



REPORT DER DEUTSCHEN VEREINIGUNG
FÜR POLITISCHE BILDUNG

POLIS

1 2021

Schwerpunkt

Inclusive Citizenship

Zeitung

Innenministerium nimmt Einfluss auf Politische Bildung

Fachbeiträge

Engin Isin

Bedeutungen von Citizenship

Nora Siklodi

Die Faszination (und das Fehlen davon) der europäischen Agenda der dualen Citizenship

Andrea Szukala

Politische Bildung und demokratische Inklusion durch Bürgerschaft

Helge Schwiertz

Radikaldemokratische Bürgerschaft und migrantische Selbstorganisation

Didaktische Werkstatt

Malte Kleinschmidt / Dirk Lange

Inclusive Citizenship als Bildungspraxis – provisorische Leitlinien

DVPB aktuell

Impuls

Dana Meyer: Ein Plädoyer für neue Perspektiven und Fragestellungen im Kontext digitaler politischer Bildung

8,20 € (D)/8,40 € (A)/9,00 CHF



**WOCHEN
SCHAU
VERLAG**

Editorial

Ausgehend von Ideen der Citizenship Studies entwickelte sich die Forschungsperspektive Inclusive Citizenship für die politische Bildung. Im Zentrum des Ansatzes Inclusive Citizenship steht das Spannungsverhältnis zwischen zwei Bedeutungsdimensionen von Citizenship. Citizenship als Ordnung auf der einen Seite sowie Citizenship als Acts auf der anderen. Mit Acts of Citizenship sind diejenigen Kämpfe bezeichnet, mit denen genau diese Citizenship-Ordnungen infrage gestellt oder transformiert werden. In dieser Ausgabe wird dabei auf die migrationsgesellschaftlichen Aspekte fokussiert. Dieser Schwerpunkt zielt darauf, diesen Ansatz theoretisch zu vertiefen, sein Potenzial empirisch auszuloten und seine Grenzen zu diskutieren.

Engin Isin ist einer der Mitbegründer des Konzepts Acts of Citizenship. Als schillernde Figur innerhalb der Citizenship Studies stellt er ein performatives Verständnis von Citizenship dar. *Nora Siklodi* diskutiert die bisher unzureichende Thematisierung der dualen Citizenship, also der Gleichzeitigkeit von EU- und Nationalstaatsmitgliedschaft. *Andrea Szukala* setzt sich mit einem performativen Verständnis von Citizenship im Kontext bisheriger Verständnisse politischer Bildung auseinander. *Helge Schwiertz* präsentiert anhand einiger empirischer Ergebnisse seiner Studie zur politischen Selbstorganisation von migrantischen Jugendlichen Konzepte radikaldemokratischer Bürgerschaft. In der Didaktischen Werkstatt konkretisieren *Malte Kleinschmidt* und *Dirk Lange*, was der Ansatz von Inclusive Citizenship für die didaktische Praxis bedeuten könnte.

Unser Dank gilt „Jugendliche ohne Grenzen“ (JoG), die uns das Bildmaterial für den Themenschwerpunkt dieser Ausgabe zur Verfügung gestellt haben!

Malte Kleinschmidt & Dirk Lange

P.S.: In der letzten Ausgabe (4/2020) ist uns beim Vornamen von Frau Prof. Achour ein Fehler unterlaufen: Frau Achour heißt mit Vornamen Sabine und nicht Susanne. Die Redaktion bittet, diesen Fehler zu entschuldigen.

POLIS

Inclusive Citizenship

Zeitung

Innenministerium nimmt Einfluss auf Politische Bildung 4

Fachbeiträge

Engin Isin
Bedeutungen von Citizenship 7
Nora Siklodi
Die Faszination (und das Fehlen davon) der europäischen Agenda
der dualen Citizenship 11
Andrea Szukala
Politische Bildung und demokratische Inklusion durch Bürgerschaft . . 15
Helge Schwiertz
Radikaldemokratische Bürgerschaft und migrantische
Selbstorganisation 18

Didaktische Werkstatt

Malte Kleinschmidt/Dirk Lange
Inclusive Citizenship als Bildungspraxis – provisorische Leitlinien . . . 22

DVPB aktuell

Impuls

Dana Meyer
Lasst uns doch einfach loslegen! 25

Berichte

Herbsttagung der DVPB vom 13.-14. November 2020 27
Erweiterte Bundesvorstandssitzung 27
Thüringen
Politischer Stammtisch mit der Landtagspräsidentin als Onlinekonferenz
Landesverband schreibt zum zwölften Mal Abiturpreis für Lernende
und erstmals auch einen Preis für Lehrkräfte aus. 28
Landesverband baut an erster digitalen LehrerBrücke mit 28
Sachsen
Jahresbericht des DVPBLandesverbands Sachsen 2020 29
Baden-Württemberg
Neue Studie: Nur eine Stunde Gemeinschaftskunde pro Woche. . . . 29
Nordrhein-Westfalen
Bericht vom ersten digitalen Landesforum der DVPB NRW am
27. Oktober 2020. 30
Brandbrief der DVPB NW zur neuen Lehramtszugangsverordnung . . 30
Bremen
Neuer Vorstand im DVPBLandesverband Bremen 31

LITERATUR

Rezensionen 32
Vorschau/Impressum 34



Innenministerium nimmt Einfluss auf Politische Bildung

Die Bundeszentrale für politische Bildung (bpb) hat den Einleitungstext eines Online-Dossiers über „Linksextremismus“ geändert. Dem ging eine rechte bis rechtsextreme Empörung auf Twitter voraus.

In der Einleitung zu einem „Dossier Linksextremismus“, die auf der Website der BpB seit 2008 zugänglich war, stand: „Im Unterschied zum Rechtsextremismus teilen sozialistische und kommunistische Bewegungen die liberalen Ideen von Freiheit, Gleichheit, Brüderlichkeit – interpretieren sie aber auf ihre Weise um.“

Einen Screenshot dieser Einleitung twiterte am 10. Januar NZZ-Redakteurin Anna Schneider und löste damit eine große Welle der Empörung unter rechten und rechtsextremen Twitter-Nutzer*innen aus. Auch die *Bild-Zeitung* reagierte wenig später unter dem Titel „Verharmlosung des Kommunismus: Sind Linke die besseren Extremisten?“

Kurz darauf änderte die bpb ihre Einleitung, worauf der Göttinger Politologe Michael Lüthmann hinwies. Das Bundesinnenministerium als Aufsichtsbehörde verteidigte laut *Bild* die ursprüngliche Formulierung, bat aber zugleich

darum, diese „zu überarbeiten und differenzierter zu gestalten, um Fehlinterpretationen und Missverständnisse künftig auszuschließen“. Die Bundeszentrale reagierte unmittelbar und änderte die Textpassage. Wie ein bpb-Sprecher der taz mitteilte, wurde nun die wissenschaftliche Formulierung durch eine Formulierung „der Sicherheitsbehörden“ ersetzt.

Auf Nachfrage der POLIS machte die bpb keine Aussage, wie lange die wissenschaftlich nicht gedeckte und für die politische Bildung unbrauchbare Definition benutzt werden wird. In der aktuellen Version des Dossiers zählen nun zudem pauschal „Antifaschisten“ zum „linksextremen Spektrum“ (<https://www.bpb.de/politik/extremismus/linksextremismus/33608/akteure-gruppen-und-stroemungen>)

Die taz stellt fest: „Es ist bitter, dass gerade jene Institution rechter Hysterie nicht standhalten konnte, die maßgeblich für die politische

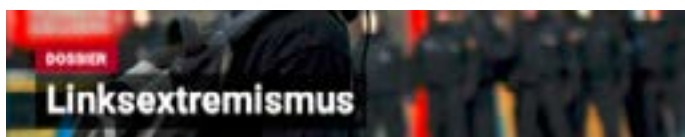
Bildung in Deutschland verantwortlich ist. Aber man fragt sich auch: Wo sind die Verteidiger des liberalen Diskurses?“

Bleibt zu hoffen, dass das BMI sich politisch bildet und die Unabhängigkeit der bpb respektiert.

Bundesfinanzhof hält am umstrittenen Urteil um die Gemeinnützigkeit von attac fest

Der Bundesfinanzhof (BFH) hat die Revision des globalisierungskritischen Netzwerks *attac* gegen das Urteil des hessischen Finanzgerichts vom Februar 2020 zurückgewiesen. Nun möchte *attac* in Karlsruhe Verfassungsbeschwerde gegen den Entzug der Gemeinnützigkeit einreichen um Rechtssicherheit für gemeinnützige Arbeit zu politischen Fragen zu schaffen.

Hintergrund der Aberkennung (die zwischenzeitlich auch die Petitionsplattform *campact* getroffen hat) ist die politische Aktivität der Organisation, die nicht ausschließlich den gemeinnützigen Satzungszwecken dient. Ob und wann politischen Aktivitäten den Status der Gemeinnützigkeit gefährden, ist in der Praxis abhängig von den unterschiedlichen Auslegungen der jeweiligen lokalen Finanzämter. *attac*-Sprecherin Maria Wahle kommentiert die Entscheidung: „Statt eine aktive, sich einmischende Zivilgesellschaft zu fördern, geht es den Richter*innen offenbar vor allem darum, ihr Grenzen zu setzen. In Zeiten einer zunehmenden Politik- und Demokratieverdrossenheit ist dies ein falsches Signal.“



Linksextremismus: Dahinter verbirgt sich eine Fülle von teilweise widersprüchlichen Positionen und Einstellungen. Im Unterschied zum Rechtsextremismus teilen sozialistische und kommunistische Bewegungen die liberalen Ideen von Freiheit, Gleichheit, Brüderlichkeit – interpretieren sie aber auf ihre Weise um. So will die extreme Linke durch revolutionäre Aktionen den Sturz des Kapitalismus herbeiführen, um dann die sozialistische Gesellschaftsordnung zu errichten.

Maßnahmen zur Bekämpfung von Rechtsextremismus und Rassismus

Der Kabinettsausschuss zur Bekämpfung von Rechtsextremismus und Rassismus hat Ende letzten Jahres einen umfangreichen Maßnahmenkatalog vorgelegt. Insgesamt 89 Einzelprojekte sollen für Rassismus sensibilisieren, mehr Prävention leisten, Betroffene von Diskriminierung schützen und für eine stärkere Anerkennung einer vielfältigen Gesellschaft sorgen.

Viele Einzelmaßnahmen haben eine Verstärkung der Politischen Bildung zum Ziel. Vorgesehen ist u.a. der Ausbau von Formaten im digitalen Raum, ein Ausbau der politischen Jugendarbeit, eine Förderung außerschulischer Gedenkstättenfahrten, neue Angebote politischer Erwachsenenbildung und ein Programm „Antirassistische Bildungsarbeit“.

