützen. Im Zusammenspiel mit der neuen, stärker im Schulalltag verankerten Struktur der Respekt Coaches können sich diese Netzwerke positiv verstärken. So können Fäden zusammengeführt werden und Erfahrungen mit Kooperationspartnern und ihren Angeboten systematisch erfasst und weitergegeben werden. Bisherige Maßnahmen werden weiterentwickelt und verstetigt, auch mit dem Ziel sie sinnvoll mit Unterrichtsinhalten und anderen schulischen Aktivitäten zu verzahnen.

Fazit

Die Kooperation zwischen Schule und außerschulischer Bildung bietet insbesondere im Bereich der Auseinandersetzung mit demokratie- und menschenfeindlichen Tendenzen viele Ansatzpunkte. Die Potenziale der Zusammenarbeit können nur ausgeschöpft werden, wenn wechselseitiges Verständnis der Stärken und Funktionslogiken in den jeweiligen Bereichen vorhanden ist. Die Arbeit der Respekt Coaches, die an die Schulsozialarbeit angedockt und auf Fragen der Demokratieentwicklung spezialisiert sind, leistet wichtige Unterstützungsarbeit für die Entwicklung dauerhafte Kooperationskonzepte, indem sie Kontakte herstellen und zwischen den Ansprüchen der jeweiligen Bereiche vermitteln. Auch die Entlastung der Lehrkräfte durch die organisatorische und strategische Hilfestellung leistet einen wichtigen Beitrag

zur Weiterentwicklung und Verstetigung von Kooperationsprojekten.

Noch ist das Programm „Respekt Coaches“ jung, weshalb eine abschließende Bewertung zum jetzigen Zeitpunkt nicht möglich ist. Zudem sind Respekt Coaches auf das Interesse und die Mitarbeit der Schule angewiesen. Nur im Zusammenspiel mit engagiertem und an Demokratiebildung interessiertem pädagogischem Personal an der Schule können die Coaches die internen Strukturen kennenlernen und außerschulische Kooperationen vermitteln. Durch die Zusammenarbeit mit Respekt Coaches können Schulen die Kooperation mit außerschulischen Bildungsträgern ohne entsprechenden Mehraufwand ausbauen, strategischer gestalten und langfristig für Kontinuität sorgen.³

Anmerkungen

- 1 Vgl. Rahmenlehrplan für die Jahrgangsstufen 1–10 der Berliner und Brandenburger Schulen Teile B (Fächerübergreifende Kompetenzentwicklung) und C (Kompetenzentwicklung in den Unterrichtsfächern).
- 2 Das Programm „Respekt Coaches“ wurde vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend zur Prävention von religiös begründetem Extremismus initiiert und startete im März 2018. Es ist primär-präventiv und damit ressourcenorientiert angelegt. Weitere Informationen unter www.lass-uns-reden.de
- 3 Noch wird die Finanzierung des Programms „Respekt Coaches“ jährlich entschieden. Diese prekäre Situation beeinträchtigt die langfristige Planung, die für die Zusammenarbeit mit Schulen unerlässlich ist.

Literatur

- Balzter, N./ Ristau, Y./ Schröder, A. (2014): Wie politische Bildung wirkt. Wirkungsstudie zur biographischen Nachhaltigkeit politischer Jugendbildung.
- Edelstein, W. (2015): Demokratie als Praxis und Demokratie als Wert, in: Erdsiek-Rave, U. u. John-Ohnesorg, M. (Hg.): Demokratie lernen – Eine Aufgabe der Schule?, Schriftenreihe des Netzwerk Bildung, Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Elverich, G. (2017): Die Kooperation schulischer und außerschulischer politischer Bildung als Ansatzpunkt der Rechtsextremismusprävention, in: Achour, S./Gill, T. (Hg.): Was politische Bildung alles sein kann. Einführung in die politische Bildung.
- Gomolla, M./Radtke, F.-O. (2009): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. 3. Auflage Opladen.
- Hormel, U./Scherr, A. (2004): Bildung in der Einwanderungsgesellschaft. Perspektiven der Auseinandersetzung mit struktureller, institutioneller und interaktioneller Diskriminierung. Wiesbaden.

Maria Grüning, Philipp Meyer

Zwei Welten in Aushandlung und Annäherung – Politische Medienbildung in Schulkooperationen

Das Phänomen Hate Speech ist in aller Munde. Gegen andere Menschen zu hetzen, sie zu diffamieren und/oder sie zu verunglimpfen, ist jedoch u.a. nicht mit dem demokratischen Wert der Meinungsfreiheit vereinbar. Durch die Bildungsangebote des Projektes *#hatebreach* werden junge Menschen befähigt, ermutigt und dabei unterstützt, Hass im Netz zu erkennen, einzuord-



Maria Grüning ist Geschäftsführerin von Die Kopiloten e.V., Projektmitarbeiterin *#hatebreach* – Hass im Netz begegnen und Lehrbeauftragte an der Universität Kassel im Fachgebiet Didaktik der Politischen Bildung.



Philipp Meyer ist Projektmitarbeiter *#hatebreach* – Hass im Netz begegnen und Lehrbeauftragter an der Universität Kassel im Fachgebiet Didaktik der Politischen Bildung.

nen, sich für einen demokratischen Umgang mit Vielfalt im Internet einzusetzen und so zu Gegenarrativen beizutragen, die Hate Speech entgegengebracht werden müssen. Kern des Projektes sind Bildungsangebote in Kooperation mit Schulen in Nordhessen, um ziviles Engagement und demokratisches Verhalten junger Menschen im Internet zu fördern, die pädagogische Bildungspraxis in der Demokratieförderung weiterzuentwickeln und die digital ausgestellte Zivilgesellschaft gegen Hate Speech und für eine demokratische Diskussionskultur zu stärken.

Wahrnehmung von Hate Speech im Internet

Hass und Diskriminierung existieren in Foren, sozialen Netzwerken, Kommentarspalten und stellen eine große Herausforderung für die gesamte Gesellschaft dar. Jugendliche bewegen

sich routiniert und alltäglich im Internet, als digitaler Sozialraum nimmt es einen immer größeren Stellenwert in ihrer Lebenswelt ein. Dementsprechend haben junge Menschen viele Berührungspunkte mit Hate Speech und nehmen Hate Speech im Netz wahr. Laut einer Forsa-Umfrage zum Thema Hassrede bzw. Hasskommentare der Landesanstalt für Medien Nordrhein-Westfalen (LfM) 2018 ist die Wahrnehmungshäufigkeit von Hate Speech im Internet im Vergleich zum Vorjahr angestiegen. 78 Prozent der Befragten gaben an, schon einmal Hassrede bzw. Hasskommentare im Internet gesehen zu haben (2016: 65 %, 2017: 67 %). Befragte im Alter zwischen 14 und 24 Jahren haben mit 96 Prozent weit häufiger als der Durchschnitt der Befragten bereits Hassrede bzw. Hasskommentare im Internet gesehen (2016: 91 %, 2017: 94 %).

Präkonzepte zum Thema Hate Speech

Aus unserer Projektpraxis heraus wurde mehrfach deutlich, dass bei Teilnehmenden im Alter zwischen 14 und 18 Jahren überwiegend Unklarheit darüber besteht, was Hate Speech eigentlich ist. Vorhandene Kenntnisse der Zielgruppe in Bezug auf die Definition von Hate Speech finden sich fast ausschließlich im Bereich der strafrechtlichen Dimension. Mit Blick auf die Folgen von Hate Speech stehen individuelle Folgen für Betroffene für die Zielgruppe unserer Projekte im Vordergrund (z. B.: psychische Belastungen). Diskriminierende Äußerungen als Dimension von Hate Speech (sowohl intentional als auch nicht-intentional) und gesellschaftliche Folgen demokratiefeindlicher Diskurse kommen in Präkonzepten zum Phänomen Hate Speech fast nicht vor. Die Projektpraxis zeigt außerdem, dass Hate Speech und (Cyber-)Mobbing gleichgesetzt bzw. verwechselt werden. An dieser Stelle setzen wir an und schärfen gemeinsam den Blick auf einen nicht unproblematischen Begriff.

„Hass ist nur eine Emotion“

Laut Sponholz (2018, 48) handelt es sich bei Hate Speech im Kern „um eine Form der kom-

munikativen Herstellung menschlicher Minderwertigkeit.“ Dabei legt Hate oder Hass nahe, Hate Speech als emotionales Problem zu behandeln, als affektuelle Handlung und damit irrationales Phänomen, welches im Individuum verortet ist. Bei dieser Betrachtung wird Hate Speech als Art der Kommunikation politischer Propaganda im Sinne einer Zweckrationalität vernachlässigt und beispielsweise rechtsalternative Medienstrategien geraten aus dem Blick. Die Verbreitung von Ungleichwertigkeits-Erzählungen, die „Volksaustausch“, „Islamisierung“, „Weltverschwörung“, „Ethnopluralismus“ etc. propagieren, müssen stets auf ihren ideologischen Gehalt und ihre strategische Dimension hin beleuchtet werden. Das Phänomen Hate Speech geht häufig mit der Verbreitung von Diskriminierung einher, die begleitenden Erzählungen untermauern diese. Laut dem Bericht „Toxische Narrative der Amadeu-Antonio-Stiftung (2017) organisieren sich antidemokratische Kräfte der Neuen Rechten in Gruppen und Foren und etablieren dort rechte Narrative. Sie wirken bis in Massenmedien und klassische Presseerzeugnisse hinein. Auch wenn weite Teile der Gesellschaft Erzählungen von „Politikerinnen zund Politikern, die das Volk verraten (und bekämpft werden müssen)“ oder „mächtigen Eliten, die über die Welt herrschen“ ablehnen, führt deren zunehmende Verbreitung zu einer Normalisierung eben jener Argumentationen und Weltbilder – auch in den Kommentarspalten von Tageschau bis Spiegel Online. Dort bedienen sie latenten Rassismus und krude Ängste, deren Virulenz stetig steigt und mit denen sich auch Wahlerfolge von Rechtspopulistinnen und -populisten erklären lassen. Oben genannte Erzählungen finden sich (nicht ausschließlich) im Rechtsextremismus, Rechtspopulismus und in verschwörungstheoretischen Kontexten. Sie lassen sich nicht per Gesetz verbieten, denn sie entfalten ihre Wirkung durch einen gemäßigten Ton. Sie können jedoch Radikalisierungsprozesse befördern, machen gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit salonfähig und drängen Betroffene aus dem Diskurs. Dieses

toxische Kommunikationsverhalten oder Hate Speech als digitale Form gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit gehört auch zu rechts-alternativen Medienstrategien und dient der Rekrutierung von Sympathisantinnen und Sympathisanten, Einschüchterung von Aktivistinnen und Aktivisten (bspw. für Geflüchtete), dem Agendasetting und dem Erlangen von Deutungshoheit in gesellschaftlichen Diskursen. Dass sich bspw. Rechtsextreme über das World Wide Web vernetzen, dort mobilisieren und neue rekrutieren, wird sich nicht ändern, „vielmehr bleibt die Herausforderung bestehen, die vielen Formen des verschleierte[n] Rechtsextremismus insbesondere der Neuen Rechten zu erkennen und zu dechiffrieren.“ (Dinar/Heyken 2018, 51).

#hatebreach – Hass im Netz begegnen: Projektkonzeption

Mit Blick auf die Wahrnehmung, Ursachen und Folgen von Hate Speech wird ein Bildungsauftrag deutlich, der über die Thematisierung strafrechtlich relevanter Formen hinausgeht. Neben Phänomenen Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit und rechts-alternativer Medienstrategien müssen Dynamiken digitaler Kommunikation (z.B. Echokammer, Filterblasen, Social Bots), die Rolle kommerzieller Social-Media-Plattformen in Bezug auf deren strukturierende Funktionen für einen Teilbereich öffentlicher Meinungsbildung ebenso einbezogen werden. Im Projekt *#hatebreach* werden diese Aspekte unter dem Motto „befähigen statt beschützen“ in politischer *Medienbildung gegen Hate Speech* miteinander verknüpft und finden einen medienpraktischen Ausgang. Um möglichst viele junge Menschen in Nordhessen zu befähigen und zu ermutigen, sich aktiv für Demokratie und Vielfalt im Internet einzusetzen und sich klar zu Hate Speech im Internet zu positionieren, kooperieren wir mit Schulen aller Schulformen ab Jahrgang 8. Wir bieten die lerngruppenspezifische Entwicklung und Durchführung von Projekttagen und -wochen an, die politische Bildungsinhalte wie beispielsweise Phänomene Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit mit der Vermittlung spezifischer Medienkompetenzen handlungsorientiert verbinden. Ein handlungsorientierter Ansatz eröffnet den jungen Teilnehmenden auch praktisch Verhaltensoptionen im Umgang mit Hate Speech im Internet. Ergebnisse unserer gemeinsamen

Arbeit können beispielsweise Videobeiträge für soziale Medien und Videoplattformen, Entwicklung von Counter-Kommentaren, Instagram-Kampagnen, die Konzeption und Durchführung von Theaterstücken, Informationsveranstaltungen für Gleichaltrige oder das Anfertigen von Beiträgen für Weblogs sein.

Zwei Welten in Kooperation – Vorteile

Die Sensibilisierung für, die Auseinandersetzung mit und die Aktivierung gegen Hate Speech im Internet und für Demokratie stellen auch die schulische Bildung vor große Herausforderungen: Die fachliche Verortung des Themas im schulischen Curriculum gestaltet sich, je nach Jahrgangsstufe, schwierig. Oft fehlen zeitliche und fachliche Ressourcen, die gerade für handlungsorientierte Ansätze unabdingbar sind. Der informelle Kontakt zwischen Lehrkräften und Jugendlichen in den sozialen Netzwerken und die damit einhergehende Vermischung von privater Aktivität und schulischer/beruflicher Perspektive ist problematisch, ebenso oftmals die Thematisierung von Mediennutzungsverhalten von Schülerinnen und Schülern mit Bezug auf Social Media. Dennoch sind Lehrkräfte in ihrem beruflichen Alltag mit dem Thema Hate Speech im Internet und dessen Erscheinungsformen und Auswirken in unterschiedlicher Weise konfrontiert. Das Spektrum umfasst den angemessenen Umgang mit Betroffenen von Hate Speech, aber auch das konsequente Handeln gegenüber Jugendlichen, die selbst solche Inhalte im Netz verbreiten und diese unterstützen. Als außerschulischer Bildungspartner mit langjähriger Erfahrung im Bereich *Bildung gegen Menschenfeindlichkeit und Medienbildung* bringen unsere politischen Bildnerinnen und Bildner das spezifische Fachwissen und neue methodisch-didaktische Zugänge zur Zielgruppe, die von Schülerinnen und Schülern als Abwechslung zum schulischen Lernen geschätzt werden und politisches Interesse fördern können. Ebenso verfügen wir über technische Ausstattung (Tablet-Computer, Kamera-Equipment, mobiles Internet etc.), welches eine Kooperation nicht von der technischen Ausstattung der Schulen abhängig macht.

Gemeinsam stärker!? – Es ist noch viel zu tun

Möchten Schulen mehr politische Bildung und Demokratiebildung in ihrer Institution

ermöglichen und über curriculare Festlegungen hinaus Anregungen zu anschaulichem, aktivierendem, lebensweltorientiertem politischem Lernen bieten, ist die Zusammenarbeit mit Trägern der außerschulischen Jugendbildung als „Experimentierfeld für partizipationsorientierte politische Bildung“ (Widmaier 2013, 51) unabdingbar und wünschenswert.

Das Projekt *#hatebreach* wird durch das Bundesprogramm „Demokratie leben!“ des BMFSFJ und das Hessische Landesprogramm „Hessen aktiv für Demokratie und gegen Extremismus“ gefördert und es entstehen für die kooperierenden Schulen keinerlei Kosten. Längerfristige Kooperationen sind dennoch kaum realisierbar, da Fördermittel jedes Jahr neu beantragt und bewilligt werden müssen. Kommen die Kosten für die Kooperation auf die Schulen zu – und das sollten sie, wenn keine Fördergelder über Dritte bereitgestellt werden – hängt die Organisation der Finanzierung oftmals an einzelnen Lehrkräften und kann ein großes Hindernis darstellen. Seitens der Schulen gibt es oftmals keine festen Ansprechpartnerinnen und Ansprechpartner für Kooperationen. Gibt es keine Schulsozialarbeit oder Medienbeauftragte (wie in unserem Projekt relevant), ist Kooperation abhängig vom hohen Engagement einzelner Lehrkräfte. Kurzum: Für erfolgreiche Kooperation fehlt es an Zeit, Personal und Geld.

Literatur

- Amadeu Antonio Stiftung (2017): Toxische Narrative. Monitoring rechts-alternativer Akteure, Berlin.
- Dinar, C.; Heyken, C. (2018): Rechte Propaganda im Internet und in den sozialen Netzwerken des Web 2.0, in: Nie wieder. Schon wieder. Immer noch. Rechtsextremismus in Deutschland seit 1945. Metropolis Verlag, München. S. 41-54.
- Forsa-Umfrage zu Hate Speech im Auftrag der Landesanstalt für Medien Nordrhein Westfalen (LfM) (2018): https://www.medienanstalt-nrw.de/fileadmin/user_upload/lfm-nrw/Foerderung/Forschung/Dateien_Forschung/forsaHate_Speech_2018_Ergebnisbericht_LFM_NRW.PDF (Letzter Zugriff: 28.04.2019)
- Sponholz, Liriam (2018): Hate Speech in den Massenmedien. Theoretische Grundlagen und empirische Umsetzung, Wiesbaden.
- Widmaier, B. (2013): Partizipation als Ziel politischer Bildung. Führt Kooperation zum Ziel? In: Juchler, I. (Hrsg.) Projekte in der politischen Bildung, Bonn, S. 43-56.

Mary Whalen

Kooperation zwischen schulischer und außerschulischer Bildung – Berliner Erfahrungen

Im Themenfeld Globale Entwicklung im Rahmen der Bildung für nachhaltige Entwicklung haben sich die schulische und die außerschulische Bildung im letzten Jahrzehnt angenähert.

Schulen und Bildungsverwaltungen erkennen zunehmend den Mehrwert der Kooperation mit außerschulischen Bildungsträgern. Die außerschulischen Partner bringen neue Perspektiven in die Schulen herein, können



Mary Whalen ist Geschäftsführerin und pädagogische Leiterin des Entwicklungspolitischen Bildungs- und Informationszentrums (EPIZ) – Zentrum für Globales Lernen in Berlin.

positive Prozesse verstärken und haben Kapazitäten, aktuelle globale Entwicklungen konzeptionell, methodisch und didaktisch aufzuarbeiten. Die Nichtregierungsorganisationen (NROs) werden oft vertreten durch Menschen, die Lebens- bzw. Arbeitserfahrungen in den Ländern des globalen Südens sowie ein eigenes politisches Engagement für die Themen mitbringen. So werden politische Bildungsprozesse anschaulich, lebendig und persönlich.

Nichtregierungsorganisationen sehen in der Zusammenarbeit mit Schulen die Möglichkeit, ihre Expertise zu Themen globaler sozialer Gerechtigkeit weiterzugeben und politisches Interesse insbesondere bei den Kindern und Jugendlichen zu wecken, die ansonsten nicht politisch aktiv sind. Sie wollen sie dabei unterstützen, ihr eigenes Handeln auf globale Auswirkungen zu überprüfen und dazu anregen, sich an der Entwicklung einer zukunftsfähigen Gesellschaft zu beteiligen. Trotz der oft kurzfristigen Finanzierung ihrer Angebote (ein bis drei Jahre) sind die außerschulischen Partner bestrebt, ihre Angebote kontinuierlich aufrechtzuerhalten und konzeptionell weiterzuentwickeln.

Bildungsminister aus der ganzen Welt haben 2015 gemeinsam beschlossen, das globale Nachhaltigkeitsziel mit konkreten Strategien und Programmen in einem „Aktionsrahmen für Bildung 2016–2030“ umzusetzen. So wird das Weltaktionsprogramm Bildung für nachhaltige Entwicklung auch in Deutschland implementiert.

Die Zusammenarbeit von Schulen und NROs zu den Nachhaltigkeitszielen wird auch durch den *Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung* unterstützt (KMK/BMZ). Der Orientierungsrahmen bietet Bildungsverwaltungen und Schulen eine Orientierung bei der Entwicklung von Lehrplänen und der Gestaltung der Lehrerbildung, von Unterrichtsmaterialien und Curricula. Er ist für NROs auch ein Türöffner für die Zusammenarbeit mit Schulen.

Das Weltaktionsprogramm und der Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung bilden die Basis für die Kooperation der Bildungsverwaltungen mit außerschulischen Organisationen im Bereich des Globalen Lernens. Rahmenvereinbarungen, in den gemeinsame Qualitätskriterien festgelegt werden, definieren die beidseitigen Voraussetzungen für die Zusammenarbeit zwischen NROs und Schule. Solche Vereinbarungen haben z.B. der Berliner Entwicklungspolitische Ratschlag und das Entwicklungspolitische Landesnetzwerk Rheinland-Pfalz mit den jeweiligen Bildungsministerien geschlossen.

Im neuen gemeinsamen Rahmenlehrplan für die Jahrgangsstufen 1–10 der Länder Berlin und Brandenburg, der im Schuljahr 2017/2018 implementiert wurde, wurde das neue fachübergreifende Thema nachhaltige Entwicklung/Lernen in globalen Zusammenhängen eingeführt. In der Einleitung zur fachübergreifenden Kompetenzentwicklung heißt es, „Kinder und Jugendliche sollen frühzeitig erfahren, vor welch großen Aufgaben unsere Gesellschaft und die Weltgemeinschaft stehen“, sowie „... erfahren und erproben, welchen Beitrag sie für den Erhalt und

die Weiterentwicklung einer zukunftsfähigen Gesellschaft leisten können.“ (Teil B, S. 3). Berliner und Brandenburger Schulen sind dazu verpflichtet, die übergreifenden Themen des Rahmenlehrplans in ihren schulinternen Curricula umzusetzen.

Im Portal globaleslernen-berlin.de werden die Angebote der außerschulischen Berliner Partner vorgestellt. Die Angebote orientieren sich an den Themenbereichen des Orientierungsrahmens für den Lernbereich globale Entwicklung. Ebenso nimmt jedes Angebot Bezug auf die Themen, Inhalte und Fachkompetenzen der entsprechenden Fächer des Rahmenlehrplans. Die NROs werden in gemeinsamen Fortbildungen mit der Senatsverwaltung für Bildung dabei unterstützt, ihre Veranstaltungen passgenau für die schulischen Erfordernisse zu konzipieren.

Zur Umsetzung des fachübergreifenden Themas gehört auch die Implementierung in der zweiten Phase der Lehrkräfteausbildung. Hierzu bietet EPIZ gemeinsam mit dem Berliner Bildungssenat ein Wahlpflichtmodul und Fortbildungen an, in denen Lehramtsanwärter und –anwärterinnen von außerschulischen Partnern dabei unterstützt werden, die globale Dimension in ihren Unterricht zu integrieren.

Aus den langjährigen Erfahrungen mit kurzzeitpädagogischen Projekten an Schule ist beidseitig der Wunsch nach einer längerfristigen Zusammenarbeit in Schulentwicklungsprozessen entstanden. Die *Faire Schule* ist ein Schulentwicklungsprogramm, das Schulen dabei unterstützt, sich als Institution im Sinne des „whole school approach“ zu verändern. „Geboren“ in Berlin, ist die Faire Schule mittlerweile auch in Brandenburg und Hamburg zu Hause. Das Programm zeigt auf, wie Schulen Verantwortung für eine nachhaltige Entwicklung in ihrem konkreten Handlungsumfeld übernehmen können. Schulen, die in den Bereichen demokratische Schulkultur, ökologische Verantwortung und Globales Lernen aktiv sind und ihre Aktivitäten strukturell verankern, bekommen für zwei Jahre eine Auszeichnung. Die Schulen erfahren eine enge und

individuelle Beratung und Begleitung auf dem Weg zur Auszeichnung und bestimmen selbst, wo sie ihre Schwerpunkte legen und welche Aktivitäten sie umsetzen möchten. Durch die enge Begleitung der Schulen finden viele kleine und große Veränderungen statt: An der Carlo-Schmid-Oberschule (Sekundarschule) in Berlin-Spandau zum Beispiel gibt es seit Neuestem das Wahlpflichtfach „Welt im Wandel“, in dem Schüler und Schülerinnen der 8. Klasse zu Themen rund um Globalisierung und Nachhaltigkeit arbeiten. Bei der Vergabe der Auszeichnung erhalten die Schulen Anregungen, wie sie die Themen in ihrem Schulalltag in den zwei Jahren bis zur neuen Bewerbung weiterhin verankern können.

Schulen und außerschulische Bildungspartner stellen sich zunehmend – im besten Falle gemeinsam – dem Anspruch, inklusive Lernangebote zu entwickeln. Hier geht es sowohl um Schüler und Schülerinnen mit speziellen Förderbedarfen als auch um diejenigen, die auf Grund von Migrationserfahrungen oder ihres Familienumfelds Gefahr laufen, in der Schule über- oder unterfordert zu werden.

Mit Sorge beobachten außerschulische Partner, dass menschenfeindliche Haltungen auch im Schulalltag immer häufiger geäußert werden und unwidersprochen bleiben. Lehrkräfte sind zum Teil verunsichert, was sich unter anderem darin zeigt, dass Kooperationen, die früher durch kurze Absprachen zustande kamen, jetzt teilweise durch langwierige Abstimmungsprozesse in den Schulgremien abgesichert werden müssen. Daher hat das EPIZ sich in der Debatte um „Neutralität“ in der politischen Bildung mit einer Stellungnahme für Lehrkräfte und Multiplikatorinnen in ihrem Bildungsumfeld positioniert. Darin heißt es:

*Als politische Bildner*innen in der schulischen und außerschulischen Bildungsarbeit wollen wir Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen demokratische Werte vermitteln und sie dabei unterstützen, eigene Urteile zu bilden, kontroverse Debatten zu führen, politische Situationen sowie Interessenslagen zu analysieren und ihr eigenes Handeln auf globale Auswirkungen zu überprüfen. Wir wollen dazu ermutigen, sich an der Entwicklung*

*einer zukunftsfähigen Gesellschaft zu beteiligen und couragiert zu handeln. Schüler*innen und Lehrer*innen dürfen keiner Angst ausgesetzt sein, ihren Standpunkt frei zu äußern. Lehrer*innen sind durch das Grundgesetz und die Landesschulgesetze dazu verpflichtet, Kinder und Jugendliche im Geiste der Menschenwürde, Demokratie, Toleranz und Gleichberechtigung zu erziehen.*

*Wir nehmen den Beutelsbacher Konsens als Grundlage unserer Bildungsarbeit ernst. Die Grundsätze des Beutelsbacher Konsens' fordern die sachliche und kritische Auseinandersetzung mit Positionen, die in der Politik, der Wissenschaft und der Öffentlichkeit vertreten werden. Wir sehen es als Pflicht sowohl von Lehrer*innen als auch von Multiplikator*innen des Globalen Lernens an, Stimmen und Stimmungen in Schulveranstaltungen und Unterricht nicht unwidersprochen zu lassen, die sich gegen die Menschenrechte oder zentrale Grundrechtsartikel richten. [...]*

Die Stellungnahme wurde durch die Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie begrüßt und wird von Berliner NROs in Fortbildungen für Lehrkräfte eingesetzt.

Dadurch, dass Schule und außerschulische Partner sich gegenseitig wertschätzen, die gegenwärtig günstigen Rahmenbedingungen nutzen und die Gelingensfaktoren gemeinsam pflegen, wächst die Bedeutung der Themenbereiche Globales Lernen/Bildung für nachhaltige Entwicklung im Berliner Schulsystem. Aus dieser Zusammenarbeit sind vielfältige Prozesse entstanden, die Schulen zu Lernorten für global citizenship und Nachhaltigkeit machen und Kindern und Jugendlichen die notwendigen Kompetenzen vermitteln, ihre eigene Rolle in der Weltgesellschaft zu reflektieren, komplexe globale Entwicklungen zu verstehen, Standpunkte zu entwickeln, zu vertreten und daraus neue Wege des Denkens und Handelns abzuleiten.