Der Kabinettsausschuss empfiehlt zudem eine „Verbesserung der rechtlichen und haushalterischen Rahmenbedingungen“ für Demokratieprojekte. Ein solches „Demokratiefördergesetz“, zur dauerhaften Förderung des zivilgesellschaftlichen Engagements, wird bereits seit langem gefordert. Eckpunkte müssen nun zwischen Familien- und Innenministerium verhandelt werden.

Im Haushalt 2021 sind bereits Erhöhungen vorgesehen. Der Titel für Demokratieförderung und Extremismusprävention wird in 2021 im Vergleich zum Vorjahr um 35 Mio. € auf insgesamt 150,5 Mio. € aufgestockt. Zudem soll das Bundesprogramm „Demokratie leben!“ bis 2024 auf rund 200 Mio. € jährlich anwachsen.

Zudem beschloss der Bundestag einen Ausbau der Bundeszentrale für politische Bildung. 59 neue Stellen kommen in diesem Jahr hinzu. Damit wird den Empfehlungen des neuen Kabinettsausschusses zur Bekämpfung von Rechtsextremismus und Rassismus gefolgt.

Bund will AfD-Stiftung mit 70 Millionen Euro unterstützen

Nach Informationen der FR plant der Bund der AfD-nahen Erasmus-Stiftung 70 Mio. Euro zur Verfügung zu stellen, sollte die Partei wieder in den Bundestag gewählt werden.

CDU-FDP-Landesregierung will in Nordrhein-Westfalen das Lehramtsfach „Sozialwissenschaften“ abschaffen – die Kritik reißt nicht ab!

Seit fast 50 Jahren gehören die Fächer Politik und Sozialwissenschaften zu den obligatorischen Fächern in den allgemeinbildenden Schulen der Sekundarstufen I und II in NRW. Das könnte sich mit dem Entwurf des FDP-geführten Bildungsministeriums der neuen Lehramtszugangsverordnung ändern – mit Folgen für Studium, Lehre und Politische Bildung.

Bereits seit einigen Jahren wird an einigen Schulformen der Sekundarstufe I Wirtschaft/Politik gelehrt. Es ersetzt dort das vorherige Schulfach Politik, welches eine Kombination aus Politik, Ökonomie und Soziologie darstellt. In der Oberstufe von Gymnasien und Gesamtschulen soll es nach jüngsten Auskünften beim Fach Sozialwissenschaften bleiben. Mit der Streichung des Lehramtsfachs Sozialwissenschaften sollen nun partiell Schul- und Studienfach in Einklang gebracht werden. Zahlreiche Verbände kritisieren, dass durch die Neuauslegung die Vermittlung von wichtigen interdisziplinären Zusammenhängen zugunsten einer „Verwirtschaftlichung“ der Bildung verloren geht. So erklärten der Deutsche Gewerkschaftsbund in NRW, die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW NRW) unterstützt vom Landesvorstand der Deutschen Vereinigung für Politische Bildung (DVPB NW) in einer gemeinsamen Mitteilung: „Die Fähigkeit, sich interdisziplinär mit gesellschaftlichen Herausforderungen und Problemen auseinanderzusetzen, sie deuten und Maßnahmen ergreifen zu können, ist die zentrale Leitidee der sozialwissenschaftlichen Bildung.“ Die DVPB NW sieht die Politische Bildung an Schulen in Gefahr.

Eine SOWI-Studentin aus Moers startete am 21. Januar eine Petition auf change.org „#sowibleibt“ und knapp 40000 (!) Unterschriften kamen in kürzester Zeit zusammen. Die Oppositionsparteien SPD und B'90/Die Grünen haben schon angekündigt im parlamentarischen Entscheidungsprozess eine Anhörung durchzuführen. Die fachlich-parlamentarischen und gesellschaftlichen Auseinandersetzungen werden noch einige Zeit andauern und die Petition kann weiter unterschrieben werden.

Siehe auch „DVPB aktuell: NRW S. 30f.“

Initiative für eine Europäische Agentur für politische Bildung Interview mit Sophie Pornschlegel (Das Progressive Zentrum)

Sie habe die Initiative „Werte verbinden“ mitgegründet. Worum geht es dabei?

Die Initiative setzt sich für die Schaffung einer europäischen Agentur für politischen Bildung ein. Die EU soll sicherstellen, dass alle Bürger*innen Zugang zu einer qualitativen politischen Bildung erhalten. Dabei sollen existierende Lehrpläne für politische Bildung in den 27 Mitgliedstaaten unterstützt, und die europäische Dimension der politischen Bildung gestärkt werden. Wir sind überzeugt, dass eine stärkere Investition der EU in politische Bildung eine Voraussetzung ist, damit sich alle Bürgerinnen und Bürger in der EU politisch engagieren können.

Sie fordern eine Art „Bundeszentrale für politische Bildung“ auf europäischer Ebene?

Die europäische Agentur ist vom deutschen Beispiel inspiriert, weil es außer Luxemburg kein anderes EU-Land gibt, in dem politische Bildung bereits über eine institutionalisierte Agentur verfügt. Auf europäischer Ebene wären allerdings die Ziele und Aufgaben andere als im nationalen Kontext.

Welche sind das?

Zunächst gilt es, ein klares Bild über die politische Bildung im formalen, non-formalen und informellen Bereich in Europa zu schaffen; welche Herausforderungen es gibt, und wo die EU möglicherweise unterstützen könnte. Dafür ist ein Monitoring erforderlich.

Sollte es in der EU einen einheitlichen Lehrplan geben?

Die EU sollte nicht von „oben herab“ ein Lehrplan für politische Bildung erstellen oder die Lehrpläne harmonisieren, das wäre der falsche Weg. Stattdessen sollte die europäische Agentur eine Plattform bieten, auf der man sich zunächst strukturiert über die eigenen Praktiken der politischen Bildung austauschen kann und somit Gemeinsamkeiten entdecken und besprechen kann. Wir wissen sehr wenig über die Bildungspolitik in anderen europäischen Ländern.



Politische Bildung im „Corona-Kapitalismus“?

Die Politische Bildung hat den Anspruch, Ursachen für dominante gesellschaftliche Entwicklungen zu erhellen und verschiedene Perspektiven auf gesellschaftspolitisch umstrittene Gegenstände anzubieten. Die Corona-Krise ist dafür ein exemplarisches Feld.

Seit einem Jahr nun erlebt die Welt einen epochalen Einschnitt, völlig unvorhergesehen und mit unvergleichlicher Tiefe. Wir haben eine wirklich weltweite Krisensituation. Die Ursache, nämlich ein Virus und seine rasche Verbreitung, stellt alles bisher Dagewesene auf den Kopf. Damit gehen die Gesellschaften ganz unterschiedlich um. In Europa kommt es zu einem Herunterfahren von wirtschaftlichen Schlüsselsektoren wie Flugverkehr oder Tourismus, wie es sich selbst die Fridays for Future-Bewegung kaum vorstellen konnte. Und plötzlich soll der Staat nicht nur die Rahmenbedingungen für die Wirtschaft schaffen und sich möglichst nicht verschulden (das Mantra der „schwarzen Null“), sondern aktiv in Wirtschaft und Gesellschaft intervenieren.

Diese Krisenlage wirft grundlegende Fragen auf. So könnte erörtert werden, ob und inwiefern in der Krise gesellschaftliche Ungleichheitsmuster besonders deutlich werden. Oder es könnte nach der Rolle des Staates und der öffentlichen Bereitstellung der Grundversorgung gefragt werden – nicht nur im Gesundheitssystem, sondern auch im Erziehungsbereich oder in der Bereitstellung von Infrastrukturen für Mobilität.

Was an den schon länger gestörten Gesellschaft-Naturverhältnissen nun hervorsteht, könnte Denkprozesse und Diskussionen auslösen. Ist das Virus SARS-CoV-2 ein „exogener Schock“, der nun die Gesellschaften kräftig durcheinanderwirbelt? Oder haben die Entstehung und die Ausbreitung des Virus etwas mit der expansiven kapitalistischen Produktionsweise zu tun, einer permanenten Landnahme, welche die Artenvielfalt und natürliche Lebensräume zerstört und so die Bedingungen für eine Übertragung von Krankheitserregern von Tieren auf Menschen – sog. Zoonosen – ermöglicht (was als „endogener Schock“ diskutiert wird)?

Seit Beginn der „zweiten Welle“ wird zunehmend über die mit der Corona-Politik einhergehenden sozialen Ungleichheiten

diskutiert: Wer kann Homeoffice machen und behält sein Gehalt, wer muss weiterhin in den Betrieb – und zu welchen Bedingungen? Wie kommen Menschen mit Kindern und pflegebedürftigen Menschen durch die Lockdowns? Welche Branchen werden eher mit staatlichen Mitteln „gerettet“?

Gefragt werden könnte, warum lange Zeit – abgesehen vom Gesundheits-, Erziehungs- und Bildungssystem – die Arbeitswelt selbst als Ort der Ansteckung so wenig thematisiert wurde, aber vor allem die für das öffentliche „Privatleben“ wichtigen Bereiche als Problem gesehen und beschränkt wurden: Gaststätten, Kultur- und Freizeiteinrichtungen. Der große Bereich der industriellen Produktion wurde weit weniger eingeschränkt.

Seit Herbst 2020 fokussieren sich viele Diskussionen auch auf die Frage der Verfügbarkeit und der Verteilung von Impfstoffen. Die Pharmaindustrie wird, nach allen Kritiken der letzten Jahre, in der Pandemie zu einer „heldenhaften Branche“. Was sind private, was öffentliche Anteile an der nun raschen Erforschung, aber zu langsam anlaufenden Produktion von Vakzinen? Inwiefern sollte die Produktion der Impfstoffe, die ja nicht nur für die Länder des globalen Nordens rasch hergestellt werden müssen, zu einer öffentlichen Angelegenheit werden, die den Gewinnkalkülen der Unternehmen entzogen wird?

Und dann gibt es die alltagsweltlich sehr erfahrbare, für viele Menschen inzwischen frustrierende Situation der Einschränkungen. Wie wird damit umgegangen? Was läuft an der Corona-Politik hierzulande gut, was weniger? Auch Vergleiche mit anderen Ländern erhellen die eigene Situation. Es müsste aber auch deutlich werden, warum Vergleiche nicht so einfach sind.

Die Initiative „ZeroCovid“ fordert ab Januar 2021 einen zeitlich begrenzten, aber viel stärkeren Lockdown in Europa, um die Pandemie zu beenden. Daran schlossen sich intensive Debatten an, die im Unterricht exemplarisch aufgegriffen und vertieft werden könnten.