Literatur

- EPIZ e.V. (Hg.) (2018): Erfolgsrezepte. Inklusive Materialien für eine nachhaltige Gastronomie und Hühner für Ghana? Ein inklusives Planspiel für eine nachhaltige Gastronomie, Berlin.
- Portal Globales Lernen in Berlin: www.globaleslernen-berlin.de
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie (2018), Politische Bildung an Berliner Schulen. Eine integrative Gesamtstrategie, Berlin.

Bei einer Veranstaltung mit jungen Geflüchteten aus einer „Willkommensklasse“ und Auszubildenden gab es einen sehr intensiven Austausch. Zunächst spielte die Gruppe das Planspiel „Hühner für Ghana“, bei dem Zusammenhänge zwischen EU-Geflügelexporten und der Situation in der Geflügelzucht in Ghana hergestellt werden. In gemischten Kleingruppen nahmen die Schüler*innen die Rollen verschiedener Akteure in diesem Konflikt ein – etwa von Delegierten der Agrarkommission der EU, der ghanaischen Regierung und einem Verband ghanaischer Geflügelbauer*innen. Dabei war Zusammenarbeit gefordert: Einige Geflüchtete benötigten Unterstützung beim Verständnis der Texte, aber auch ein Teil der „regulären“ Schüler*innen hatte Schwierigkeiten mit dem Lesen. Strategien und Aktionen, um die Interessen des Akteurs, dessen Rolle die jeweilige Gruppe einnahm, wurden dann gemeinsam geplant und umgesetzt.

Im Anschluss [...] wurde ein Film gezeigt – das Musikvideo zum Song „On ne signe pas“ eines senegalesischen Rapperkollektivs [...]. In dem Song geht es um die EPAs (Freihandels-Abkommen zwischen der EU und verschiedenen afrikanischen Staaten). Es wird thematisiert, was diese Abkommen für den Senegal bedeuten und was sie mit Kolonialismus sowie aktuellen Fluchtbewegungen zu tun haben. Auf der Grundlage des Videos entspann sich eine heftige und sehr emotionale Diskussion [...].

Darauf aufbauend widmeten sich Kleingruppen selbstgewählten Themen zu den Fragen: Welches aktuelle Problem beschäftigt euch aktuell besonders und welche Ideen zu seiner Lösung habt ihr? Die Kleingruppen wählten Rassismus, Krieg und Flucht aus und führten zunächst in Kleingruppen Diskussionen, deren Ergebnisse sie dann mit den anderen teilten.

Auch der Abschluss der Veranstaltung war sehr emotional. Fast alle Auszubildenden ohne Fluchtgeschichte bedankten sich bei den geflüchteten Schüler*innen für deren Offenheit, auch persönliche Geschichten zu erzählen, die sie sonst niemals erfahren hätten. Die geflüchteten Schüler*innen wiederum bedankten sich dafür, dass die anderen ihnen zugehört haben und offen für sie waren. Fast alle Teilnehmenden äußerten, dass sie froh seien, zusammenzukommen und in einen Austausch und ein Kennenlernen zu treten, Prozesse, die sonst an der Schule nicht stattfinden.

(Erfahrungsbericht Janika Hartwig, EPIZ e.V.)



Didaktische Werkstatt

Sophia Oppermann, Jan Krebs

Raumöffner und Impulsgeber für Zivilcourage

Die Bildungspraxis von Gesicht Zeigen! Für ein weltoffenes Deutschland

Seit dem Jahr 2000 setzt sich Gesicht Zeigen! Für ein weltoffenes Deutschland und für ein gleichberechtigtes, demokratisches Zusammenleben ein. Bezugspunkt ist dabei immer der Aufrufcharakter der Initiative selbst: Zeige dein Gesicht, tritt ein für eine gerechte Gesellschaft – und warte nicht darauf, dass jemand

Grund- und Freiheitsrechte, der Menschen- und der Kinderrechte. Darum ist Gesicht Zeigen! aktiv gegen Antisemitismus, Rassismus und Rechtsextremismus und steht für eine Gesellschaft, in der jeder Mensch gleichwertig anerkannt ist – jederzeit und überall. Teilhabe und Zugehörigkeit, Inklusion und Exklusion, Migration und Gesellschaft – diese Themen sind für ein gelingendes Miteinander in unserer immer vielfältigeren Welt von größter Bedeutung. Damit steht zugleich eine im weitesten Sinne inklusiv verstandene Demokratie im Mittelpunkt unserer Aufmerksamkeit.

Gesicht Zeigen! sieht Demokratie dabei als ein Konzept, das alle Lebensbereiche prägt. Daher beziehen sich die Bildungsangebote des Trägers in erster Linie auf Demokratie als Lebens- und Gesellschaftsform. Ziel der Handlungsformate ist es, jungen Menschen Demokratie in kleinen, aber bedeutsamen Ausschnitten erfahrbar und erlebbar zu machen und sie zu motivieren, sich selbst gesellschaftlich zu engagieren und für eine offene Gesellschaft einzutreten.

Zielgruppen und Handlungsformate

Es ist uns ein großes Anliegen, mit unseren Projekten und Ansätzen möglichst unterschiedliche Menschen zu erreichen. Dabei haben wir insbesondere Zielgruppen im Blick, die unserer empirischen Erfahrung

nach bei Maßnahmen der politischen oder historisch-politischen Bildung deutlich unterrepräsentiert sind. In schulischen Kontexten sind dies vielfach nicht-gymnasiale Gruppen. Häufig wird in diesem Zusammenhang von bildungsbenachteiligten Zielgruppen gesprochen. In Absetzung von dieser stark defizitorientierten Perspektive halten wir jedoch eine Haltung für wesentlich ertragreicher, die die Heterogenität, Diversität und Vielfalt des eigenen, inklusiven Demokratie- und Bildungsbegriffs bewusst auch in den Mittelpunkt der eigenen Zielgruppenbeschreibung stellt. Dementsprechend arbeitet Gesicht Zeigen! mit sehr unterschiedlichen jugendlichen Zielgruppen, im Kontext Schule häufig mit nicht-gymnasialen Gruppen.

Zugleich ist unser Anspruch, unsere Bildungskonzepte so zu gestalten, dass sie in unterschiedlichen Hinsichten möglichst barrierearm, zugänglich und diskriminierungskritisch angelegt sind. Es ist wie mit einem guten Kinderbuch: Verschiedene Menschen lesen die Geschichte möglicherweise auf mehreren, unterschiedlichen, sich zum Teil überdeckenden Ebenen – aber es ist für alle etwas dabei, und da es bei Gesicht Zeigen! um Themen geht, die ihrer Natur nach für alle Menschen von Belang sind, ist die Chance groß, dass viele sich aktiv damit beschäftigen, ja – Freude daran haben.



Sophia Oppermann, Germanistin und Journalistin, ist seit Gründung im Jahr 2000 Geschäftsführerin von Gesicht Zeigen!



Jan Krebs, Historiker, leitet den Lernort 7xjüng und ist für die Bildungsarbeit von Gesicht Zeigen! verantwortlich.

anderes es macht! Zur Verbreitung dieses zutiefst demokratischen Anliegens hat Gesicht Zeigen! ein umfangreiches Repertoire an Handlungsformaten und Materialien entwickelt, die einer breit verstandenen politischen Bildung zuzurechnen sind.

Ausgangspunkt ist für uns die Würde eines jeden Menschen als Erstbegründung der

Operationalisierbar wird dieser diversitätsorientierte, prozessbezogene und inklusive Bildungsansatz in Form eines Sets von insgesamt zwei mal acht Attributen (vgl. Abbildung). Die Begriffspaare sind Ausdruck unseres Ziels, in der politischen Bildung ohne erhobenen Zeigefinger auf Augenhöhe miteinander zu arbeiten und uns dabei prozessorientiert stark an den Interessen und Lebenswelten der tatsächlich im Raum anwesenden und teilnehmenden Menschen zu orientieren. Dies schließt eine diskriminierungs- und machtkritische Reflexion der eigenen Handlungsposition als Lehrende – etwa im Sinne der Frankfurter Erklärung – ein.

Handlungsposition als außerschulischer Träger

Für Gesicht Zeigen! als non-formalen Bildungsakteur sind Schulen und Lehrkräfte bei Projekten und Workshops mit Kindern oder Jugendlichen häufige und willkommene Partner, um arbeitsteilig zu einer Stärkung demokratischer Handlungsformen beizutragen.

Wir sehen dies im Kontext der Beobachtung, dass sich das System Schule immer mehr für außerschulische Partner öffnet. Strukturell weit entwickelt ist dies fächerübergreifend in Nordrhein-Westfalen, wo *Bildungspartner NRW* seit 2005 Kooperationen zwischen Schulen und außerschulischen Lernorten unterstützt. Der neue Rahmenlehrplan Berlin-Brandenburg sieht für das Fach politische Bildung verbindlich mindestens einen Besuch an einem außerschulischen Lernort pro Doppeljahrgang 7/8 sowie 9/10 vor. Die jüngst vorgestellte „integrative Gesamtstrategie“ „Politische Bildung an Berliner Schulen“ geht noch einen Schritt weiter, indem sie den Austausch zwischen Schule und außerschulischen Bildungspartnern als eine von drei Säulen der politischen Bildung beschreibt.

Qualität und Beschaffenheit dieser Partnerschaft zu klären ist allerdings eine wichtige Aufgabe. Denn formal-schulische und nonformal-außerschulische Bildungsakteure befinden sich in strukturell unterschiedlichen Handlungssituationen. So arbeiten Lehrkräfte in der Regel über mehrere Jahre hinweg mit „ihren“ Schülerinnen und Schülern. Außerschulische Jugendbildnerinnen und -bildner dagegen gestalten in der Regel Kurzzeit-Projekte. Vielfach stehen wenige Stunden an ei-

nem einzigen Tag zur Verfügung, manchmal mehrere Tage, nur in Einzelfällen mehr.

Während Lehrkräfte ihre Schüler also näher kennen lernen und differenzierte Beziehungen aufbauen können (was neben zahlreichen Chancen auch Schwierigkeiten sich verfestigender „Bilder im Kopf“ mit sich bringen kann), sind außerschulische Bildungsakteure in häufig wechselnden, jeweils ganz neuen interpersonellen Situationen. Hinzu kommt, dass Lehrkräfte in der Regel eine formale Leistungsbewertung vornehmen müssen, außerschulische Akteure dagegen in aller Regel nicht.

Eine Reflexion über dieses Chancen- und Spannungsfeld ist in der Lehrkräfteausbildung, wenn überhaupt, bislang nur punktuell implementiert. Auch die KMK-Empfehlungen bleiben hier vage. Aus der langjährigen Kooperationspraxis von Gesicht Zeigen! speist sich die Überzeugung, dass die bewusste Wahrnehmung und Gestaltung dieses Felds als Partnerschaft eine wichtige Grundbedingung und Gelingensvoraussetzung für ein nachhaltiges Zusammenwirken zur Förderung von politischer Bildung und Demokratieerziehung ist.

Gesicht Zeigen! hat als außerschulischer Träger im Kern vier unterschiedliche Formate der Zusammenarbeit mit Schule entwickelt. Diese sollen im Folgenden kurz vorgestellt und auf ihre Partnerschaftsqualitäten befragt werden.

Format 1: der außerschulische Lernort **7x^{jung}**

Der Lernort „7x^{jung} – Dein Trainingsplatz für Zusammenhalt und Respekt“ ist eine Übersetzung der pädagogischen Prinzipien und Themen von Gesicht Zeigen! in gebauten Raum. So ist ein Ort des erlebten, gestalteten und reflektierten demokratischen Handelns und damit ein ganz spezieller Rahmen für politische Bildung und Demokratie-Lernen entstanden. Hier empfangen wir nahezu täglich Schulklassen ebenso wie außerschulische Lerngruppen zu intensiven, 4-stündigen Workshops, die von der Beteiligung möglichst vieler Teilnehmender leben.

Der Lernort inszeniert auf einer ersten Ebene der Sichtbarkeit sieben alltägliche jugendliche Lebenswelten: MEINE STADT – also das Draußen-Sein, MEINE MUSIK – also Club und Disko, oder der Doppelraum MEIN



ZIMMER / MEINE FAMILIE – also das ganz persönliche Leben zuhause. Echte Parkbänke verstärken das Gefühl des Draußen-Seins, Teppichboden und Hausschuhe laden nach Hause ein, Bänke und Kasten ergänzen den Turnhallen-Boden in MEIN SPORT.

In den so geschaffenen Raumatmosphären sind verschiedenste künstlerisch gestaltete Exponate zu finden, die Geschichten zu den Themen des Lernorts erzählen. Sie machen dies allerdings auf sehr unterschiedliche Weise. Ob Hörstück, Fotoarbeit, Collage, Vitrine, Kurzfilm, Bilderbuch, Kurzgeschichte, Serie oder Zitat – sie alle verdichten und verarbeiten Erfahrungen meist junger Menschen, Erfahrungen von Teilhabe oder Ausschluss, von Solidarität und Unterstützung, von Ausgrenzung, Diskriminierung und Antisemitismus. Es sind all dies „echte“ Erfahrungen: biographische Splitter oder winzige Einblicke in biographische Erzählungen von Zeitzeuginnen und Zeitzeugen, die in der Ausstellung künstlerisch dargestellt und so erlebbar gemacht werden.

Vielfach sind die Ereignisse in den 1930-er Jahren verortet, ohne dass dies immer auf den ersten Blick zu erkennen ist. So sind Erfahrungen in der Gesellschaft des Nationalsozialismus als wesentliche Bezugsfläche in den Ort eingewoben. Dennoch ist 7x^{jung} weder ein historischer Ort noch eine Gedenkstätte, und die Ausstellung ist keine historische, sondern bewusst eine künstlerische. Genau dieser assoziative Zugang eröffnet Freiräume zum persönlichen Spüren und Denken ebenso wie für Austausch und Auseinandersetzung in der Gruppe.

Schulklassen haben für den Workshop ihre Alltagsorte „Schule“ und „Klassenraum“ verlassen und finden sich an einem – wie wir aus Rückmeldungen wissen – für die Schülerinnen und Schüler wunderbar ungewöhnlichen und unerwarteten Ort wieder. Dieses Setting bietet große Chancen, gemeinsam und unter Anleitung einer den Teilnehmenden zunächst unbekannten Bildungsreferentin einen frischen Blick auf Themen demokratischen Zusammenlebens zu werfen. Die künstlerisch geformten Exponate am Lernort nutzen diese Chance, indem sie den Raum für Fragen öffnen. Sie wollen neugierig machen, Fragen stellen – und keine Antworten geben, kein positives Wissen vermitteln. Was ist im „Zerstörten Zimmer“ wohl geschehen? Wie mag man sich fühlen, wenn das Persönlichste so zerstört

wird? Wie ist das heute? War es vor achtzig Jahren anders? Was ist die menschliche Erfahrung – und was der normative Gehalt?

So setzt der Lernort wesentliche pädagogische Grundprinzipien um: Denn Beteiligung und Aktivierung finden gerade dann besonders stark statt, wenn die Teilnehmenden unmittelbar erleben und spüren können, dass ihre Perspektive und ihre Meinung *wirklich* von Interesse sind. Das gilt gerade dann, wenn sie zunächst eher ein Gefühl als einen klaren Gedanken formulieren dürfen, wenn sie eigene Fragen stellen können oder vielleicht eine Frage beantworten, die gerade gar nicht gestellt war – und dafür dennoch Wertschätzung erfahren.

Zudem verschiebt dieser Ansatz das hergebrachte Konzept eines Lernens „aus der Geschichte“ zu einem Lernen mit und an Geschichte, genauer: anhand einzelner historischer Erfahrungszusammenhänge, die historisch einzigartig sind, in ihrer menschlichen Bedeutung jedoch universellen Charakter haben. In gewisser Weise muss das historisch-politische Lernen also den Gegenwarts-Check ertragen.

Wenn wir den Lebensweltbezug ernst nehmen, bedeutet dies, aus den Interessenlagen und Interessen der jugendlichen Teilnehmenden heraus in den aktiven Austausch zu gehen und ihnen prozessorientiert zu folgen. In diesem Sinne Lernprozesse mit möglichst vielen Sinnen zu organisieren und die Freiräume von 7x^{jung} für möglichst intensive Impulserfahrungen wirksam werden zu lassen, das ist die große Aufgabe in den angeleiteten Workshops am Lernort. In diesen Programmen wechseln sich Elemente eigener Erfahrungen, als Einzelne und als Gruppe, mit Reflexion, Austausch und Verarbeitung ab. Im Idealfall entstehen aus dem Gruppenprozess und den Interaktionen eines Workshops Impulse und persönliche Erfahrungen, die hängen bleiben und weiter wirken, sowie Gespräche und Auseinandersetzungen, die bedeutsame Themen eröffnen.

Es ist die Grundhaltung von Gesicht Zeigen!, dass die Lehrkräfte und Pädagoginnen und Pädagogen der Schule bei den Workshops herzlich willkommen sind, eingeladen zu Beobachtung oder (sehr zurückhaltender) Mitwirkung. Denn so können sie nicht nur die Impulse und Debatten in ihre langfristige pädagogische Arbeit mit der Lerngruppe

mitnehmen. Vielmehr wissen wir aus Rückmeldungen, dass beobachtende Lehrkräfte häufig neue Perspektiven auf die Gedanken, Fähigkeiten und die Beteiligung einzelner Schülerinnen und Schüler an den Lernprozessen gewinnen können. Das ist ein wichtiger Teil einer partnerschaftlichen Kooperation.

Format 2: Workshop-Angebote im formalen Lernkontext

Der „Störungsmelder on tour“ ist ein zweites Bildungsformat, das Gesicht Zeigen! regelmäßig in den Handlungsort Schule hineinführt. Ungewöhnlich daran ist, dass immer ein prominenter Gast – also namentlich der „Störungsmelder“ oder die „Störungsmelderin“ Teil des durchführenden Teams ist. Es kommt also nicht nur eine Pädagogin oder ein politischer Bildner in die Schulklasse, sondern es ist immer eine prominente Person dabei, die sich mit und durch ihre öffentliche Bekanntheit für eine offene Gesellschaft, gegen Ausgrenzung und Menschenfeindlichkeit engagiert – und dies übrigens ehrenamtlich.

Dadurch haben die teilnehmenden Jugendlichen die Chance, auf Augenhöhe mit jemandem zu diskutieren, der oder die regelmäßig im Mittelpunkt medialen Interesses steht, die häufig auch den Jugendlichen selbst aus klassischen oder sozialen Medien bekannt ist und selbst Erfahrungen aus öffentlichen Zusammenhängen als Beispiele ins Gespräch einbringen kann. Schon die Tatsache einer persönlichen Begegnung mit einem so bekannten Menschen, verbunden mit der Erfahrung, dass dieser dann keinen langen Vortrag hält, sondern dass Jugendliche und Prominente gleichberechtigt (dies nötigenfalls sicherzustellen ist die Moderationsaufgabe des Teams) miteinander diskutieren, sind elementare Lernerlebnisse für eine lebendige Demokratie.

Wir erleben mit diesem Format seit vielen Jahren, dass gerade der Aufwand, den prominente Vorbilder – heute sagt man gerne Influencer – auf sich nehmen, um mit einer Schulklasse ins Gespräch zu kommen, dort tatsächlich als enorme Wertschätzung anerkannt wird. Allein die Anreise nach bspw. Kiel oder Gelsenkirchen und der damit verbundene Zeitaufwand ist enorm und als Geste der Anerkennung den jugendlichen Gesprächspartnern durchaus bewusst. Sie goutieren diese Zugewandtheit deutlich in der Diskussion:

„Ihr nehmt uns ernst, ihr kommt zu uns, ihr kümmert euch wirklich mal um uns“ – das sind die Reaktionen, die häufig beiläufig bei solchen Terminen wahrgenommen werden können. Die Intensität und Ehrlichkeit der Diskussion ist oft gerade an diese Faktoren geknüpft und steigert sich deutlich, je mehr Wertschätzung die Jugendlichen spüren.

Das Themenspektrum der Störungsmelder-Besuche reicht vom Engagement gegen Neonazis und Rechtsextremismus über unterschiedliche Phänomenbereiche gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit bis hin zu Grundfragen demokratischen Zusammenlebens. Pro Besuch werden die Themen zwischen den beteiligten Lehrkräften, der Pädagogin und dem Störungsmelder vorbereitet, letztlich entscheidend ist jedoch auch hier, sich nach den Interessen der Schülerinnen und Schüler zu richten, sich einzulassen auf das, was sie interessiert und wie sie dazu stehen. Dass im Gespräch mit einer Bundesministerin das Themenfeld Politik und Beteiligung im engeren Sinne schnell eine Rolle spielt, ist dabei ebenso naheliegend wie die Tatsache, dass ein Musiker, der sich seit langem gegen Neonazis engagiert, damit von den Schülerinnen und Schülern auch besonders authentisch wahrgenommen wird. Und am Ende manchmal auch mit ihnen gemeinsam singt.

Auch in diesem Handlungsformat verbinden sich mithin die Elemente eines neuen Settings, das neugierig macht, mit einem Workshop, der wertschätzend und auf Augenhöhe im Austausch neue gedankliche und emotionale Impulse entstehen lässt. Wir scheuen dabei in der Diskussion keine Kontroversen und gehen, im Gegenteil, mit dem Störungsmelder on tour gerade in Schulen und in Gegenden, die als sozial schwierig oder benachteiligt gelten (was immer das auch im Leben der Jugendlichen heißen mag).

Format 3: die Spiele – eine Übersetzung in Materialien

Darüber hinaus hat Gesicht Zeigen! eine ganze Reihe von aktivierenden und niedrigschwelligen Spiele-Materialien entwickelt, die wesentliche Handlungsprinzipien in einfache Spielabläufe und in ästhetisch anziehende Wort- und Bildkarten übertragen. Didaktisch gehen auch die Spiele von einem Prinzip offener Fragen aus: Die Moderatorin stellt eine Frage, die Teilnehmenden signalisieren

zunächst nonverbal ihre Antworten. Je nach Spiel geschieht dies durch Positionierung im Raum, wobei eine von mehreren Positionen gewählt werden kann, oder durch einfache Ja-/Nein-Antwortkarten.

Im anschließenden Gespräch werden die unterschiedlichen Positionen und Perspektiven begründet. Wenn mehrere Mitspielerinnen und Mitspieler ihre Positionen erläutern, wird schnell deutlich, dass ganz unterschiedliche Denkwege, Möglichkeiten, Schwerpunktsetzungen oder Positionierungen möglich sind. Immer wieder machen sie dabei überraschende Erfahrungen – wenn beispielsweise ganz ähnliche Ausgangspositionen zu unterschiedlichen Antworten führen oder wenn sie merken, dass sie selbst auch zu einer anderen Antwort hätten kommen können, obwohl intuitiv zunächst nur eine möglich schien.

Wir haben in langjährigen Entwicklungsprozessen und durch eine Vielzahl von Evaluationen festgestellt, dass das Konzept des niedrigschwelligen Ansatzes in nahezu allen Zusammenhängen funktioniert. Das bedeutet, dass unsere Materialien bestens für Erwachsenengruppen, Studierende oder Leistungskursschülerinnen geeignet sind, obwohl sie eigentlich für eine „bildungsschwächere“ Zielgruppe entwickelt worden sind. Umgekehrt scheitert man fast immer.

Format 4: Qualifizierungen und Fortbildungen

Ein weiteres Handlungsformat ist in gewisser Weise eine Konsequenz aus den drei erstgenannten: Häufig erreichen Gesicht Zeigen! Anfragen nach Einblicken, Qualifizierungen und Fortbildungen zu den Bildungskonzepten, Ansätzen und Materialien. Dementsprechend führen wir Veranstaltungen für unterschiedliche Gruppen von pädagogischen Fachkräften durch, die sowohl unterschiedlichen Feldern der non-formalen Bildung als auch der Schule zuzuordnen sind.

Dabei sind im Kern selbstverständlich die gleichen pädagogischen Grundprinzipien für uns handlungsleitend wie in der Arbeit mit jungen Menschen: Auch hier arbeiten wir im Rahmen unserer demokratischen Grundhaltung mit viel Beteiligung und Austausch, farbenfroh, überraschend, wertschätzend und (knall-)bunt. Selbstverständlich passen wir die Arbeitsweisen an eine erwachsene, freiwillig teilnehmende, reflektierte und pädagogisch

erfahrene Zielgruppe an. Wir merken auch hier: Methoden und Einstellungen, die wir für die Arbeit mit Jugendlichen entwickelt haben, werden auch von erwachsenen Teilnehmern begeistert aufgenommen. Es ist für uns eine Frage der pädagogischen Grundhaltung, wie man an seine Zielgruppe herantritt. Das Alter oder der Bildungsstand spielen dabei nur eine Nebenrolle.

Ausblick

Es ist eine große Chance der politischen Bildung, eine Binsenweisheit positiv erfahrbar zu machen: dass Demokratie von Beteiligung lebt. Die zweite Chance der politischen Bildung ergreifen wir täglich und mit Leidenschaft: mit unserer Arbeit zu eigenem Engagement, zivilgesellschaftlichem Handeln und Zivilcourage zu ermutigen. Als freier Träger der Jugendarbeit haben wir vielfältige Möglichkeiten, dafür unerwartete Räume zu schaffen und zu eröffnen und darin neue Impulse wirksam werden zu lassen. Wo im Kleinen Überraschungsmomente entstehen, haben wir etwas erreicht. Wo wir Depotwirkung erzielen konnten, haben wir ein Samenkorn gepflanzt. Hier liegt ein großes innovatives Potenzial freier Träger, das von zahlreichen Lehrkräften bundesweit sehr geschätzt wird.

Aus der Perspektive einer Initiative besteht die Kunst darin, die Zusammenarbeit mit Regelstrukturen – ob nun schulischer oder außerschulischer Art – gelingend zu gestalten, trotz aller Unsicherheiten und Unwägbarkeiten. Denn Innovation braucht einen langen Atem, und dauerhafte Strukturen erfordern längere Finanzierungszusammenhänge als Modellförderungen sie in der Regel bieten können.

Weitere Informationen zu den Bildungsangeboten von Gesicht Zeigen!:

www.gesichtzeigen.de, www.7xjung.de



Impuls
Termine
Personen
Berichte

DVPB aktuell

IMPULS

Bildung gegen Antisemitismus

Dr. Felix Klein, Beauftragter der Bundesregierung für jüdisches Leben in Deutschland und den Kampf gegen Antisemitismus

Die Lage ist besorgniserregend: Rund 89 Prozent der Juden in Europa sehen Antisemitismus in ihrem jeweiligen Heimatland seit 2013 im Aufschwung, 38 Prozent der europäischen Juden überlegen, ob sie wegen wachsender Gewalt auswandern sollen, 28 Prozent wurden im vergangenen Jahr antisemitisch belästigt oder angegriffen. Das ergab eine Befragung von 16.395 jüdischen Personen aus 12 EU-Ländern, die die Agentur der Europäischen Union für Grundrechte (FRA) Anfang Dezember 2018 veröffentlichte. Fast zeitgleich forderten die EU-Innenminister dazu auf, jüdische Gemeinden und Institutionen besser zu schützen, da antisemitischer Hass weit verbreitet bleibe.

Die Bekämpfung des Antisemitismus, das muss man unweigerlich feststellen, ist mehr als sieben Jahrzehnte nach dem Ende des Nationalsozialismus und der Katastrophe der Shoah notwendiger denn je. Trotz jahrzehntelanger Präventions- und Aufklärungsarbeit, historischer Aufarbeitung und Erinnerungskultur ist der Antisemitismus eine erschreckend aktuelle Erscheinung, die über extremistische Kreise hinaus bis in die Mitte der Gesellschaft reicht.