Politische Bildung kann entlang von Begriffen Perspektiven öffnen. Krisen sind Umschlagpunkte und Entscheidungssituationen. Eher beiläufig sprach die kanadische Publizistin Naomi Klein (2020) von einem „Corona-

Kapitalismus“. Sie meint damit eine Krisenbearbeitung im Sinne der Wohlhabenden und der naturzerstörerischen Wirtschaftszweigen. Besonders deutlich werde das an den staatlichen „Rettungspaketen“ – und der privaten Gesundheitsindustrie. Durch die neuerlichen Schock-Politiken kommt es wie in früheren Krisen zur dauerhaften Stärkung der ohnehin Mächtigen, die keine Rücksicht auf Gesellschaft und Natur nehmen. Der Begriff des Corona-Kapitalismus bedarf der weiteren Ausarbeitung, doch er zeigt an: Es gibt bei jeder Krise verschiedene Optionen oder Formen, sie zu bearbeiten. Sie wirken sich auf die kapitalistische Produktions- und Lebensweise aus und verändern sie.

Die Multiperspektivität der Politischen Bildung stellt sich auch der Frage nach Alternativen. Insbesondere die Bewegung für Klimagerechtigkeit hat den notwendigen und tiefgreifenden Umbau der auf fossilen Energieträgern basierenden Produktions- und Lebensweise ins öffentliche Bewusstsein gehoben. Bietet die Corona-Krise die Möglichkeit des Innehaltens und Umdenkens, etwa für eine andere, nämlich zuvorderst ökologische und regionale Landwirtschaft – in Überwindung der bestehenden industriellen Landwirtschaft, die sich immer mehr globalisiert? Wie sähe ein Mobilitätssystem aus, das Auto und Flugzeug als dominante Verkehrsträger weitgehend überwindet? Das sind weitreichende Themen, die nicht individuell und moralisierend diskutiert werden sollten, sondern entlang der Frage nach den geeigneten gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und politischen Bedingungen und nach den subjektiven Voraussetzungen bei Individuen und in der Gesellschaft.

Lesehinweis

Brand, Ulrich (2020): Post-Wachstum und Gegen-Hegemonie. Klimastreiks und Alternativen zur imperialen Lebensweise. Mit einem Beitrag zur Corona-Krise. Hamburg: VSA-Verlag.

Klein, Naomi (2020): „Coronavirus Capitalism“. Naomi Klein's Case for Transformative Change Amid Coronavirus Pandemic. Transkript einer Sendung am 19. März auf DemocracyNow!

Ulrich Brand lehrt und forscht seit 2007 am Institut für Politikwissenschaft an der Universität Wien.



Fachbeiträge

Engin Isin

Bedeutungen von Citizenship

Übersetzung durch Malte Kleinschmidt

Einleitung

Von allen Kategorisierungen von Personen ist Citizenship eine der komplexesten und nichtsdestotrotz beständigsten. Oft wird die europäische Geschichte von Citizenship mindestens bis zum antiken Griechenland und dem Römischen Reich zurückgeführt – und die Vorstellungen erscheinen heute immer noch seltsam vertraut. Citizenship regelt allgemein das Verhältnis zwischen einem Staat [*polity*] und seiner Bevölkerung [*its peoples*], indem zwischen Bürger*innen [*citizens*] und Nicht-Bürger*innen [*non-citizens*] mit unterschiedlichen Rechten und Pflichten unterschieden wird. Wenn Menschen in unterschiedliche Kategorien von Nicht-Bürgerschaft [*non-citizenship*] (z. B. Migrant*innen, Geflüchtete, versklavte Menschen) unterteilt werden, dann wird mit weniger (oder gar keinen) Rechten das Leben prekär. Citizenship gewährt zahlreiche Rechte, die es den Bürger*innen ermöglichen, diese mit verhältnismäßig wenigen damit einhergehenden Pflichten zu genießen – außer natürlich, wenn Bürger*innen [*citizens*] einen bürgerschaftlichen Status zweiter Klasse inne haben. Kurz und nachdrücklich: Citizenship ist ein Spiel von Herrschaft und Emanzipation, das sowohl die Kämpfe [*struggles*] derer umfasst, die bestimmte Privilegien schützen wollen, als auch die Kämpfe derer, die sich gegen ihre Kategorisierung in entweder Bürger*innen zweiter Klasse oder Nicht-Bürger*innen wehren. Dieser kurze Essay

bietet eine kritische Perspektive auf Citizenship, um sie als performatives Spiel in einem substanziellen Sinne zu beschreiben und Mitgliedschaft, Pass, Ausweis sowie Rechte und Pflichten als ihre formalen Institutionen zu berücksichtigen.

Es gibt fünf unterschiedliche und sich doch überschneidende Bedeutungen von Citizenship als performatives Spiel von Herrschaft und Emanzipation. (1) Citizenship umfasst politische und soziale Kämpfe darüber, wer als Rechtssubjekt handeln kann (z. B. das Recht zu haben, als eine Person vor dem Gesetz anerkannt zu werden); (2) diese Kämpfe betreffen nicht nur Bürger*innen, sondern auch Nicht-Bürger*innen als relationale Kategorisierungen von Personen; (3) Bürger*innen und Nicht-Bürger*innen sind keine homogenen und einheitlichen Kategorisierungen, da sie Mitglieder unterschiedlicher sozialer Gruppen umfassen, die Rechte einfordern; (4) Menschen werden zu Bürger*innen, indem sie Rechte und Pflichten ausüben, beanspruchen und geltend machen, und; (5) wenn Menschen Bürger*innen werden (im performativen Sinne), transformieren sie kreativ die Bedeutungen und Funktionen von Citizenship, indem sie Rechte einfordern.

1) Citizenship: Das Recht, Rechte zu haben
Die erste Bedeutung von Citizenship als performativ betrifft die Frage der Kämpfe. Auch wenn Citizenship – im rechtlichen Sinne – auf

die Mitgliedschaft in einem Staat verweist, betrachtet eine kritische Perspektive Citizenship auch als eine Performance. Wer und wer nicht als ein Rechtssubjekt handeln kann, wird durch kontinuierliche politische und so-

Engin Isin ist Professor für Internationale Politik, Queen Mary University of London und University of London in Paris (ULIP).



ziale Kämpfe bestimmt, die sich nicht nur um den Inhalt der Rechte drehen, sondern auch darum, wem und wem nicht das Recht zu diesen Rechten gewährt wird. Wenn Citizenship ein Kampf um die Rechtssubjekte ist, bringt dieser Kampf Schauplätze hervor, auf denen soziale Gruppen über ihre Ähnlichkeiten und Unterschiede streiten und dabei um ‚Rechte spielen‘.

Wenn wir zur Kenntnis nehmen, dass seit dem 18. Jahrhundert, erst in Euro-Amerika und dann auf der ganzen Welt, der Nationalstaat die dominante Form des Gemeinwesens [*polity*] wurde, müssen wir anerkennen, wie Bürger*innen von Nicht-Bürger*innen getrennt wurden. Die Merkmale einer sozialen Gruppe, die als besitzend, erwachsen,



Demonstration von „Jugendliche ohne Grenzen“ im Rahmen ihrer Konferenz 2019 in Kiel

männlich, ‚rational‘, weiß, christlich, heterosexuell und nicht-behindert [*able-bodied*] gekennzeichnet werden können, wurden zu dominanten, universellen Merkmalen im modernen Staat. Diese Merkmale brachten zahlreiche andere soziale Gruppen mit eingeschränkten oder ganz ohne Rechte hervor: die Armen, junge Menschen, Frauen, Irrationale, Rassialisierte, nicht-christliche Menschen (Muslim*innen, Indigene, Jüdinnen und Juden), ethnische Minderheiten, queere Menschen (Lesben, Schwule, Bisexuelle, Transgender, Questioning, Intersexuelle) und behinderte Menschen wurden als unfähig angesehen, die Pflichten von Citizenship zu erfüllen und daher auch als unfähig, als Bürger*innen zu handeln. Moderne Citizenship basiert seit dem 18. Jahrhundert im Westen auf einer Reihe von Inklusionen und Exklusionen.

Erst im 20. Jahrhundert begannen die Kämpfe für neue zivile, politische, soziale und sexuelle Rechte, also die Kämpfe um Emanzipation, dies wesentlich infrage zu stellen. Diese Kämpfe begannen, die vorherrschenden Merkmale der Staatsbürgerschaft aufzulösen – und diese Auflösungsprozesse schreiten weiterhin fort. Im 20. Jahrhundert blieben einige Ansprüche auf volle Citizenship so prekär und subaltern wie eh und je. Jugendliche, Kinder, Behinderte, Muslim*innen, die Armen, die Rassialisierten, Frauen, queers – in beliebiger Kombination dieser Merkmale – fordern einen Anspruch auf die Rechte von Citizenship, sodass sie ihre prekäre Position

überschreiten und zumindest eine lebenswertere Position erreichen können.

2) Zur Kategorisierung von Nicht-Bürger*innen: *Strangers, Outsiders und Aliens*

Die zweite Bedeutung von Citizenship als performativ zielt darauf, wie um Rechte kämpfende soziale Gruppen sowohl Bürger*innen [*citizens*] als auch Nicht-Bürger*innen [*non-citizens*] ins Spiel bringen. Die oben erwähnten sozialen Gruppen besetzen unterschiedliche Subjektpositionen – von Bürger*innen (*insider*) bis zu Nicht-Bürger*innen (*strangers, outsiders und aliens*). Wir haben bereits darauf hingewiesen, dass Bürger*innen diejenigen Subjekte sind, deren Ansprüche und Privilegien als zivile, politische, soziale und sexuelle Rechte eingesetzt wurden. Oft wurden Menschen, die in naher Zukunft als Bürger*innen akzeptiert werden würden, immer noch als *strangers* in dem Sinne angesehen, dass sie nicht die Voraussetzungen erfüllten, um als Bürger*innen zu handeln. Moderne Beispiele sind Frauen (im 19. Jahrhundert in Großbritannien), Afro-Amerikaner*innen (im 20. Jahrhundert in den USA) und indigene Menschen (in aus Siedlungskolonien entstandenen Gesellschaften, wie Kanada und Australien). Dies sind soziale Gruppen, die als *strangers* erachtet wurden, weil dominante soziale Gruppen ihnen mangelnde Fähigkeiten zuschrieben. Sowohl Frauen als auch später Afro-Amerikaner*innen wurden dabei auch als unverzichtbarer Teil der Gesellschaft

angesehen, da sie wichtige Funktionen erfüllten (Reproduktion der Frauen als Mütter, Arbeit der ‚Schwarzen‘ zunächst als versklavte Menschen, später als Arbeiter*innen). Im Gegensatz dazu erscheinen solche sozialen Gruppen, die als *outsiders* von Citizenship ausgeschlossen sind, wie Migrant*innen und Geflüchtete, die für das Recht kämpfen, in der Gesellschaft [*polity*] überhaupt anwesend zu sein.