Besonders auffällig ist die zunehmende Enthemmung des öffentlichen Diskurses. Antisemitismus finden wieder Eingang in den

öffentlichen Kommunikationsraum. Dabei sinken die Tabugrenzen unaufhörlich. Antijüdische Vorurteile wie „Juden haben zu viel Macht“, „Juden nutzen den Holocaust zum eigenen Vorteil aus“ oder „Israel agiert gegen Palästina wie die Nazis gegen Juden“ werden heute nicht mehr nur hinter vorgehaltener Hand, sondern zunehmend offen geäußert. „Du Jude!“ ist mittlerweile ein gängiges Schimpfwort auf Schulhöfen. In Dortmund, Partnerstadt der israelischen Stadt Netanya, skandierten Neonazis anlässlich des 70. Jubiläums der Gründung des Staates Israel öffentlich ihren Aufruf zur Vernichtung Israels und der Juden, einige Monate später brüllten dort Teilnehmer auf Neonazidemonstrationen „Wer Deutschland liebt, ist Antisemit“.

Nicht zuletzt steht die aufkeimende hasserfüllte Rhetorik gegen Juden, wie wir sie heute wieder beobachten, im Zusammenhang mit dem Erstarken des Rechtspopulismus in Europa. Durch gezielte Provokationen verschieben sich unaufhörlich die Grenzen des Sagbaren. Als Diskursraum mit extremem Beschleunigungsfaktor erweist sich dabei das Internet, das die Verbreitung von Antisemitismus befördert wie kein anderes Medium zuvor.

Die Verrohung der Sprache ist ein wesentlicher Faktor für die zunehmend offensivere Ausbreitung antisemitischen Gedankenguts.



Foto: <https://www.bmi.bund.de/SharedDocs/pressemitteilungen/DE/2018/04/ernennung-klein.html>

Denn die brutalisierte Sprache dringt ins öffentliche Bewusstsein ein und entfaltet dort ihre zerstörerische Wirkung. Welche gefährlichen Folgen es haben kann, wenn das Menschliche in der Sprache abhandelt, hat der von den Nationalsozialisten verfolgte jüdisch-stämmige Professor Victor Klemperer in seinem berühmten Werk „LTI“ (= Lingua Tertii Imperii; d. Verf.) zur Sprache des Dritten Reiches mit großer Eindringlichkeit beschrieben, indem er warnte: „Worte können sein wie winzige Arsendosen: sie werden unbemerkt verschluckt, sie scheinen keine Wirkung zu tun, und nach einiger Zeit ist die Giftwirkung doch da.“

Der beängstigenden Ausbreitung des Antisemitismus in unserer heutigen Gesellschaft müssen wir stärker entgegentreten. Dazu gehört neben der konsequenten Ächtung des verbalen Antisemitismus im öffentlichen Diskurs auch eine ausgeprägte Kultur der

Zivilcourage, bei der es selbstverständlich ist, dazwischen zu gehen, wenn Juden angegriffen werden. Wir brauchen außerdem eine bundesweite Meldepflicht und ein Monitoring von antisemitischen Vorfällen, um besser gegen antisemitische Bedrohungen vorzugehen. Für Straftaten, die aus dem Motiv des politischen Hasses heraus begangen werden, sollte ein härteres Strafmaß gelten.

Eine Schlüsselrolle bei der Prävention kommt der Bildung zu. Indem sie für gegenwärtige Formen des Antisemitismus sensibilisiert und zum kompetenten Umgang damit qualifiziert, liefert sie einen wichtigen Beitrag zur Stärkung demokratischer Grundwerte und zur Vorbeugung gegen Gewalt und Radikalisierung. Ebenso kann Bildungsarbeit deut-

lich machen, welche Bedeutung Juden für die Entwicklung Deutschlands und seiner Bevölkerung immer schon hatten, zum Beispiel auf den Gebieten von Kultur und Wissenschaft.

Die Auslandsgesellschaft e.V. aus Dortmund leistet mit ihrem bürgerschaftlichen Engagement seit ihrer Gründung im Jahr 1949 Vorbildliches im Bereich der politischen Bildung. Ihre zahlreichen Aktivitäten stehen im Zeichen der Völkerverständigung im Sinn von Humanität und Toleranz.

Dass die Auslandsgesellschaft.de ein Sonderheft zum Thema Antisemitismus vorlegt und darin facettenreich über gegenwärtige Gefahren des Antisemitismus aufklärt, begrüße ich als Beauftragter der Bundesregierung für jüdisches Leben in Deutschland

und den Kampf gegen Antisemitismus sehr (<https://www.yumpu.com/de/document/read/62496198/nach-der-shoah-antisemitismus-wie-ist-das-moglich>).

Die einzelnen Artikel beleuchten aktuelle antisemitische Vorfälle und Akteure, nehmen die Strategien der Rechten unter die Lupe, hinterfragen die Rolle der Medien und der Sprache und lenken mit dem Portrait eines Rabbis auch den Blick auf die jüdische Perspektive. Von großer Bedeutung sind nicht zuletzt die aufgezeigten Handlungsoptionen, um antisemitischen Vorkommnissen effektiv begegnen zu können.

Jeder Einzelne von uns steht mehr denn je in der Verantwortung, dem Antisemitismus energisch Einhalt zu gebieten.

BERICHTE

Nordrhein-Westfalen

Stellungnahme zum Entwurf Kernlehrplan „Wirtschaft-Politik“ NW

Liebe Mitglieder*innen der DVPB NW,

wir haben im Landesvorstand lange beraten, ob wir eine Stellungnahme zum Kernlehrplan „Wirtschaft-Politik“ für die Sek. I am Gymnasium einreichen sollen, denn Anhörungsverfahren drohen zunehmend zu einer politischen Alibiveranstaltung zu werden. Selbstverständlich wird die Verbändeanhörung und die Auswertung der Stellungnahmen im Ministerium für Schule und Bildung NRW mit juristisch großer Sorgfalt durchgeführt. Daran besteht kein Zweifel. Es steht aber zu befürchten, dass die ungewöhnlich breite Kritik, die im Rahmen der Verbändeanhörung von Elternverbänden, Fachverbänden, Schüler*innen und Gewerkschaft bisher geäußert wurde, kaum auf Resonanz im Ministerium für Schule und Bildung NRW stoßen wird. Ausgehend von den Erfahrungen mit Verbändeanhörungen, z.B. in Baden Württemberg, werden die Kernlehrpläne sehr wahrscheinlich, trotz der erwiesenen Defizite, ohne maßgebliche Überarbeitung in Kraft gesetzt.

Die Landeselternschaft fürs Gymnasien in Nordrhein-Westfalen hat in ihrer Stellungnahme deutliche Worte gefunden. Inhaltlich sei der Kernlehrplan Chemie „aus dem letzten Jahrhundert“. Das fachliche Niveau, so die Landeselternschaft, erfülle in Latein nicht gymnasiale Ansprüche. Beide Kritikpunkte treffen auch auf den Kernlehrplan „Wirtschaft-Politik“ zu, der sich inhaltlich an veraltete bayerische/baden-württembergische Realschullehrpläne und an die von der KMK definierten, auf die Kammerprüfungen ausgerichteten Elemente für Wirtschafts- und

Sozialkunde für gewerblich-technische Ausbildungsberufe zu orientieren scheint.

Die Kritik der Landeselternschaft am Gymnasium, die mehr als 750.000 Eltern vertritt, kanzelte Staatssekretär Richter ab, indem er diese als „oberflächlich und nicht zielführend“ disqualifizierte (Korfmann in WAZ vom 5.4.2019). Mit Verweis auf Wissenschaftler, die beratend hinzugezogen worden seien, werden die Einwände der Landeselternschaft delegitimiert. Gerade aber von den wissenschaftlichen Fachverbänden wird der Kernlehrplan „Wirtschaft-Politik“ massiv kritisiert, z.B. von der Deutschen Gesellschaft für Soziologie (DGS), die in ihrer Stellungnahme eine „mangelnde Wissenschaftsorientierung und ein[en] Verlust internationaler Anschlussfähigkeit der schulischen Bildung“ konstatiert (<https://bit.ly/2WD-MYKI>). Die Umbenennung des Unterrichtsfachs in „Wirtschaft-Politik“ wird auf breiter Front von den Verbänden kritisiert.

In Lehrplänen wird festgelegt, was mehrere Millionen Schüler*innen lernen sollen. Die in den Lehrplänen definierten Bildungsziele und Inhalte haben maßgeblichen Einfluss auf die Weltsicht der nachwachsenden Generation. In Anbetracht ihrer gesellschaftlichen Bedeutung irritiert die Intransparenz und die Hinterzimmerpolitik, die bei der Konzeption neuer Lehrpläne praktiziert wird.

Bereits auf dem Landesforum im Oktober 2018 hat die DVPB NW ihren Unmut über die mangelnde Transparenz bei der Entwicklung des Kernlehrplans „Wirtschaft-Politik“ geäußert: Welche Wissenschaftler*innen wurden beratend herangezogen? Welche Einflussnahmen von Lobbyverbänden gab es? Wie setzen sich die Lehrplankommissionen zusammen?

Die DVPB NW fordert deshalb für die Lehrplannentwicklung:

1. Die Einführung eines verpflichtenden Lobbyregisters, in dem Gespräche, Stellungnahmen etc. von Vertretern aus Politik und Bildungsadministration mit Lobbyismus betreibenden Akteuren

mit Kenndaten über deren Aktivitäten erfasst werden.

2. Die Veröffentlichung sämtlicher Stellungnahmen, die im Rahmen der Verbändeanhörung eingehen.
3. Transparenz über die Zusammensetzung von Lehrplankommissionen.
4. Die Berufung von Vertreter*innen aus den wissenschaftlichen Fachverbänden (z.B. DGS, DVPW, GSÖBW, DeGöB) und aus den einschlägigen Lehrerfachverbänden (z.B. DVPB, Geschichtslehrerverband, Verband der Schulgeographen) in die Lehrplankommissionen, auch aus Gründen der Qualitätssicherung,

denn der Kernlehrplan „Wirtschaft-Politik“ verliert den Anschluss an den Stand der fachwissenschaftlichen Diskussion und an die internationale Curriculumentwicklung im Bereich der gesellschaftlichen Bildung.

Die Stellungnahme der DVPB NW, die den Mitgliedern in Nordrhein-Westfalen bereits mit dem Emailbrief zugestellt wurde, finden Sie auch auf der Homepage des Verbands unter: <https://dvpb-nw.de/stellungnahme-der-dvpb-nw-zum-si-kernlehrplan-wirtschaft-politik-g9/>.

Bettinna Zurstrassen
Landesvorsitzende der DVPB NW



Brandenburg

Beharrlichkeit hat sich gelohnt – Das Fach Politische Bildung in Klasse 7 und/oder 8 soll wieder an allen Brandenburger Schulen auf dem Stundenplan stehen

Wie in DVPB aktuell POLIS 1/2019, S. 28 berichtet, hat eine Datenerhebung des Ministeriums für Bildung, Jugend und Sport gezeigt, was Mitglieder des Landesverbandes Brandenburg schon seit vielen Jahren berichten. Das Fach Politische Bildung wird an vielen Schulen Brandenburgs nicht lehrplankonform unterrichtet. Am 23.03.2019 trafen sich die Ministerin Britta Ernst, die Leiterin des Referates „Lebenslanges Lernen, Weiterbildung und politische Bildung...“ Regina Büttner und Mitglieder des DVPB-Landesverbandes, um über Handlungsstrategien zur Stärkung des Faches Politische Bildung in der Sekundarstufe I an Brandenburger Schulen zu beraten. Zunächst dankte die Ministerin dem Landesvorstand für das jahrelange Engagement für die Stärkung der schulischen politischen Bildung. Sie betonte den Handlungsbedarf des MBJS. Die Fachreferentin berichtete ausführlich, was das MBJS seit Kenntnis der Datenerhebung unternommen hat.

Die Schulen der Sekundarstufe I sind aufgefordert zu sichern, dass das Fach Politische Bildung ab nächstem Schuljahr 2019/20 in der Doppeljahrgangsstufe 7/8 unterrichtet wird. Es soll perspektivisch gleichgewichtet mit Geschichte und Geografie in der Stundentafel vertreten sein. Das MBJS will statistisch erfassen, ob dies passiert. Der Unterricht soll durch Fachlehrer*innen gesichert werden. Dies sind für das MBJS auch Geschichtslehrer*innen. Auf Anregung des DVPB-Landesverbandes sollen die Schulen durch Fortbildung der Lehrer*innen unterstützt werden (SchILF; BUSS-System des LISUM; Fachtagungen, auch in Zusammenarbeit mit dem DVPB-Landesverband; eventuell monatlicher Fachbrief, Rahmenlehrplan-online). Verabredet ist auch, dass sich der DVPB-Landesverband und das Fachreferat auf Arbeitsebene über ein (Landes)Konzept zur Demokratiebildung und -erziehung austauschen, um die Umsetzung der KMK-Empfehlungen zur Demokratiebildung vom Oktober 2018 zu unterstützen und die Aktivitäten von Akteuren der politischen Bildung zu bündeln.

Erste Rückmeldungen aus Brandenburger Schulen zeigen, das Bewegen in den Schulalltag gekommen ist. Es wird an Schulen diskutiert, wie das Fach Politische Bildung in Klasse 7 und/oder 8 in die Stundentafel aufgenommen und inhaltlich gestaltet werden soll. Stundentafeln und schulinterne Curricula werden entwickelt. Wir werden diese Prozesse aufmerksam begleiten und unterstützen. Die Entwicklung in Brandenburg zeigt, dass sich ein entsprechendes bildungspolitisches Engagement auch in anderen Bundesländern lohnen könnte.

Rosemarie Naumann

Hessen

Neuer Landesvorstand

Am 13. Februar hat der Landesverband Hessen in Frankfurt einstimmig einen neuen Vorstand gewählt: Benedikt Widmaier wurde zum 1. Vorsitzenden, Susann Gessner zur 2. Vorsitzenden und Christoph Bauer zum Schatzmeister gewählt. Jörn Bollinger, Anka Bruns-Junker, Mirjam Durchholz, Andreas Eis, Sara Greco, Juliane Hammermeister, Philipp Klingler, Hans-Joachim Kraschewski, Maria Meixner, Marcel Studt und Martina Tschirner ergänzen den Vorstand als Beisitzer/innen.

Der hessische Landesverband bedankt sich bei seinem bisherigen 1. Vorsitzenden, Bernd Overwien, für seine langjährige und vor allem engagierte Vorstandsarbeit. Als Professor für Didaktik der politischen Bildung an der Universität Kassel und als Vorsitzender der DVPB Hessen hat er sich in der Vernetzung von schulischer und außerschulischer politischer Bildung in Hessen verdient gemacht. Vor seiner Emeritierung trat er nun nicht mehr zur Wahl an.

Der neue Landesvorstand setzt sich aus verschiedenen Praxisfeldern der politischen Bildung zusammen: Schule, außerschulische Bildungseinrichtungen und Universität. Er will an die Arbeit des bisherigen Vorstands anknüpfen. Ein Schwerpunkt wird in nächster Zeit vor allem auf der Vernetzung mit der schulischen politischen Bildung und deren Akteuren (Studienseminare, Fachleiter/innen, Politiklehrer/innen etc.) liegen. Darüber hinaus wird angestrebt, die bereits bestehende Kooperation zwischen schulischer und außerschulischer politischer Bildung zu intensivieren.

Gedenken

Mit großer Trauer und Bestürzung nehmen wir Abschied von Prof. em. Dr. Volker Nitzschke, der am 16. November 2018 verstarb. Nitzschke war von 1973 bis 1996 Professor für Politikwissenschaft an der Goethe-Universität Frankfurt a. M. Seine Schwerpunkte lagen in der Didaktik der Sozialwissenschaften und



es fehlen: Sara Greco, Juliane Hammermeister

der Politischen Bildung. Sein Engagement und sein Wirken für die Politische Bildung und die Lehramtsausbildung in Hessen und darüber hinaus bleiben uns in guter Erinnerung.

Publikationshinweis

Im Oktober 2016 fand die Fachtagung „Rassismuskritische Politische Bildung. Arbeitsfelder & Herausforderungen“ der DVPB Hessen in Heppenheim statt. Daraus ging der Sammelband „Rassismuskritische politische Bildung. Theorien – Konzepte – Orientierung“ hervor. Die Herausgeber Benno Hafener, Katharina Unkelbach und Benedikt Widmaier versammeln 14 Beiträge, die zeigen, welchen wichtigen Beitrag politische Bildung leisten kann, um Rassismus präventiv und aktiv entgegenzutreten. Der Sammelband ist zum Preis von 24,90 Euro beim Wochenschau Verlag erhältlich (ISBN: 978-3-7344-0785-7).

Susann Gessner, Philipp Klingler

TERMINE

Weitergehende Informationen finden Sie auf den Hompages der Landesverbände.

Juni 2019

11.06.2019 **Thüringen**
Verleihung des Abiturpreises

September 2019

19.09.2019 **Thüringen**
„Das politische Mindset von 14-Jährigen.“ Wie Jugendliche heute denken

26.09.2019 **Niedersachsen**
27. Nds. Tag der Politischen Bildung („Politische Bildung durch integrativen Unterricht

30.09.–
01.10.2019 **Hessen**
Fachtagung „Das Politische in unpolitischen Disziplinen“

Thüringen

DVPB baut zum zehnten Mal an der SchulBrücke Europa

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

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

Neben dem diesjährigen Tagungsort Greifswald, Geburtsort von Caspar David Friedrich, findet die SchulBrücke in Jugendgästehäusern in bekannten deutschen Städten, wie z.B. Dresden, Weimar, Heidelberg oder Hamburg statt. Dabei treffen sich jeweils zweimal im Frühjahr und Herbst eines Jahres 8 Schüler aus 6 verschiedenen europäischen Schulen. Vom 20. bis zum 29. März 2019 standen die Themenbereiche Nation und Europa im Vordergrund des interkulturellen Bildungsprojektes.

Gemeinsam mit Schülern anderer Nationalitäten verständigten sich Schüler der IGS „Grete Unrein“ aus Jena unter Anleitung des Fachleiters und Vorstandsmitglied des Landesverbandes der DVPB Thüringen, Toralf Schenk, über das Thema „Die Transformation Europas – Woher? Wohin?“. Im Mittelpunkt standen die Fragen „Wer sind wir?“, „Woher kommen wir?“ und „Wohin gehen wir?“

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

Über die inhaltliche Arbeit hinaus boten sich den Teilnehmern viele Möglichkeiten durch Kennlernübungen, Spiele und zahlreiche Gesprächsanlässe Kontakte zu knüpfen. Die Teilnehmer teilten ihre Interessen, Hobbies und Erfahrungen und fanden so einen Zugang zu anderen Ländern, Mentalitäten und

Einstellungen. Das Projekt setzt zudem auf Nachhaltigkeit und versteht sich als Impulsgeber für den Kontakt zwischen jungen Menschen in Europa, das 2020 in Naumburg seine Neuauflage finden wird.

*Toralf Schenk
zweiter Landesvorsitzender*

Politikdidaktisches Kamingespräch zur Aktualität des Beutelsbacher Konsens

Ein gutes Duzend Teilnehmer traf sich am Abend des 26. Februar 2019 im Kaminzimmer des Gasthauses „Im Sack“ in Jena um über das Neutralitätsgebot der Politischen Bildung ins Gespräch zu kommen.

Nach einer Vorstellungsrunde begrüßte der Landesvorsitzende Anselm Cypionka die Teilnehmer und verwies auf die Meldeplattform der AfD, die vor Monaten für Aufsehen sorgte. Diese Tatsache und der Vorfall an einer Thüringer Schule, dass eine Kollegin keine Landespolitiker mehr einladen dürfe, waren inhaltlicher Beweggründe für das Kamingespräch.

Die Veranstaltungsreihe des Politikdidaktischen Kamingesprächs wurde 2012 von Prof. Dr. Michael May in Jena initiiert. Er selbst referiert an diesem Abend impulsgebend über die Aktualität des Beutelsbacher Konsens. Dieser Minimalkonsens politischer Bildung aus dem Jahr 1976 beschreibt das gemeinsame Fundament jeglicher politischer Bildungsarbeit und wurde von Georg Wehling festgehalten.

Die Fragen nach der Aktualität und Auslegung des Beutelsbacher Konsens drängen sich gegenwärtig immer wieder auf, wenn durch politische Bewegungen an den Rändern der Gesellschaft die FDGO in Frage gestellt wird und auch in der Mitte der Gesellschaft Einstellungen vorhanden sind, die schwer mit den Grund-

sätzen der Verfassung vereinbar sind. Ausgehend von dieser Entwicklung und der Tatsache, dass Teile der außerschulischen politische Bildung und der Demokratiepädagogik den Beutelsbacher Konsens wiederholt hinterfragen, bewegten May zu seinen Überlegungen ob wir diesen überhaupt noch bräuchten.

May empfindet diese Frage als zu allgemein und stellte stattdessen konkrete Fragen an die Planung und Durchführung von Sozialkundeunterricht:

1. Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens konkret für die Planung von Sozialkundeunterricht?
2. Sollen unterrepräsentierter Meinungen und Positionen im Unterricht thematisiert werden?
3. Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens für die Durchführung des Sozialkundeunterrichts?

Mit diesen Fragen eröffnete er das Kamingespräch und initiierte damit zugleich eine lebhafteste Debatte unter den Teilnehmern an deren Ende Konsens über den Konsens bestand. So spiegeln sich im Beutelsbacher Konsens zentrale Prinzipien der FDGO wider, z.B. Pluralismus. Auf dieser Basis könne der geschützte Raum Schule zugleich als Experimentierfeld für politische Debatten genutzt werden, indem grundsätzlich alle Schülermeinungen zugelassen sind. Käme es zu Gesprächsabbrüchen, würde dies einen Bildungsabbruch zur Folge haben. Gerade Schule bietet den Raum zu hinterfragen, wie politische Einstellungen entstehen. Somit bedeute das Neutralitätsgebot eben nicht als Lehrer keine Position zu beziehen oder sich nicht in Kontroversen einzumischen. Stattdessen solle man offen in Entscheidungsfindungsprozesse eingreifen und in seinem pädagogischen Handeln demokratischen Grundwerten verpflichtet zu sein. Am Ende des Abends stand die Aussage, dass ein Politiklehrer auch politisch sein muss.

*Toralf Schenk
zweiter Landesvorsitzender*

Baden-Württemberg

Gemeinsame Stellungnahme zur Oberstufenreform

„Die für die Kursstufe des allgemein bildenden Gymnasiums ab 2019/20 geplanten Änderungen („Neue Oberstufe 21“) führen zu einer weiteren Schwächung der Fächer Geographie und Gemeinschaftskunde, d.h. gerade jener Schulfächer, die die Basis für das Grundverständnis unserer Gesellschaft, unseres Staates und der hochkomplexen Probleme des 21. Jahrhunderts bilden. (...) Forderungen:

- ...durchgehend zweistündigen Unterricht in den Basisfächern Geographie und Gemeinschaftskunde sowie eigenständige mündliche Abiturprüfungen.
- ...Gleichbehandlung der gesellschaftswissenschaftlichen Schulfächer mit den Fremdsprachen und Naturwissenschaften.
- ...ernsthafte Beteiligung von Fachverbänden, Schüler/innen und Eltern bei der Oberstufenreform 2019/20.“



Text der Stellungnahme unter:
https://www.dvpb-bw.de/dokumente/Stellungnahme_zu_GK_und_Geographie_2019-02-15.pdf



Teilnehmer der IGS bei der diesjährigen SchulBrücke Europa in Greifswald

Rheinland-Pfalz

Bericht: Fachtagung – Antisemitismus als Herausforderung für die Politische Bildung am 14./15. Februar 2019

Die Fachtagung zu Antisemitismus wurde organisiert von der Deutschen Vereinigung für Politische Bildung Landesverband Rheinland-Pfalz (DVPB), der Landeszentrale für Politische Bildung, dem Erziehungswissenschaftlichen Fort- und Weiterbildungsinstitut (EFWI), dem Bildungsministerium und dem Wochenschau Verlag.

Der Eröffnungsabend fand in der Staatskanzlei in Mainz mit mehr als 150 Teilnehmerinnen und Teilnehmern statt. Nach der Begrüßung und Einführung durch den Direktor der Landeszentrale, Bernhard Kukatzki, und den Landesvorsitzenden der DVPB, Michael Sauer, sowie Patricia Tscherneva-Rowlands als Vertreterin der OSZE sprach Bildungsministerin Dr. Stefanie Hubig das Grußwort der Landesregierung. Sie vertrat hierbei Ministerpräsidentin Malu Dreyer als Schirmherrin der Veranstaltung. Frau Hubig betonte die Bedeutung der Bekämpfung von Antisemitismus für die Landesregierung und sprach sich – wie in ihrer Regierungserklärung – nochmals für eine Stärkung der demokratischen Bildung an allgemeinbildenden Schulen und für den verpflichtenden Besuch von Gedenkstätten durch Lehramtsanwärter aus.

Den Eröffnungsvortrag hielt anschließend der ehemalige Bundespräsident Christian Wulff. In seiner engagierten Rede betonte er den interreligiösen und interkulturellen Dialog sowie die aktuelle Herausforderung durch verfassungsfeindliche Parteien in Parlamenten. Es war ihm insbesondere wichtig, den Wert des Grundgesetzes als Wertekanon für das Zusammenleben in Deutschland herauszustellen. Er betonte, dass für die Aufklärung über Rassismus und Antisemitismus nicht nur Lehrer und Bildungseinrich-



Bildungsministerin Stefanie Hubig

tungen verantwortlich seien: „Wir sind alle zuständig und niemand darf sich aus dieser Verantwortung stellen.“

Das anschließende Gespräch zwischen Christian Wulff, Dr. Stefanie Hubig und Prof. Julia Bernstein (UAS Frankfurt) wurde vom Träger des Deutschen Radiopreises, Martin Durm, moderiert und im Rahmen der SWR-Sendung „Forum“ ausgestrahlt.

Der zweite, eher fachlich ausgerichtete Tag, fand in der Volkshochschule Mainz statt. Nach der Eröffnung durch den rheinland-pfälzischen Beauftragten für Antisemitismus, Dieter Burgard, trug Prof. Beate Küpper im Plenum der mehr als 150 Teilnehmerinnen und Teilnehmer zu den psychologischen und sozio-

logischen Ursachen und Ausbreitungsformen von Antisemitismus vor. Beate Küpper war Mitglied in der Expertenkommission des Deutschen Bundestages zum Thema und ist Mitverfasserin der „Mitte“-Studie der Ebert-Stiftung.

In den anschließenden Workshop-Sektionen ging es um die Vertiefung der Aspekte „Ursachen und Erscheinungsformen“ sowie in der letzten Sektion um konkrete Handlungsvorschläge für die schulische und außerschulische Praxis. In den Pausen konnten sich die Teilnehmerinnen und Teilnehmer auf einem Markt der Möglichkeiten über Angebote zur Demokratiestärkung und Antisemitismus-Prävention informieren. Der SWR berichtete abends in seinen Abendnachrichten über die Tagung und verschiedene Workshops, viele andere Vertreter der Presse waren bei der Tagung anwesend.

Aus der Fachtagung heraus soll eine Publikation entstehen, die sich konkret an die Politischen Bildner in Schule und im außerschulischen Bereich richtet. Sie wird im Wochenschau Verlag erscheinen und von Michael Sauer, Prof. Julia Bernstein und Dr. Steffen Hagemann herausgegeben.

Insgesamt war die Veranstaltung sehr erfolgreich und schon viele Wochen vorher ausgebucht. Das Thema Antisemitismus ist ein wichtiges, der Zuspruch durch die Teilnehmerinnen und Teilnehmer und die Resonanz der anwesenden – auch internationalen – Presse zeigt dies deutlich. Zum anderen war es insbesondere auch für unseren Verband eine gute Veranstaltung, um als Fachverband für Politische Bildung nach außen und gegenüber maßgeblichen politischen Akteuren verstärkt wahrgenommen zu werden.