Unterschieden werden *strangers* und *outsiders* oft durch ihre freie Verfügbarkeit oder Abschiebbarkeit: *strangers* (so wie versklavte Menschen im Süden der USA) sind manchmal als unverzichtbar akzeptiert; *outsiders* hingegen können auch als unverzichtbar angesehen werden, werden aber weiterhin nicht als möglicher Teil gesellschaftlicher Reformen gesehen und somit abgesondert. Dieser Kategorie wurden in den meisten Kontexten europäischer Geschichte jüdische Menschen und in der euro-amerikanischen Geschichte indigene Menschen zugeordnet. In diesem Feld der Subjektpositionen findet die Dynamik von Citizenship statt, die nicht als statische Institution, sondern vielmehr als ein Spiel von Herrschaft und Emanzipation zu verstehen ist. Denjenigen, die als *aliens* der Gesellschaft behandelt werden, begegnet typischerweise totale Ablehnung, da schon ihre Anwesenheit auf dem Territorium als Bedrohung angesehen wird. Kategorien wie Kriegsgegner*innen oder Terrorist*innen sind Beispiele für Personen, die als unrettbar und verloren [*irredeemable*] angesehen werden, und deren Citizenship aberkannt und widerrufen werden kann.

Die Kategorien *citizens, strangers, outsiders und aliens* sind weder statisch noch undurchlässig. Eine große Vielfalt von sozialen Gruppen bewegt sich entlang, durch und über diese Positionen hinweg. Diese Grenzen zwischen *citizens, strangers, outsiders und aliens* sind genau deshalb dynamisch und durchlässig, weil sie das Feld sozialer Kämpfe darstellen. Wie bereits gesagt, Menschen identifizieren sich mit mehreren sozialen Gruppen oder werden diesen zugeschrieben und überschreiten dabei andauernd die Grenzen, die Bürger*innen [*citizens*] und Nicht-Bürger*innen [*non-citizens*] trennen. Sich zwischen diesen Positionen zu bewegen oder diese Grenzen niederzureißen beinhaltet Kämpfe um Rechte. Allgemeiner:

Uns selbst als politische Subjekte zu regieren, bedeutet, Rechte auszuüben, die wir möglicherweise haben (z. B. das Wahlrecht) und Rechte zu beanspruchen, die wir möglicherweise nicht haben (z. B. das Recht auf gleichgeschlechtliche Ehen). Es bedeutet auch, den Anspruch auf oder gegen Rechte zu erheben, die andere – als Mitglieder vielfältiger sozialer Gruppen – nicht haben.

Bis jetzt haben wir Citizenship so diskutiert, als habe jede Gesellschaft *[polity]* ihre eigenen unterschiedenen und unabhängigen Konventionen von Citizenship entwickelt. Allerdings existieren viele soziale Gruppen, auch diejenigen, die sich als Nationen definieren, sowohl über soziale Grenzen *[boundaries]* als auch territoriale Grenzen *[borders]* hinweg. Dies ruft zahlreiche performative Widersprüche für Citizenship hervor. Wenn der souveräne Staat die dominante moderne Vergemeinschaftungsform *[polity]* ist, dann weil es durch die Kolonialismus, Imperialismus und Nationalismus beinhaltende Geschichte dominant wurde. Euro-amerikanische Imperien auf der ganzen Welt haben unauslöschliche Spuren in Gemeinschaften *[polity]* hinterlassen, die sie kolonisiert und denen sie zahlreiche Ordnungen von Citizenship aufgezogen haben. Diese Ordnungen vernichteten oder verdrängten bereits existierende politische und soziale Strukturen zwischen und unter verschiedenen sozialen Gruppen und ersetzten sie durch Formen imperialer und kolonialer Citizenship. Diese unauslöschlichen Spuren des Kolonialismus haben sich nicht nur in Namen wie etwa Amerika, Afrika, Asien und den Mittleren Osten eingeschrieben, sondern eben auch in die Ordnungen von Citizenship, deren Erbe gegenwärtig ist. Insofern ist die komplexe und beständige Geschichte von Citizenship nicht nur eine europäische, sondern vielmehr eine globale Geschichte.

Ordnungen von Bürger*innen *[citizens]* und Nicht-Bürger*innen *[non-citizens]*, die in verschiedenen Gesellschaften entwickelt wurden, wurden also zwischen der Metropole und der Kolonie verbreitet, wobei raumzeitliche Ordnungen von Bürger*innen *[citizens]* und ihren Anderen *(strangers, outsiders, aliens)* erschaffen wurden. Den kolonialen Untertanen wurde ein vermeintlicher Tribalismus zugeschrieben, weshalb sie als unfähig gesehen wurden, die Merkmale von

Citizenship und ihre vereinigenden Kräfte verstehen oder entwickeln zu können. Wenn kolonialen Untertanen zugestanden wurde, Citizenship verstanden zu haben, dann in dem Sinne, dass das Konzept von den ehemals kolonisierten Staaten ‚ausgeliehen‘ wurde. Dies macht die Citizenship-Forschung in kolonisierten und ehemals kolonisierten Staaten zu einer irritierenden Angelegenheit. Ist die Beschreibung davon, was Bürger*innen *[citizens]* und Nicht-Bürger*innen *[non-citizens]* tun, wenn sie rechtliche Ansprüche erheben, auch für die Erforschung von Citizenship in kolonisierten und ehemals kolonisierten Staaten angemessen?

3) Citizenship: Unterscheidung vom einzu-forderndem Recht und dem Recht, Rechte einzufordern

Die dritte Bedeutung von Citizenship als performatives Konzept ist, dass Citizenship sich durch die Artikulation von Rechtsansprüchen herstellt. Wie bereits gesagt, bezieht sich die Artikulation des Rechtsanspruches sowohl auf den Inhalt der Rechte als auch darauf, was Menschen tun, wenn sie Citizenship ausüben *[perform]*. Die Artikulation von Rechtsansprüchen ist ein Konzept, das die gegenwärtigen Citizenship Studies von der sozialen Bewegungsforschung erbt. In den 1970er und 1980er Jahren verwendete die soziale Bewegungsforschung die Sprache der Rechte, um die Ungerechtigkeiten, unter denen Menschen leiden, zu formulieren und um zu

zeigen, dass Menschen sich der Entrechtung von ihnen und anderen widersetzen. Performative Citizenship bedeutet sowohl Kämpfe (die Artikulation von Rechtsansprüchen *[making rights claims]*) als auch was diese Kämpfe performativ erschaffen (das Recht, Rechte zu beanspruchen).

Es gibt einen Unterschied zwischen der Forderung ein Rechtssubjekt zu sein oder Rechtsansprüche einzufordern. Diese Unterscheidung ermöglicht es uns zu untersuchen, wie Menschen kreative und transformative Widerstandsformen erschaffen und Ansprüche gegen Herrschaft und die damit verbundenen Ungerechtigkeiten artikulieren. Ihr Fokus liegt nicht nur auf der Ausführung von bereits existierenden Rechten und Pflichten, sondern ebenso auf der Beanspruchung von Rechten und Pflichten, deren Realisierung noch aussteht. Karen Zivi schreibt, „sich Rechten und der Beanspruchung von Rechten von der Perspektive der Performativität zu nähern, bedeutet dann, nicht nur die Frage danach zu stellen, was ein Recht ist, sondern auch, was vor sich geht, wenn wir Rechtsansprüche stellen“ (2012: 18). Diese Unterscheidung stellt heraus, dass im Zuge der Ausübung des Rechts, Rechte zu beanspruchen, eine Bedingung der Gleichheit zwischen Bürger*innen und Nicht-Bürger*innen aufscheint. Das bedeutet, dass sowohl Bürger*innen als auch Nicht-Bürger*innen das universelle Recht, Rechte zu beanspruchen, ausüben *[perform]*, wenn auch auf unterschiedliche Weise.



Demonstration von „Jugendliche ohne Grenzen“ im Rahmen ihrer Konferenz 2018 in Halle

4) Das Subjekt eines performativ verstandenen Rechtsanspruches

Die vierte Bedeutung von Citizenship als ein Spiel von Herrschaft und Emanzipation besteht darin, dass Menschen, indem sie Rechtsansprüche artikulieren, letztlich sagen „ich, wir oder sie haben das Recht auf ...“ – unabhängig davon, ob ihnen das Recht gesetzlich zusteht oder nicht. Wenn Menschen Rechtsansprüche artikulieren, beziehen sie sich auf diese Konventionen und gleichzeitig dehnen oder brechen sie diese durch die performative Kraft ihrer Ansprüche – wie Judith Butler es vielleicht ausdrücken würde. Sogar wenn es eindeutig ermöglichende Konventionen gibt, übersteigt die Artikulation von Rechtsansprüchen in der Regel diese Konventionen.

Es gibt eine konstitutive Spannung zwischen dem Recht, Rechte zu beanspruchen als einem universellem Recht und der Beanspruchung von Rechten. Wenn Menschen *acts of citizenship* ausüben, spielen sie mit den zwei Polen dieses Spannungsverhältnisses. Das ist, was Judith Butler als einen performativen Widerspruch beschreibt, der entsteht, wenn eine Person oder eine Gruppe ausgeschlossen und delegitimiert wird und nichtsdestotrotz Ansprüche auf Zugehörigkeit einfordert. Dies ist ein wichtiger Grund dafür, warum die Forschungsperspektive von performativer Citizenship auf *acts* zielt und wie diese Normen und Konventionen verändern.

5) Performative Citizenship als Überschreitung

Die fünfte Bedeutung von performativ verstandener Citizenship ergibt sich dann, wenn Menschen, indem sie für ihre Rechte, die Rechte von Anderen und die zukünftigen Rechte kämpfen, sich selbst als Bürger*innen [*citizens*] konstituieren. Was Citizenship in diesem Sinne performativ macht, ist nicht nur, dass es die Iteration oder Überschreitung von Konventionen darüber beinhaltet, was Menschen tun und nicht tun dürfen, sondern insbesondere, dass Menschen sich gegen diese Konventionen wehren und sie dadurch transformieren, indem sie Prinzipien wie Gleichheit, Gerechtigkeit, Freiheit, Emanzipation und Solidarität anführen. Diese Prinzipien ermöglichen es oder motivieren Menschen, über die Rechte zu streiten, indem die Grenzen sozialer Gruppen und Gemeinschaften [*polities*] überschritten werden. Im Zuge dessen übernehmen Bür-

ger*innen und Nicht-Bürger*innen – mit oder ohne Rechte – gegenseitige Verantwortung, überschreiten Grenzen, verändern sich selbst und andere sowie die Rechte, in deren Rahmen sie Ansprüche erheben, und die Rechte, auf die sie Ansprüche erheben.

Schluss: Felder von Citizenship

Diese Bedeutungen von performativ verstandener Citizenship konstituieren diese als ein umstrittenes und streitbares Machtfeld, um das soziale und politische Kämpfe stattfinden. Die sozialen und politischen Kämpfe um die Bedeutungen von Citizenship finden in zahlreichen Feldern statt. Anders ausgedrückt: Citizenship existiert in unterschiedlichen und sich überlappenden Feldern, in denen diese unterschiedlichen Bedeutungen produziert und performiert werden. Beispielsweise im Feld von Citizenship als/in Theorie nehmen die Widersprüche in Bezug auf die Bedeutungen und Funktionen von Citizenship die Form philosophischer Aussagen an. Es kann Aussagen geben, die sich um mit Citizenship zusammenhängenden Anliegen von Universalität, Gleichheit oder Gerechtigkeit drehen. Es kann normative oder positive Ansätze geben, Citizenship zu repräsentieren. Diese Aussagen werden oft um Gemeinsamkeiten gruppiert und Unterschieden gegenübergestellt: liberale, republikanische, kommunitaristische oder radikale Aussagen zu Citizenship sind Beispiele von Citizenship als Theorie. Es gibt auch Citizenship als/in Praxis, wo Menschen Citizenship durch Rituale, Gewohnheiten, Umgangsformen und Gesten aufnehmen und leben. Menschen wählen, protestieren, unterschreiben Petitionen und bezahlen ihre Steuern (oder vermeiden oder entziehen sich), stellen Regierungspolitiken infrage und stimmen damit unterschiedlichen Ausrichtungen zu. Citizenship als/in Praxis ist eine der sichtbarsten Felder von Citizenship. Wir können auch über Citizenship als/im Gesetz sprechen, wo es festgeschrieben, geltend gemacht und abgeändert wird. Dann gibt es Citizenship als/in *acts*, wo sich widersetzt, widerrufen, vorenthalten, beansprucht, gefordert usw. wird. Diese unterschiedlichen Felder, in denen Citizenship existiert, schließen sich nicht gegenseitig aus, sondern sind zusammenhängende Felder, die oft im Konflikt miteinander stehen. Eine Form von Citizenship als/in Theorie kann in Bezug auf

das gänzlich zu kurz greifen, was sich im Gesetz ereignet, und wie Citizenship als/in Praxis funktioniert, kann Citizenship als/im Gesetz gegenüberstehen. Citizenship als/in Acts kann das stören, was wir mit Citizenship als/in Praxis tun. Citizenship als/in Theorie, Citizenship als/in Praxis und Citizenship als/im Gesetz als unterschiedliche Felder von Citizenship umfassen die Dramen, die sich in den Gerichten abspielen und die Gesetzgebungen für Citizenship als/im Gesetz finden ihr Gegenüber auf den Straßen, Plätzen, Versammlungen und Cyberspaces als Citizenship als/in Praxis. Diese Dramen werden nicht weniger intensiv in Artikeln, Büchern und Konferenzen aufgeführt, wo Citizenship als/in Theorie entwickelt wird und mit Citizenship als/in Praxis interagiert, wo Wahlen, Referenden und Plebiszite Ergebnisse hervorbringen. Citizenship als/in Acts überbringt ihre Dramen auf den Straßen, Plätzen, Bühnen, Klängen, Reden und Bildern.

Wenn Citizenship ein performatives Spiel von Herrschaft und Emanzipation ist, konstruieren sich seine zahlreichen und sich überschneidenden Bedeutungen in den unterschiedlichen und zusammenhängenden Feldern von sozialen und politischen Kämpfen in Theorie, Praxis, Gesetz und Acts. Die Durchführung von Untersuchungen zu den Wirkweisen von Citizenship für Herrschaft und Emanzipation bedarf einer sorgfältigen Dokumentation der vielfältigen Bedeutungen von Citizenship, wie sie durch Theorie, Praxis, Gesetz und Acts in ihren Konflikten und Kämpfen konstruiert werden.

Literatur

- Balibar, Étienne (2015): *Citizenship*. Cambridge: Polity Press.
- Butler, Judith (1997): *Hass spricht*. Zur Politik des Performativen [*Excitable Speech: A Politics of the Performative*]. Frankfurt: Suhrkamp, 2006.
- Isin, Engin (2002): *Being Political: Genealogies of Citizenship*. Minneapolis.
- McNevin, Anne (2011): *Contesting Citizenship: Irregular Migrants and New Frontiers of the Political*. New York.
- Nyers, Peter (2019): *Irregular Citizenship, Immigration, and Deportation*. London: Routledge.
- Rygiel, Kim (2010): *Globalizing Citizenship*. Vancouver: University of British Columbia Press.
- Tully, James (2014): *On Global Citizenship: James Tully in Dialogue*. London: Bloomsbury.
- Zivi, Karen (2012): *Making Rights Claims: A Practice of Democratic Citizenship*. Oxford: Oxford University Press.

Nora Siklodi

Die Faszination (und das Fehlen davon) der europäischen Agenda der dualen Citizenship

Übersetzung durch Malte Kleinschmidt

Das Thema Citizenship¹ erscheint als ein Schlüsselaspekt, der die gegenwärtigen Krisen in Europa (und darüber hinaus) von der wirtschaftlichen und finanziellen Krise bis hin zu Migrations-, Zerfalls- (Brexit) und Gesundheitskrisen (Covid-19-Pandemie) prägt. Das gemeinsame Thema dieser Ereignisse ist dieselbe uralte Frage, die die europäische Integration vom ersten Tag an verfolgt hat: *Wie können Bürger*innen in eine immer komplexer werdende politische Landschaft in Europa einbezogen werden – und sollten sie tatsächlich einbezogen werden?* Während die zweite Hälfte dieser Frage bisher mehr oder weniger eindeutig von der Europäischen Union (EU) und nationalen politischen Entscheidungsträger*innen bejaht wurde, hat sich die Erarbeitung einer tatsächlichen Antwort auf die erste Hälfte als ziemlich mühsam erwiesen.

In die Fußstapfen der Nationalstaaten getreten, in denen die Beteiligung der Bürger*innen an der nationalen Politik als Eckpfeiler der Demokratie und der Staatsbürgerschaft dient (Heater, 2004), hat die EU die Institutionalisierung der politischen Beteiligung der Bürger*innen auf EU-Ebene durch die mögliche Teilnahme an der alle fünf Jahre stattfindenden Wahl des Europäischen Parlaments (EP) gefördert. Dadurch soll eine eigene, maßgeschneiderte EU-Citizenship eingeführt werden, die eine direkte Verbindung zwischen der EU und dem Einzelnen herstellt. Eine genauere Betrachtung des Rahmens der Unionsbürgerschaft zeigt jedoch schnell einige erhebliche Abweichungen von den nationalen Traditionen. Insbesondere wurde die Unionsbürgerschaft eingerichtet, um zu einem längerfristigen europäischen Projekt beizutragen, das die Ankunft einer dauerhaft mobilen europäischen/EU-Gemeinschaft vorsieht und eines Tages bestehende nationale Gemeinschaften ergänzen wird, ohne sie vollständig zu ersetzen (Maas, 2007). Die institutionalisierte europäische Citizenship-Agenda weist somit eine ausgeprägte Dualität auf, die

erhebliche Auswirkungen auf das Leben der einzelnen Bürger*innen hat.

Natürlich ist das gleichzeitige Vorhandensein der nationalen und der EU-Citizenship – letztere wird in den Mainstream-Diskursen meist in Bezug auf die ‚Freizügigkeit‘ verstanden – zu einem festen Bestandteil des alltäglichen Europas geworden. Genau diese Dualität der Agenda hat jedoch wenig Beachtung gefunden. Stattdessen scheinen wir immer wieder sehr fasziniert von *unseren* nationalen Erwägungen zu sein – in Bezug auf die Vorteile unserer eigenen nationalen Staatsbürgerschaft und die unserer Nachbar*innen, verbunden mit einem zunehmenden Ausschluss der „Anderen“ von diesen Vorteilen, z.B. der Einwohner*innen mit anderen, insbesondere außereuropäischen Staatsangehörigkeiten. In diesem Zusammenhang sind *unsere* Überlegungen zur EU-Citizenship weitgehend verstummt. So ist diese zum Beispiel in keinerlei einheitlicher oder paralleler Weise Teil der Curricula für politische Bildung in den EU-Mitgliedstaaten.

Vor diesem Hintergrund bietet der vorliegende Beitrag einen ersten akademischen Ansatz, die duale Citizenship-Agenda der EU mit einer ‚inklusive‘ Perspektive zu betrachten, indem ein unverstellter, umfassenderer Ansatz für die Gleichzeitigkeit der Citizenships von *unserer* nationalen und der der EU angewendet wird. Zu diesem Zweck führt dieser Beitrag die traditionelle Definition von Citizenship ein und untersucht anschließend umfassend deren Anwendbarkeit oder deren Fehlen, indem Entwicklungen der EU und der nationalen Citizenship in den Blick genommen werden. In diesem Beitrag schlage ich dann vor, dass eine wirklich ‚inklusive‘ Auseinandersetzung mit der zeitgenössischen Citizenship nicht nur zeitgemäß sein sollte, sondern sich im Idealfall zunächst organisch aus einer möglicherweise spezifischen ‚europäischen politischen Bildung‘ [*European citizenship education*] entwickeln könnte.

Gegenwärtige Citizenship Agenden in Europa

Traditionell wird Citizenship als die Beziehung zwischen einer *politischen* Gemeinschaft und dem Einzelnen verstanden (Isin und Turner, 2007). Es soll uns etwas darüber erzählen, wie eine politische Gemeinschaft, wie etwa ein Nationalstaat, von innen und von außen

Dr. Nora Siklodi ist Gastwissenschaftlerin im Bereich „Democracy and Citizenship in Education“ an der Norwegian University of Science and Technology und Hochschul-lehrerin (Senior Lecturer) in Politik an der University of Portsmouth.



durch Differenzierungsprozesse zwischen Bürger*innen und durch Ausschlussprozesse von Nichtbürger*innen geformt wird. Citizenship beinhaltet auch eine Reihe von verbindenden Dimensionen, einschließlich eines Gefühls der gemeinsamen Identität und Zugehörigkeit, kollektiver Rechte und Pflichten sowie der Partizipation an der Politik.

Auf den ersten Blick mag es so aussehen, als ob die obige Lesart von Citizenship zu traditionell ist und nicht mit der heutigen eher trennenden politischen Landschaft Europas in Verbindung steht. Dies scheint sicherlich der Fall zu sein, wenn wir die jüngsten Entwicklungen berücksichtigen, wie etwa die Migrationskrise. Übermäßig nationalstaatlich ausgerichtete Diskurse der Anfangszeit scheinen letztendlich durch den internationalen Rahmen der von der EU gestalteten politischen Maßnahmen ersetzt worden zu sein, die letztendlich zur Schaffung des Gemeinsamen Europäischen Asylsystems (Europäisches Parlament, 2020) führen werden. Wichtig ist, dass diese Politik die EU als Akteur festlegt, der die Ein- und Ausschlussprozesse einer be-



„Jugendliche ohne Grenzen“ für Bleiberecht im Rahmen ihrer Konferenz 2018 in Halle

die EU den *transnationalen* Staatsaufbau und die politische Integration im Visier hat (wie im allerersten Bericht der Europäischen Kommission über die Unionsbürgerschaft eingeräumt wurde, 1993: 2).