Michael Sauer
Landesvorsitzender Rheinland-Pfalz

Bundeskongress



Tonio Oeftering (dvpb), Barbara Menke (bap), Thomas Krüger (bbp), Thomas Fabian (Bürgermeister), Anja Heyde (Moderatorin)

Vom 7. bis 9. März 2019 fand in Leipzig der 14. Bundeskongress Politische Bildung zum Thema „**Was uns bewegt! Emotionen in Politik und Gesellschaft**“ statt. Gemeinsame Veranstalter waren wieder dvpb & bap & bbp. Auf der Homepage der bbp finden Sie unter: <http://www.bpb.de/veranstaltungen/>



© hab



Eva Illouz, Hebräische Universität Jerusalem

[dokumentation/277633/14-bundeskongress-politische-bildung-2019](https://www.bpb.de/dokumentation/277633/14-bundeskongress-politische-bildung-2019) Aufzeichnungen der gelaufenen Sektionen, Beiträge der Jugendredaktion sowie mehrere Podcasts, in denen die Sektionen zusammengefasst sind. Weitere Informationen werden wir Ihnen im nächsten POLIS-Heft 3 anbieten!



POLIS – Zeitschriften zur politischen Bildung

in Deutschland, Österreich und der Schweiz

POLIS gibt es in drei Ländern: Deutschland, Österreich und der Schweiz. Wir informieren Sie hier über diese Zeitschriften, um Brücken über die Grenzen zu bauen. Sie finden einen kurzen Informationstext, die Themenplanung für 2018, die aktuellen Bezugsbedingungen und Ansprechpartner sowie die entsprechende Homepage.

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

Themenplan 2019

- Heft 1: 70 Jahre Grundgesetz
- Heft 2: Kooperation von schulischer und außerschulischer politischer Bildung
- Heft 3: Religion – Politik – Politische Bildung
- Heft 4: 30 Jahre „Mauerfall“: Ost-West-Perspektiven

Redaktion

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

Bezugsbedingungen

4 Hefte jährlich
Abonnement: 26,00 € zzgl. Versand
Einzelheft: 8,20 € zzgl. Versandkosten
bestellservice@wochenschau-verlag.de
Wochenschau Verlag, Eschborner Landstr. 42-50, 60489 Frankfurt/M.
www.wochenschau-verlag.de

Deutschland



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

Themenplan 2019

- Heft 1: Recht und Politik
- Heft 2: Arbeit
- Heft 3: Fanatisierung
- Heft 4: Menschenrechte
- Heft 5: Politische Bildung im Lehrplan

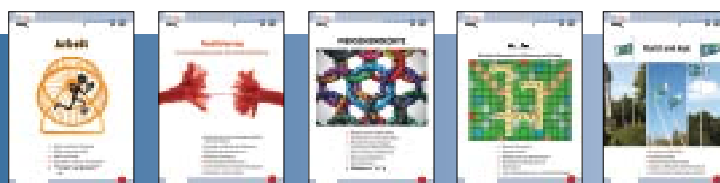
Redaktion

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

Bezugsbedingungen

10 Hefte 2018
Einzelheft: 3,50 € inkl. Versandkosten
service@politik-lernen.at
Zentrum **polis** – Politik Lernen in der Schule
Helferstorferstraße 5, 1010 Wien
www.politik-lernen.at

Österreich



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

Themenplan

- 2013: Revolte der Jugend?
Zwischen Anpassung und Aufstand
- 2014: Verstrickt und zugenäht. Politische Perspektiven auf die Modewelt
- 2015: Unter uns. Ungleichheiten und Diskriminierungen in der Gesellschaft
- 2016: Alles Agglo? Pol. Perspektiven auf den Raum zwischen Stadt und Land
- 2017: Schweizer Heimat
- 2019: Durchblicken. Wir beantworten Fragen zur Politischen Bildung

Redaktion

Vera Sperisen: vera.sperisen@fhnw.ch

Bezugsbedingungen

1 x jährlich
gratis, ausserh. d. Schweiz für 5,- CHF
Pädagogische Hochschule FHNW,
Zentrum Pol. Bildung u. Geschichtsdidaktik,
www.fhnw.ch/ph/pbgd
Zentrum für Demokratie Aarau, www.zdaarau.ch
Blumenhalde, Küttigerstrasse 21, 5000 Aarau,
Schweiz, info@politischebildung.ch

Schweiz





Skeptische Zeitdiagnose vor philosophischem Hintergrund

Micha Brumlik: Demokratie und Bildung, Berlin: Neofelis Verlag 2018, 259 Seiten, 20,00 Euro.



Der Titel „*Demokratie und Bildung*“ hätte vielleicht besser als Desiderat und als Imperativ formuliert werden sollen. Denn Brumlik zeichnet eingangs eine sehr skeptische Zeitdiagnose, die im gegenläufigen Spannungsfeld von ökonomischer Globalisierung und populistischer Rückkehr zu Nationalismus den Menschen nur noch Orientierungslosigkeit präsentiert und nur

noch ein Wutbürgertum zu ermöglichen scheint, das durch Social-Media-Kommunikation in exorbitante Irrationalitäten abdriftet und im politischen Raum Figuren wie Trump, Orban u.a. hervorbringt.

Brumlik begründet zunächst die Bedeutung der humanistischen Bildung vor dem Hintergrund der Katastrophe des NS-Regimes. Dabei geht er auf die Bildungsidee der *Paideia* im antiken Griechenland ein, wonach der Mensch von der ihn umgebenden Kultur geprägt wird. Sofern es dabei immer um Demokratiebildung geht, muss allerdings zwischen dem Institutionensystem und der Lebensform unterschieden werden, denn ohne Entfaltung demokratischer Lebensformen könne es keine Kontrolle der politischen Institutionen geben. Skeptisch blickt Brumlik mit Bezug auf Colin Crouch und Jacques Rancière deshalb in die Zukunft, in der die Demokratie durch die fortschreitende Globalisierung und die Entgrenzung der Finanzmärkte zunehmend an ihre Grenzen stößt und sich zu einem postdemokratischen Zustand entwickelt. In einer „Scheindemokratie“ wählen die Bürger zwar weiterhin, sie unterliegen jedoch einer ökonomisch determinierten und daher oft nur symbolischen Politik (47f.).

Was kann Bildung nun erreichen? Brumlik bezieht sich auf erziehungsphilosophische Positionen, denen er Bildungsrelevanz zugesteht. Dabei referiert er - eklektizistisch vorgehend - viele Autoren von Luther

über Comenius, Condorcet, Rousseau, Hegel, Fichte u.a. Ich beschränke mich, nicht nur wegen der redaktionellen Umfangsvorgabe, im Folgenden auf zwei v.a. in der Politikdidaktik häufig rezipierte Positionen. Diese sind die Positionen von John Dewey, in dessen Erziehungsphilosophie die pädagogische Wirkung der erfahrenen demokratischen Praxis im Mittelpunkt steht, und von Lawrence Kohlberg, der mit seiner Theorie der moral-kognitiven Entwicklung einen Hinweis auf Möglichkeiten einer Förderung politischer Urteilskompetenz gibt. Die auf dem Pragmatismus ruhende Konzeption von John Dewey beinhaltet die Idee, Demokratie zunächst nicht systemisch zu verstehen, sondern als Form menschlichen Zusammenlebens erfahrbar zu machen. Dewey begreift die Schule als Übungsplatz für die Demokratie, weil diese den Kindern eine vereinfachte Umwelt bereitstellt, in der demokratiewidrige Einflüsse ausgeschaltet werden. Die Schule pflegt im günstigen Fall dabei einen egalitären Lebensstil, der es den Kindern ermöglicht, dem eigenen Herkunftsmilieu zu entgehen. Brumlik beleuchtet in diesem Kapitel auch Lawrence Kohlbergs Modell, das ein entwicklungspsychologisch fundiertes Konzept zur Förderung des moralischen Urteilsvermögens beinhaltet. Dabei kommt es auf die Art und Weise an, wie politische Urteile begründet werden. Kohlberg unterscheidet drei basale Niveaus der Urteilsbegründung, wobei er ein Fortschreiten vom ontogenetischen bedingten Egoismus über den Gruppenkonformismus hin zu „einer allseitigen Reziprozität (sieht), die ihren moralischen Ausdruck im Postkonventionalismus findet“ (182). Eine Person, die dieses höchste Kompetenzniveau erreicht hat, würde dann nach universalisierbaren ethischen Grundsätzen urteilen. In beiden Konzeptionen sieht der Autor eine Chance für die politische Bildung.

In einem letzten Kapitel konfrontiert Brumlik die normativen Einlassungen u.a. mit den empirischen Ergebnissen der seit 1981 durchgeführten Shell-Jugend-Studien. Vor dem Hintergrund der Wiedervereinigung der beiden gegensätzlichen politischen Staatssysteme der DDR und der BRD ergeben sich z.B. Unterschiede hinsichtlich der Zufriedenheit mit der Demokratie, wonach es ein West-Ost-Gefälle gibt. Jenseits dieses Gefälles entfalte der formale Bildungsabschluss eine positive Wirkung auf das demokratische Bewusstsein. Wichtiger sei jedoch noch die ökonomische Situation. Brumlik referiert die Argumentation der Studie, wonach eine krisenhafte ökonomische und gesellschaftliche Phase zu mehr Fremdenfeindlichkeit, Homophobie, einer Ab-

wertung von Behinderten und Obdachlosen sowie zu Sexismus und zunehmendem Antisemitismus und Rassismus führt.

Es schließt sich der Kreis zur eingangs formulierten skeptischen Zeitdiagnose, wenn Brumlik zum Schluss auch pessimistisch in die Zukunft blickt und eine Abstiegsgesellschaft skizziert, die aus den Problemen des Kapitalismus hervorgeht. Somit bleibt es für ihn fraglich, ob Bildung die Demokratie bewahren und weiterentwickeln kann.

Auch wenn man den vielleicht biografisch motivierten Skeptizismus Brumliks nicht gänzlich teilt, so ist sein Band schon alleine deshalb lesenswert, weil er die politischen Bildner daran erinnert, dass ihr Geschäft immer normative Bezüge hat und dass diese Bezüge einer profunden theoretisch-philosophischen Reflexion bedürfen.

Armin Scherb

Gemeinnützige Aufklärungsarbeit konkret

Attac (Hg.): Kapitalismus – oder was? Über Marktwirtschaft und Alternativen. Wirtschaft demokratisch gestalten lernen, Frankfurt 2017.

Attac und Humanistischer Verband Deutschlands (Hg.): Wie wollen wir zusammen leben? Kooperation und Solidarität, Frankfurt 2017.

Niemand weiß, wie lange die Bewegung „Fridays for Future“ durchhalten wird, wie vor allem der Konflikt zwischen der Pflicht zur Aufrüttelung der Öffentlichkeit und der Pflicht zum Schulbesuch ausgehen wird. Wie auch immer: Die Erfahrungen, die die jugendlichen Demonstranten, ihre erwachsenen Unterstützer und ihre erwachsenen Kritiker dabei machen, sind eine hervorragende Gelegenheit, in den Alltagsroutinen von Schulbesuch und Zukunftsgefährdung innezuhalten und in aller Ruhe darüber nachzudenken, was für unsere Zukunft eigentlich wirklich wichtig ist.

Für solches Nachdenken gibt es seit Langem eine schwer übersehbare Fülle von Anregungen: Materialien etwa von der Bundeszentrale für politische Bildung, von Umwelt- und Entwicklungsverbänden wie Bund Naturschutz oder Misereor und auch von Attac. Die Bildungsmaterialien von Attac, die sich dem Motto „Wirtschaft demokratisch gestalten“ verpflichtet sehen, zeichnen sich dadurch aus, dass sie bei allen

Themen über die Betroffenheits- und Symptomebene hinausgehen, also großen Wert auf Hintergründe legen. Nach den 2016 veröffentlichten Bildungsmaterialien „TTIP&CO. Handelsvertrag sticht Demokratie?“ und „Europa nach der Krise?“ wird dieses Anliegen in den beiden neuen Heften noch weiter vertieft. Das erste Heft hat den Titel „Kapitalismus – oder was? Über Marktwirtschaft und Alternativen“. Hier wird zum Beispiel gefragt, wie unsere Wirtschaft funktioniert, welche Rolle die Menschen darin spielen, wie wir über unsere Wirtschaftsordnung reden und worin der Unterschied zwischen Marktwirtschaft und Kapitalismus besteht. In weiteren Modulen geht es um das Verhältnis von Kooperation und Konkurrenz, Wachstum und Wachstumskritik, Entwicklungstendenzen und Alternativen. Das Heft eignet sich für Sekundarstufe I und II und hier besonders für die Fächer Wirtschafts- und Sozialkunde. Das zweite Heft mit dem Titel „Wie wollen wir zusammen leben“ ist für die Klassen 1 bis 6 konzipiert und zwar vor allem für die Fächer Sachunterricht, Lebenskunde, Ethik und Religion. Zentrale Themen sind Solidarität, Teilen, Gerechtigkeit. Hier geht es weniger um politische Bildung im engeren Sinn, als vielmehr um ihre Vorstufe, das soziale Lernen, das den Nährboden für demokratische Mündigkeit bereitet.

Auch die neuen Bildungsmaterialien von Attac sind didaktisch und methodisch sehr sorgfältig ausgearbeitet. Strenge Textarbeit und spielerische Methoden wechseln sich gekonnt ab. Die Materialien sind prägnant und aktuell, die Arbeitsvorschläge zielen auf ein hohes Maß an Eigenaktivitäten der Lernenden, die Lehrenden treten als Anreger und Organisatoren der Bildungsprozesse in den Hintergrund. Konsequenter wird das in der Politikdidaktik allgemein anerkannte Kontroversprinzip umgesetzt: Was in Politik und Wissenschaft kontrovers ist, muss auch als Kontroverses vermittelt werden. Die vorgelegten Bildungsmaterialien belegen eindrucksvoll, was Bildungsarbeit in einem demokratischen Gemeinwesen bedeutet: Menschen auf ihrem Weg zur politischen Mündigkeit so gut wie möglich zu unterstützen. Die Materialien sind eine hoch wirksame Medizin gegen die Lehre von der Alternativlosigkeit der herrschenden Wirtschafts- und Gesellschaftsordnung. Hier zeigt Attac, was Gemeinnützigkeit konkret bedeutet.