Die EU hat jedoch auch den ‚üblichen‘ institutionalisierten Auslöser für die Aktivierung ihrer Staatsbürgerschaftsbestimmungen überarbeitet. Statt Partizipation in der Politik, wie bei nationalen Modellen, hat sie die grenzüberschreitende Freizügigkeit der Bürger*innen als den notwendigen ersten Schritt zur Sicherung (weiterer) EU-Rechte festgelegt. In den Verträgen wurde beispielsweise festgelegt, dass Freizügigkeitsträger nicht aufgrund ihrer Staatsangehörigkeit diskriminiert werden dürfen (Art. 18 AEUV), und vor allem, dass das Spektrum der kollektiven politischen Beteiligung der EU nur für EU-Freizügige gilt, einschließlich ihr Wahl- und Kandidatenrecht bei den Kommunal- (Art. 22 Abs. 1 AEUV) und EP-Wahlen ihres Gastlandes (Art. 22 Abs. 2 AEUV).

Die Ausübung der Mobilitätsrechte der EU-Citizenship unterliegt jedoch erheblichen strukturellen Einschränkungen (Hansen und Hager, 2010). Zum Beispiel werden EU-Freizügige gebeten, bestimmte Kriterien zu erfüllen, bevor sie uneingeschränkt im Aufnahmestaat partizipieren können, einschließlich des Nachweises ausreichender wirtschaftlicher Ressourcen und eines umfassenden Krankenversicherungsschutzes, um sicherzustellen, dass sie nicht zu einer unangemessenen Belastung werden (Richtlinie des Rates 2004/38/EG). Die daraus folgende Einschränkung der Unionsbürgerschaftspraktiken durch nationale Politiken, einschließlich Übergangsmaßnahmen und verschiedener Wohnsitz- und Sozialhilfebedingungen, zielte weitgehend darauf ab, *einige* EU-Freizügige von *einigen* EU-Ländern fernzuhalten. In der Regel zielen diese Maßnahmen insbesondere auf Freizügige aus Mittel- und Osteuropa, für die die Freizügigkeit auf westeuropäische und insbesondere EU-15-Staaten (die EU-Mitgliedstaaten vor 2004) beschränkt wird. Diese Praktiken haben zu erheblichen Unterschieden bei den tatsächlichen Möglichkeiten geführt, die die Bürger*innen haben, um ihre EU-Citizenship auszuüben – unter der Bevorzugung nationaler Rahmenbedingungen.

Selbst wenn eine traditionelle Lesart dessen, was Citizenship in Europa heute bedeu-

stimmten Gruppe von Europas „Anderen“, den Asylsuchenden, regelt und angeblich den Grundprinzipien des Menschenrechtsregimes folgt. Es ist klar, dass sich einige der traditionellen Vorstellungen davon, was (nationale) Citizenship in Europa bedeutet, aufgrund dieser Politiken ändern. Eine genauere Betrachtung der Umsetzung neuer EU-Politiken zeichnet jedoch eine ungleichmäßige, vielleicht noch besorgniserregendere und sogar auf gewisse Weise vergessene politische Landschaft, in der einige Staaten die EU-Vorschriften viel genauer befolgen (z.B. Deutschland, Frankreich), während andere sie als mögliche Druckmittel für wirtschaftliche

Vorteile nutzen (z.B. Ungarn, Polen, um die ‚üblichen Verdächtigen‘ zu nennen).

Vor diesem Hintergrund ist es nicht allzu weit hergeholt, die Institutionalisierung der EU-Citizenship im Vertrag von Maastricht von 1993 als die bedeutendste und weitreichendste Änderung der Citizenship-Politik in Europa zu bezeichnen. In Form des ersten transnationalen Citizenship-Modells, das es überhaupt gab, wurde allen Staatsangehörigen der Mitgliedstaaten ein neuartiger EU-Status verliehen, der ihre nationale Citizenship ergänzen, aber nicht ersetzen sollte (Art. 20 Abs. 1 AEUV). Die Institutionalisierung der EU-Citizenship ist ein klares Signal dafür, dass

tet, zunächst veraltet erscheint, deutet eine genauere Lesart der jüngsten Entwicklungen wahrscheinlich darauf hin, dass sie gut mit den gegenwärtigen Praktiken übereinstimmt. Die Priorität der nationalen Citizenship definiert Europas Agenden der dualen Citizenship. Beispielsweise kann die EU-Citizenship nur durch die nationale Citizenship erreicht und letztendlich die damit verbundenen EU-Rechte wie die Freizügigkeit genutzt werden. Dieses Prinzip wurde wiederholt bekräftigt. Obwohl die EU-Citizenship als grundlegender Status des Einzelnen dienen soll, kann sie daher durch den Verlust der nationalen Citizenship (Janko Rottman gegen Freistaat Bayern) oder den Verlust der EU-Mitgliedschaft (d. H. Brexit) verloren gehen. Vor diesem Hintergrund ist es immer weniger überraschend, dass nationale Erwägungen die Organisation der demokratischen Strukturen Europas und natürlich die weiter gefasste politische Agenda seiner politischen Elite prägen.

Die Priorisierung des nationalen Rahmens und insbesondere der nationalen Citizenship wurde durch die sehr wechselhafte Unterstützung bzw. Ablehnung der Bevölkerung für das EU-Projekt und sogar für die Unionsbürgerschaft weiter bekräftigt. In der Tat entstand das allererste populäre Veto gegen die Artikel des EU-Vertrags eben genau als Reaktion auf die EU-Citizenship (1993 in Dänemark). Die mögliche Einbeziehung grundlegender Menschenrechte in die primären und rechtsverbindlichen Bestimmungen der EU-Citizenship wurde – zumindest bis auf Weiteres – unterlassen, nachdem die französischen und niederländischen Wähler*innen 2006 den gesamten Verfassungsvertrag abgelehnt hatten. Und selbstverständlich nicht zu vergessen: Als in Großbritannien die Bürger*innen die Frage der EU-Mitgliedschaft ihres Landes vorgelegt haben, stimmten sie dafür, den Block zu verlassen – nicht nur einmal, sondern dreimal (wenn wir auch die Ergebnisse der nachfolgenden Parlamentswahlen berücksichtigen wollen, in denen jeweils die pro-Brexit konservativen Regierungen hinzugewinnen konnten). Diese Ereignisse konnten die Staats- und Regierungschefs der EU dazu veranlassen, ihre Bürger*innen weiterhin von politischen Entscheidungen der EU fernzuhalten. In dieser Hinsicht sind die Mobilität der EU-Citizenship und die politische Partizipationsgrundlage

der nationalen Citizenship besonders dienlich.

Die oben genannten Einschränkungen stellen jedoch nicht die breitere Relevanz der europäischen Agenda für die duale Staatsbürgerschaft in Frage. Sowohl die nationale als auch EU-Citizenships sind im alltäglichen Europa weit verbreitet, weshalb es notwendig für alle Bürger*innen ist, auf beide vorbereitet zu sein, um sich ihrer möglichen Auswirkungen, Spannungen, Vorteile usw. bewusst zu werden.

Es besteht jedoch weiterhin ein Mangel an Bewusstsein für die ‚EU-Citizenship‘ und die Bandbreite der EU-Rechte, die sie den Menschen gewährt, selbst bei einigen EU-Freizügigen der EU-15 (Favell, 2008) und nicht ihre Freizügigkeit nutzenden Bleibenden (Recchi, 2015) sowie für diejenigen aus weniger wohlhabenden Ländern im Osten (Siklodi, 2020). Zumindest führten die Brexit-Debatten über Bestimmungen zur EU-Citizenship und zur Freizügigkeit, einschließlich der Rechte von EU-Bürger*innen in Großbritannien und britischen Bürger*innen in der übrigen EU, zu einer Verbreitung des Themas der EU-Citizenship in die Alltagsdiskurse (Brändle et al., 2018). Die damit verbundenen Mobilisierungen von Bürger*innen scheiterten jedoch mit ihrem Anliegen, die EU-Citizenship zu erhalten, obwohl zwischen 2016 und 2019 wieder-

holt die größten pro-EU-Bürgerdemonstrationen auf den Straßen Londons stattfanden und vier verschiedene europäische Bürgerinitiativen zu Freizügigkeit und EU-Citizenship vorgeschlagen wurden.

Wir müssen daher dringend damit beginnen, diese Wissenslücke in Bezug auf die europäische Agenda der dualen Citizenship anzugehen. Meine zugegebenermaßen selektive Vertrautheit mit den eigenen Ansichten und Erfahrungen der Bürger*innen über diese Entwicklungen – im Verlauf meiner Arbeit mit jungen Menschen, den Auswirkungen des Brexit auf EU-Bürger*innen und Aktivist*innen und jetzt mit der politischen Bildung – legt mir nachdrücklich nahe, das Schließen dieser Wissenslücke idealerweise in dezidiert ausgerichteten Kursen für eine ‚Europäische politische Bildung‘ zu realisieren. Zu diesem Zweck ist es erforderlich, Netzwerke aufzubauen und Beiträge von politischen Bildner*innen, politischen Entscheidungsträger*innen und Akademiker*innen, die sich mit Citizenship und europäischen politischen Bereichen befassen, zusammenzubringen.

Es übersteigt den Rahmen dieses Artikels, genau zu bestimmen, wie diese Bildung im Detail aussehen könnte. Jüngste Studien zur Citizenship Education in Europa haben jedoch nicht nur auf die Diskrepanz der Curricula auf dem gesamten Kontinent aufmerksam ge-



„Jugendliche ohne Grenzen“ vergeben den Negativpreis „Abschiebeminister 2019“ während der jährlich stattfindenden Innenministerkonferenz.



macht, sondern auch auf den offensichtlichen Mangel an Aufmerksamkeit, der speziell der Bedeutung der Citizenships der EU und des jeweiligen Nationalstaats gewidmet wurde (Europäische Kommission, 2018). Während die Förderung von „Freiheiten, Toleranz und Nichtdiskriminierung“ als zentrale Themen auftaucht, scheint es an Konsistenz zu mangeln, wie diese Themen tatsächlich mit Lernenden diskutiert werden. Wie würden diese Themen beispielsweise aussehen, wenn Citizenship tatsächlich im nationalen und EU-Kontext praktiziert würde? Dies ist besonders eklatant angesichts der spezifischen Beschaffenheiten dieser Kontexte – während der nationale weitgehend politisch bleibt ist der EU-Kontext hauptsächlich von wirtschaftlichen Erwägungen geprägt. Nur durch einen verständigen Dialog mit zahlreichen Akteuren und Bürger*innen können wir beginnen, die Dualität in der europäischen Citizenship-Agenda wirklich anzugehen und letztendlich herauszufinden, wie Bürger*innen mehrere Citizenship-Rollen übernehmen können, ohne eine dieser beiden zu untergraben. Dadurch können dann wichtige Fortschritte bei der offenen Auseinandersetzung mit spaltenden Diskursen über europäische Demokratie, Freizügigkeit und national(istisch)e Rahmen von Citizenship gemacht werden.

Abschließende Gedanken

In diesem Beitrag wurde die europäische Agenda der dualen Citizenship und die damit verbundene (mehrfache) Rolle der Bürger*innen in der zeitgenössischen europäischen

Politik diskutiert. Es wurde auf die Wechselbeziehung zwischen nationaler und EU-Citizenships hingewiesen und argumentiert, dass wir zunächst die inhärente Verknüpfung, die Spannungen und das Potenzial dessen erkennen müssen, was gegenwärtig die Mehrheit der europäischen Bevölkerung innehat. Erst danach können wir versuchen, die wirkliche Rolle der (individuellen) Bürger*innen in einer zerrütteten politischen Landschaft anzugehen.

Obwohl sie traditionell als zweitrangig angesehen wird, zeigt die bloße Existenz der EU-Citizenship, dass sich die Bedeutung von Citizenship in Europa geändert hat. Diese Veränderung wird besonders komplex durch die Verflechtung der EU-Citizenship und der innereuropäischen Mobilität (oder der Freizügigkeit) sowie durch die gegenseitige Abhängigkeit zwischen den nationalen und der EU-Citizenships. Während die Freizügigkeit von den Massenmedien häufig als eine inhärente Entwicklung der europäischen Integration anerkannt – und akzeptiert – wird, gilt dies weitgehend nicht für die EU-Citizenship. Es ist dann wenig überraschend, dass der Begriff ‚EU-Citizenship‘ oder die europäische Agenda der dualen Citizenship in der Öffentlichkeit kaum eine Rolle spielen.

Wenn wir über unsere derzeitige Faszination für national(istisch)e Rahmen von Citizenship hinausgehen wollen, müssen wir einen neuen Dialog darüber beginnen, was tatsächlich an der Basis der gelebten Citizenship geschieht. Zu diesem Zweck müssen wir das Bewusstsein für nationale und EU-Citizenship schärfen, einschließlich ihrer weiteren Bedeutung für das Alltag der Bürger*innen, für die Politikgestaltung und derzeit für Krisenreaktionen. Hier könnte sich ein neuer, kollaborativer Rahmen, der politische Bildner*innen [*citizenship educators*], politische Entscheidungsträger*innen und Akademiker*innen umfasst, als von unschätzbarem Wert erweisen.

Anmerkungen

1 Anmerkung des Übersetzers: Citizenship wird im Folgenden nicht mit Staatsbürgerschaft übersetzt, weil der englische Begriff in der fachwissenschaftlichen Diskussion weit verbreitet ist und die deutsche Übersetzung mit Staatsbürgerschaft oder Bürgerschaft die mehrfache Konnotation der Mitgliedschaft, der Bürgerrechte und der politischen Partizipationsrechte auch jenseits

von staatsbürgerschaftlichen (Wahl-)Rechten nur sehr eingeschränkt beinhaltet. Gleiches gilt für die Übersetzung des Begriffs ‚EU-citizenship‘, der mit dem Begriff ‚Unionsbürgerschaft‘ die Konnotation unzulänglich wiedergeben würde. Insbesondere auch die Gegenüberstellung von nationaler und EU-Citizenship würde so – zumindest im Sinne der Lesart des Übersetzers – unzulänglich verzerrt.

2 Anmerkung des Übersetzers: ‚Benefits‘ bezieht sich gleichzeitig auch auf staatliche Unterstützungsleistungen, die einen Schlüsselaspekt des Ausschlusses von EU-Binnenmigrant*innen darstellt. Diese semantische Dualität lässt sich nur schwer übersetzen.

Literatur

- Brändle, V. K., Galpin, C., & Trenz, H. J. (2018): *Marching for Europe? Enacting European citizenship as justice during Brexit*. *Citizenship Studies*, 22(8), 810–828.
- Directive 2004/38/EC of the European Parliament and of the Council of 29 April 2004 on the right of citizens of the Union and their family members to move and reside freely, OJL., L158, 30.4.2004.
- European Commission (1993): *First Report on Citizenship of the Union*, COM(93)702 final, Brussels, 21.12.1993.
- European Commission (2018): *‘Citizenship education at school in Europe, 2017’*, Accessible at: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/e0f2801c-184c-11e8-ac73-01aa75ed71a1/language-en>.
- European Parliament (2020): *‘Asylum Policy’*, Accessible at: <https://www.europarl.europa.eu/factsheets/en/sheet/151/asylum-policy>.
- Favell, A. (2008): *Eurostars and Eurocities: Free Movement and Mobility in an Integrating Europe*. Oxford: Blackwell.
- Hansen, P. & Hager, S. B. (2010): *The Politics of European Citizenship: Deepening Contradictions in Social Rights and Migration Policy*. New York: Berghahn Books.
- Heater, D. (2004): *Citizenship: The Civic Ideal in World History, Politics and Education*. Manchester: Manchester University Press.
- Isin, E. F., & Turner, B. S. (2007): *Investigating citizenship: An agenda for citizenship studies*. *Citizenship Studies*, 11(1), 5–17.
- Maas, W. (2007): *Creating European Citizens*, Lanham: Rowman & Littlefield.
- Recchi, E. (2015): *Mobile Europe: The Theory and Practice of Free Movement in the EU*. London: Palgrave Macmillan.
- Siklodi, N. (2020): *The Politics of Mobile Citizenship in Europe*. London: Palgrave Macmillan.
- Treaty on European Union (Maastricht Treaty) (1992): OJL, C191, 29.07.1992.
- Treaty on the Functioning of the European Union (Lisbon Treaty) (2012): OJL., C326, 26.10.2012.

Andrea Szukala

Politische Bildung und demokratische Inklusion durch Bürgerschaft

Die Verbindung von politischer Bildung zu Sichtweisen von Bürgerschaft wird auf verschiedenen Ebenen verhandelt. Die seit Längerem diskutierten Limitationen der demokratischen Inklusion durch Bürgerschaft haben Folgen für die Verbindungspunkte der politischen Bildung zur Bürgerschaft. Daher wird im Folgenden zunächst die Diskussion um demokratische Inklusion durch Bürgerschaft skizziert, dann werden die Verbindungen der politischen Bildung zu diesen betrachtet. Schließlich wird gefragt, wie die politische Bildung sich zu derzeit diskutierten Funktionsschwächen der demokratischen Inklusion positionieren könnte. Es ist wichtig zu betonen, dass, wenn im Folgenden von demokratischer Inklusion die Rede ist, nicht ein pädagogischer Modus von Inklusion gemeint ist, auch wenn sich herausstellt, dass das eine mit dem anderen verwickelt sein kann.

Bürgerschaft und demokratische Inklusion

„Citizenship“ oder „Citoyenneté“ werden als Bürgerschaft übersetzt und sind hier als sozialwissenschaftliches Konzept verwendet, das nicht nur den Status der Mitgliedschaft durch Staatsangehörigkeit (Staatsbürgerschaft) beschreibt, sondern auch eine Zugehörigkeit, die mehr ist als Einwohnerschaft oder Bevölkerung (Richter 2018). Die hier berührten Dimensionen werden speziell in der Bundesrepublik Deutschland als kontroverser „Dauerbrenner“ öffentlich verhandelt, wobei sich die Verbindung beider, auf der Ebene der Systemintegration wie der Sozialintegration, immer wieder als problematisch herausstellt (Scherr/Inan 2018, 207f.). Während die in der klassischen Studie Marshalls adressierten Maßstäbe der rechtlichen, politischen und sozio-ökonomischen Bürgerschaft in den westeuropäischen wohlfahrtsstaatlichen Nachkriegsdemokratien als Rahmen verwirklicht scheinen, bleibt Bürgerschaft als grundsätzliche Richtungsgeberin einer demokratischen Aspiration „an image of an ideal citizenship against which achievements can be measured

and towards which aspirations can be directed“ (Marshall 1950, 29). Der tatsächliche Erfolgsmaßstab der Unternehmung demokratisch-inklusive Bürgerschaft bleibt gleichwohl offen. Auch in den zeitgenössischen normativen Modellen einer bürgerschaftlichen demokratischen Inklusion bleiben Kriterien der Inklusion in eine demokratische Gesellschaft ein blinder Fleck. So berichtet Seyla Benhabib von Hannah Arendts Haltung zur Supreme Court-Entscheidung einer Aufhebung der Rassentrennung an Schulen, die das Inklusionsbegehren ausgerechnet für das Feld der Bildung zunächst zurückweist, so Benhabib: „Arendt verglich die vom Obersten Gerichtshof bestätigten Forderungen der schwarzen Eltern, ihre Kinder an zuvor nur den Weißen vorbehaltenen Schulen zuzulassen, mit dem Wunsch des sozialen Parvenüs, in einer Gesellschaft Anerkennung zu erlangen, die kein Interesse daran hatte, ihn aufzunehmen. [...] [Sie] verwechselte eine Frage der öffentlichen Gerechtigkeit – die Gleichheit des Zugangs zu Bildungseinrichtungen – mit einer Frage der sozialen Präferenz – wer meine Freunde sind“ (Benhabib 1991, 152).

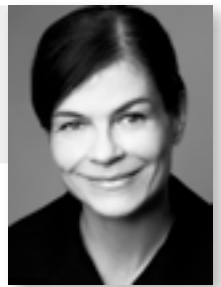
Die bundesrepublikanische Ausgangssituation erscheint dabei für eine gesellschaftlich welt-offene Debatte um Inklusion grundsätzlich historisch und sozio-kulturell ohnehin ungünstig. „Verschiedenheit“ in der Gesellschaft ist nicht durch längere Kolonialgeschichte (FR, UK) oder Siedlungsgeschichte (KAN, USA) zumindest diskursiv normalisiert. Im jüngeren kollektiven Gedächtnis ist Immigration besonders mit sozialer Unterschichtung und dem Außenseiter-Status der Zuwanderung in prekäre Arbeit oder Asyl verbunden (s. Geschichte der Ruhrpolen, der Zuwanderung von Gastarbeitern und Asylsuchenden).