Fritz Reheis

Qualifizierung von Pädagogen für die Demokratiebildung

Markus Gloe/Helmolt Rademacher (Hg.): Demokratische Schule als Beruf. 6. Jahrbuch Demokratiepädagogik. Frankfurt am Main: Wochen-schau-Verlag 2019, 381 Seiten, 34,90 Euro.

Zu Beginn dieses Jahres ist dieses 6. Jahrbuch für Demokratiepädagogik (JDP) erschienen. Das erste Jahrbuch erschien 2012 unter dem Titel „Aufgaben für Schule und Jugendbildung“ und das bislang vorletzte 2018/19 „Demokratische Bildungslandschaften“. Auch das neueste Jahrbuch wird von einem Herausgeberkreis in enger Abstimmung mit der Deutschen Gesellschaft für Demokratiepädagogik e.V. (DeGeDe) mit Sitz in Berlin verantwortet. Programmatisch formulieren sie: „Das Jahrbuch Demokratiepädagogik soll den vielfältigen Aspekten dieses neuen Handlungs- und Forschungsfeldes ein kritisches

und innovatives Forum bieten.“ Der Hinweis auf die Gestaltung von Demokratiepädagogik als Beruf in Buchtitel verweist darauf, dass Demokratiebildung in Deutschland gegenwärtig am Übergang von befristeten Initiativen und Projekten zu dauerhaften Strukturen steht.

Die Herausgeber Markus Gloe (Professor für Didaktik der Sozialkunde an der Ludwig-Maximilians-Universität München und Landesvorsitzender der DVPB Bayern) und Helmolt Rademacher (geschäftsführendes Vorstandsmitglied der DeGeDe) sehen es als eine Schlüsselaufgabe auf dem Weg der Institutionalisierung von Demokratiepädagogik an, Lehrerinnen und Lehrer in Aus- und Weiterbildung für diese Aufgabe zu qualifizieren. Damit haben sie zweifellos recht, weil stets die Verberuflichung eines gesellschaftlichen Aufgabenfeldes eine Grundvoraussetzung seiner Etablierung und Verstetigung ist. Einleitend schreiben Gloe und Rademacher: „Deswegen haben wir die Lehrkräftebildung zum Thema dieses Jahrbuchs gemacht, weil sie ein Dreh- und Angelpunkte für nachhaltiges Demokratielernen ist.“ (13)

Ob allerdings der Titel des Bandes „Demokratische Schule als Beruf“ treffend ist, kann bezweifelt werden; denn mit „Beruf“ ist deutlich mehr angesprochen als die Entwicklung ausbildungsdidaktischer Ansätze und Konzepte, wenngleich diese eine bedeutende Dimension der demokratiepädagogischen Aufgabenlösung darstellen. Weitere Aspekte der Beruflichkeitsthematik wären zum Beispiel: die Abgrenzung des Tätigkeitsgebietes von Demokratiepädagoginnen und Demokratiepädagogen (nur Schule?); die Frage der Interessenvertretung dieser Berufstätigen; die Entwicklung eines spezifischen Ausbildungsweges; die Begründung von Demokratiepädagogik als ein Beitrag zur Lösung einer allgemeinen sozialen Aufgabe; die Definition eines strukturierten Bündels professioneller Fähigkeiten; die Reflexion einer markbezogenen Organisationsform des Arbeitsvermögens dieser Expertinnen und Experten für Demokratiepädagogik. Ein besserer Buchtitel könnte wohl lauten: „Qualifizierung von Pädagogen für die Demokratiebildung“.

Die Frage nach der demokratiepädagogischen Beruflichkeit wäre so allgemein und breit anzulegen, wie die vergleichsweise die „Eckpfeiler phasenübergreifender Lehrer_innenbildung“ der GEW, die im Band dokumentiert sind (369-374). Dort wird unter den Punkten 1.1 und 1.2 „eine partizipative berufsethische Diskussion und Reflexion“ sowie die kritisch-konstruktive Reflexion „gesellschaftlicher Widersprüche und Anforderungen an die professionelle Tätigkeit“ (370) als Grundlage gefordert.

Das Jahrbuch besteht aus 43 Beiträgen im Umfang von durchschnittlich 10 Seiten, die von 51 Autorinnen und Autoren verfasst sind. Erstaunlich viele der Beitragenden kommen aus der Politikdidaktik, einige sind Erziehungswissenschaftler, Psychologen, Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der 2. Phase der Lehrerbildung sowie Praktiker der schulischen und außerschulischen politisch-demokratischen Bildung. Alle Aufsätze skizzieren konstruktiv und äußerst anregend Möglichkeiten der Einbeziehung von demokratiepädagogischen Inhalten in die drei Phasen der Lehrerbildung und in den Unterricht. Das reicht von demokratiepädagogischen Schwerpunktbildungen in der erziehungswissenschaftlichen und politikdidaktischen Lehre bis zur Darstellung eines eigenen Weiterbildungsstudiengangs für demokratiepädagogische Schulentwicklung. Generell fordert in einem ein-

leitenden Interview Prof. Dirk Lange eine „Verwissenschaftlichung der Demokratiebildung“ (35) als Leitperspektive für die Lehrerbildung an den Hochschulen. Dafür würden dringend neue Lehrstühle im Bereich der Demokratiebildung benötigt. Es sollte ein Ziel sein, die Demokratiebildung in den verpflichtenden Lehrkanon der Lehrer*innenbildung aufzunehmen.“

(30) Eine entsprechende Forderung, der ein obligatorisches Modul „Politische Demokratiebildung“ in allen Lehramtsstudiengängen einzuführen, wird ja auch bereits seit einiger Zeit in den Medien vorgetragen (so der Präsident der Bundeszentrale für politische Bildung Thomas Krüger im ZDF am 24.09.2018).

Einen eindrucksvollen empirischen Beleg für die Notwendigkeit liefert Sebastian Dippelhöfer (S. 37-48), wenn er aus Untersuchungen berichtet, dass fächerübergreifend knapp zwei Drittel (60 %) der Lehramtsstudierenden sich in der Verantwortung sehen, ihre Schülerinnen und Schüler demokratisch zu bilden, während 62 % sich für diese Aufgabe schlecht vorbereitet fühlen.

Damit nun eine politikrelevante Demokratiepädagogik in der Lehrerbildung etabliert werden kann, ist die Beantwortung der Frage nach den geeigneten Bezugswissenschaften für sie von zentraler Bedeutung. Der Freiburger Professor für Politikwissenschaft und Politikdidaktik Prof. Volker Reinhardt plädiert überzeugend dafür, „die Dichotomie politisch-demokratischer Bildung als wissenschaftsorientiertem Politiklernen und erfahrungsorientiertem Demokratielernen aufzulösen. Demokratielernen und Politiklernen in der Schule muss beide Ebenen berücksichtigen“ (54). Neben den inhaltbezogenen Bezugswissenschaften Politikwissenschaft, Ökonomie und Soziologie seien deshalb auch die Analyse und „Gestaltung demokratieförderlicher Lernumgebungen“ (ebenda) durch die Bildungswissenschaften erforderlich. Der gesamte Band ist ein Beleg dafür, dass Demokratiepädagogik und Politische Bildung aus der Phase misstrauischer Abgrenzung herausgelangt und zu einem Verhältnis synergetischer Ergänzung übergegangen sind.

Hans-Joachim von Olberg

Ein exemplarisches Geschichtsbuch politischer Erwachsenenbildung für Arbeitnehmer

Bildungszentrum HVHS Hustedt (Hrsg.): Hustedter Almanach 2018. Erinnerung für Morgen - zum 70-jährigen Bestehen des Bildungszentrums (politisch bilden. Hustedter Beiträge zur politischen Bildung, Band 9), Hustedt 2018, Norderstedt: Books an Demand, 236 Seiten, 5,00 Euro.

Innerhalb der politischen Erwachsenenbildung spielen die Heimvolkshochschulen eine besondere und wichtige, immer innovative Rolle. In diesen Einrichtungen kommen die Teilnehmer/innen für mehrere Tage zusammen, oft sind es auch Wochen, leben und



arbeiten miteinander. Um die Lernatmosphäre zu fördern, sind die Heimvolkshochschulen im ländlichen Raum, abgelegen von großen Städten, angesiedelt. Die Idee stammt aus Dänemark, in Deutschland wurden die ersten Heimvolkshochschulen Anfang der 1900er-Jahre gegründet. Besonders verbreitet sind Heimvolkshochschulen in Niedersachsen.

Dort, in der Nähe von Celle, liegt das Bildungszentrum Heimvolkshochschule Hustedt e. V., eine anerkannte Einrichtung der Jugend- und Erwachsenenbildung und ein Zentrum für politische Bildung. Über eine sieben Hektar große parkähnliche Fläche verteilen sich jetzt 14 Häuser für Seminare, Unterbringung für bis zu 150 Seminarteilnehmer/innen, Wohnungen der Pädagoginnen und Pädagogen, Clubräume, Bibliothek, Verpflegung, Schwimmbad mit Sauna.

Diese großzügige und komfortable Ausstattung gab es nicht immer. Auch daran erinnert der im Eigenverlag herausgegebene Band zum 70-jährigen Jubiläum der Einrichtung. Nach dem Zweiten Weltkrieg zog im April/Mai 1945 zunächst das britische Militär in das frühere Landhaus ein. Nach deren Auszug begann die Heimvolkshochschule Jägerei Hustedt ihre Bildungsarbeit, gegründet wurde sie am 30. November 1948. Der erste Lehrgang – ein

Terminus, der in der Heimvolkshochschularbeit eine Rolle spielt – begann mit acht Teilnehmern. An diese karge Anfangszeit erinnert der erste Schulleiter Paul Steinmetz: „Die Verhältnisse gestatteten kaum einen Schulbetrieb durch den Winter. Im Landhaus war die Niederdruck-Dampfheizung erfroren und nicht reparabel, überall im Land- und Bauernhaus schauten die Ofenrohre aus den Fenstern. Hauptheizmaterial war das Holz aus den Wäldern. Die Ernährung wurde mit Hilfe von Quäkerspenden ergänzt [...]. Wolldecken kamen als Spenden aus der Schweiz“ (26). In Eigenleistung musste viel aufgebaut werden, tägliche Küchendienste der Teilnehmer/innen und Lehrkräfte waren ebenso selbstverständlich wie Mehrbettzimmer mit Etagenbetten, erst Ende 1950 gab es einen Duschraum.

In einer atmosphärisch dichten Darstellung wie dieser liegt ein besonderer Reiz des Bandes. Es ist ein Geschichtsbuch, das mit Autorenbeiträgen, Zeitzeugenberichten und anschaulichen Dokumenten die Entwicklung dieser Heimvolkshochschule zu der modernen Einrichtung, die sie heute ist, deutlich werden lässt. Namen werden genannt von Personen, die dort lernten oder tätig waren, darunter etliche, die später politische und gewerkschaftlich bedeutende Positio-

nen eingenommen hatten. Vor allem aber wird immer wieder die politisch-bildnerische Leitidee Hustedts betont und dokumentiert: arbeitnehmerorientiert, eng mit den Gewerkschaften verbunden, „praxisnah, kritisch-emanzipatorisch und offen für alle“ (49).

Welche Bedeutung die Seminare bzw. Lehrgänge in Hustedt für ihre politische Biografie hat, zeigen Erinnerungen von ehemaligen Teilnehmer/innen. Zwei Beispiele: „Ich habe gedacht, jetzt gehst du dahin, sechs Wochen lang und bist [...] einmal sechs Wochen raus. Und das habe ich dann auch gemacht. Ich war vom ersten Tag an völlig begeistert“ (110), so ein Betriebsratsmitglied: „Ich bin, was Politik angeht, in Hustedt sozialisiert worden [...]“ (137), schreibt ein ehemaliger Staatssekretär im Niedersächsischen Arbeits- und Sozialministerium.

Der Jubiläumsband macht deutlich, dass Bildung mit Leben verbunden sein muss, dass sie Gemeinschaft und Entschleunigung braucht und dass gerade politische Bildung Standpunkt und Richtung haben muss. Das über sieben Jahrzehnte hinweg erfolgreiche Wirken dieser Heimvolkshochschule hat unter anderem darin ihren Grund, dass das die zentralen Elemente ihres pädagogischen Konzeptes sind.

Klaus-Peter Hufer

Die nächsten Hefte

POLIS 3/2019 (1. Oktober): Entpolitisierung der politischen Bildung
POLIS 4/2019 (22. Dezember): Religion – Politik – Politische Bildung
POLIS 1/2020 (1. April): Die deutsche Einheit erinnern
POLIS 2/2020 (1. Juli): Neue Rechte, alte Ideologie!

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. Tonio Oeftering (www.dvpb.de)
23. Jahrgang 2019

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 (MT) (V.i.S.d.P.)
Helmut A. Bieber (hab)
Dr. Moritz Peter Haarmann (mhp)
Dr. Gudrun Heinrich (GH)
Steve Kenner (SK)
Prof. Dr. Dirk Lange (DL)
Luisa Girnus (lu)
Hans-Joachim von Olberg (vO)
Prof. Dr. Bernd Overwien (BO)
Prof. Dr. Armin Scherb (AS)

Verantwortlich für diese Ausgabe

Dr. Martina Tschirner / Prof. Dr. Bernd Overwien
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 2019

Anzeigen

Christiane Klär
Tel.: 069 7880772-23
christiane.klaer@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

Dem Heft liegt ein Exemplar der Zeitschrift POLITIKUM 2/2019 „Neue Geopolitik“ bei.

ISSN: 1433-3120, Bestell-Nr.: po2_19

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