Gewiss verblasen die nationalen Konturen eines bürgerschaftlichen Raums demokratischer Inklusion spätestens seit der Jahrtausendwende rapide. Und auch innerhalb der globalisierten etablierten Demokratien wird bürgerschaftliche Inklusion zu dem großen demokratiepolitischen Claim, alle zuvor

Ausgeschlossenen politisch zu integrieren (Lister 2007). Dies mobilisiert neue Theorieanstrengungen und Modellbildungen für Bürgerschaft wie die postnationale Bürgerschaft (Soysal, 1994) oder die multikulturelle Bürgerschaft (Kymlicka 1999). Zuletzt wird auch die demokratische Inklusion von Nicht-Bürger*innen international intensiver diskutiert (Tonkiss & Bloom 2015).

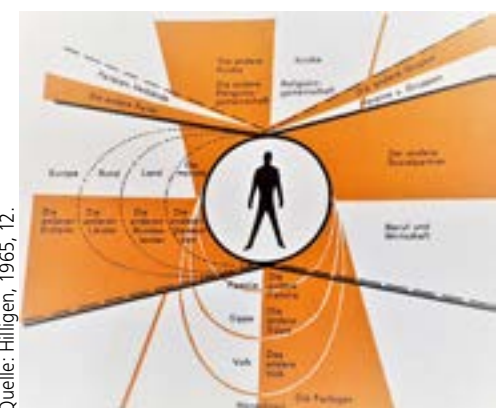
Zunehmend wird aber die Vorstellung der demokratischen Aktivierung des Einzelnen („active citizenship“) zur Leitvorstellung einer Inklusion durch demokratische Bürgerschaft. Dieser performative Begriff von Bürgerschaft

Prof. Dr. Andrea Szukala ist Professorin für die Fachdidaktik der Sozialwissenschaften an der Universität Münster.



impliziert, dass diese immer weniger als stabile Institution im Sinne eines geteilten Berechtigungstitels in einem spezifischen politischen Kollektiv wahrgenommen wird: Sie nähert sich vielmehr an eine pädagogische Konzeption an, denn hier sollen sich Subjekte durch Bürgerakte (Isin, 2008) demokratisch permanent selbst konstituieren. Gleichwohl

Abb. 1



Quelle: Hilligen, 1965, 12.

bleibt nach wie vor offen, worauf sich diese voluntaristische demokratische Aspiration am Ende richtet. Der utopische Aspekt der demokratischen Inklusion tritt immer deutlicher hervor, wenn Bürgerschaft nicht mehr mit spezifischen Formen der (National)Staatlichkeit verbunden ist, sondern auf das Individuum rückgebunden ist. An dieser Stelle kommt Bildung, vor allem politische Bildung, mit neuer Vehemenz ins Spiel.

Politische Bildung und Bürgerschaft

Wie beschrieben sind typische Modelle von Bürgerschaft historische Produkte der Nationalstaatswerdung der heute etablierten Demokratien: Die mit ihnen verbundenen Bildungsmodelle adressierten stets eine nationale Ambition und Erzählung und verwirklichten dabei spezifische Programme der sozio-kulturellen Integration und Modernisierung der europäischen Gesellschaften. In den „klassischen“ Modellen werden für verschiedene Dimensionen von Bürgerschaft Zielformulierungen für politische Bildung ausspezifiziert. Den Modellen werden unterschiedliche Leistungsfähigkeit als Integrationstechnologien zugetraut (Szukala 2020).

Trotz der Diskreditierung der Nation durch den Nationalsozialismus bleibt in der bundesrepublikanischen politischen Bildung der Nachkriegszeit die Zuweisung von Positionen im demokratischen Innen-Raum noch deutlich von Alterität und vom Außen des gemeinsamen Menschseins als einem Gegenüber des Eigenen abgeleitet: Die Logiken von Exklusion/Inklusion spielen dabei sogar für die grundsätzliche Legitimation des politischen Lernens eine Rolle. Das abgebildete visuelle

Artefakt aus dem Vorwort eines einschlägig bekannten Politikbuchs in einer Ausgabe des Jahres 1965 (Sehen-Beurteilen-Handeln, Abb. 1, Hilligen 1965, 12) liefert hierfür ein fast makabres Beispiel. Es ist mit der Begründung versehen, dass ‚Mann‘ immer ein Anderes hat, mit dem er „leben und auskommen“ muss (ebd.), wobei Alterität am Ende rassistisch konstruiert wird („Farbige“ sind hier kein Teil der gemeinsamen Menschheit).

Der amerikanische Aktivist und Forscher James Banks beschreibt schließlich für die multikulturelle Gesellschaft des 21. Jahrhunderts die bedrohlichen Effekte einer demokratischen Inklusion, die auf sozialer Exklusion trotz demokratischer Berechtigungstitel gründet (Banks 2017). Er diagnostiziert die mangelnde Verbindung des Bürgerschaftsstatus mit der realen Anerkennung als Ursache für „failed citizenship“ und rückt damit die Diskussion um das Verhältnis von System- und Sozialintegration in das Zentrum der Frage nach demokratischer Bürgerschaft überhaupt: “Policymakers and educational leaders within nations that are grappling with diversity and citizenship need to realize that individuals and groups that are structurally excluded may not be peacefully apathetic and that structural exclusion produces alienation, resistance, and insurgency. Failed citizenship is antithetical to a fully functioning democratic, inclusive, and just nation-state.” (ebd. 267). In seinem Stufenmodell der Inklusion durch Bürgerschaft liegt *gelingende Bürgerschaft* vor, wenn der Staat oder die Nation eine Person oder eine Gruppe öffentlich als legitimes, rechtmäßiges und geschätztes Mitglied des Gemeinwe-

sens anerkennt und dem Einzelnen oder der Gruppe spezifische Rechte und Teilhabechancen bietet. Die tatsächliche Partizipation ist hier nicht notwendige Voraussetzung des Gelingens. Auf der nächsten Stufe, der *partizipativen Bürgerschaft*, wird von Einzelpersonen und Gruppen Partizipation laufend ausgeübt. Die *transformative Bürgerschaft* markiert darüber hinaus ein demokratisches Handeln, das die Demokratie selbst im Blick hat (ebd.). Bürger*innen aktivieren sich mit Blick auf die Umsetzung und Förderung von Strategien, Maßnahmen und Veränderungen, die Werte wie soziale Gerechtigkeit und Gleichheit auf der Systemebene durchsetzen. Diese Handlungsformen haben nach Banks durchgehend Protestformat und können auch an Grenzen oder über Grenzen geltenden Rechts reichen. Hier wird Bürgerschaft mit einem transformativen Anspruch auf Inklusion zu „störender“ Bürgerschaft im Prozess der demokratischen Inklusion (Richter 2018, 673).

An dieser Stelle ist die Verbindung zu Performanzen einer aktiven Bürgerschaft gegeben, die Gesellschaft verändert, gemessen an einem Maßstab politischer Wirksamkeit. Die in der deutschen Debatte kursierenden Konzepte von Bürgerschaft sind ebenfalls durch den Blick auf politische Performanzen geprägt. Bemerkenswert ist, dass zugleich Zugangschancen zum politischen Feld, auf dem diese erbracht werden könnten, überhaupt nicht thematisiert werden, obwohl es ein Kernproblem der modernen Demokratie ist, dass nicht alle gleichberechtigt an demokratischer Öffentlichkeit partizipieren (Salomon 2012). In der deutschen Diskussion wurden gleichwohl Stufenmodelle wie

Abb. 2: Grundmodelle demokratischer Inklusion und politischer Bildung (angelehnt an: Mouritsen/Jaeger 2018, 12)

Modell	Werte	Haltungen und Fähigkeiten	Identität	Bildungsinhalt	Systembeispiel
Zivilrepublikanisch	Gleichheit Politische Autonomie (Säkularismus)	Politische Effektivität Öffentlicher Vernunftgebrauch Konventionelle Partizipation	(Nationale) Zugehörigkeit zur Gesellschaft	Demokratiegeschichte/ Politische Institutionen Bürgertugenden	Frankreich
Konservativ-kommunitaristisch	Tradition Religion Gemeinschaft	Respekt vor Autorität und traditionellen Werten; Zivilgesellschaftliche Teilhabe/Ehrenamt	(Nationale) Zugehörigkeit zu Gemeinschaft(en)	Kultur(en) und -geschichte Lebensweltorientierung	Deutschland
Klassisch-liberal	Individuelle Freiheit Pluralismus	Rationalität Toleranz Zivilgesellschaftliches Engagement/Einfluss	Individuelle Autonomie	Demokratiegeschichte/ Rechte	Großbritannien

zum Beispiel das prominente Stufenmodell von Massing (Breit/Massing 2002) breit diskutiert, das Aktivitätsgrade von Bürger*innen mit dem Erfolg von politischer Bildung in einem positiven Zusammenhang sehen. Partizipationsaktivitäten werden mit Durchdringungsgrad und Spielarten der politischen Partizipation gemessen, die unterschiedlich tief in den politischen Entscheidungsprozess institutionell einwirken. Im Sinne einer Einflusslogik der Partizipation können politisch Aktive, die sich mit Aussicht der politischen Partizipation in einer Partei widmen, als politisch gebildet gelten. Hier ist ein Elitenmodell der Demokratie im Sinne einer Stufung von Professionalisierungsgraden politischer Partizipation von Politik beschrieben. Damit wird zugleich das Funktionieren des bestehenden demokratischen Systems nicht nur stabilisiert, sondern Individuen werden dazu befähigt, Regierung hinzunehmen, zu beobachten, nur im Fall der Fälle wirksam politisch mitzuwirken, ansonsten aber durch Repräsentation vermittelt Teil von (Mit-)Regierung zu werden. Politische Bildung ist dann erfolgreich, ihr wird dort die höchste Dignität zugeschrieben, wo der Anspruch, selbst Repräsentant von anderen zu sein, erhoben werden kann. Der gesetzte normative Fluchtpunkt dieser Orientierung ist hier auch der sogenannte „Aktivbürger“ (Breit/Massing 2002). Die transformative Intensität des demokratisch-inklusive Anspruchs des neueren „active citizenship“ à la Banks u.a. wird bei Weitem nicht erreicht: Dieser adressiert nämlich eine Demokratisierung der Demokratie durch Inklusion in der nationalstaatlichen Gesellschaft.

Antinomien demokratischer Inklusion und politische Bildung

Obwohl auch im Feld der politischen Bildung seit Längerem über Herausforderungen der globalisierten Demokratie mit einem Blick auf die politische Bildung und Demokratiebildung diskutiert wird, scheint aber die Rezeption der neueren Demokratiedebatte, nämlich der Umgang mit den Antinomien der demokratischen Inklusion gegenüber der Repräsentation im politisch-bildenden Feld nicht gründlich geführt zu werden. Manow beschreibt Demokratisierung als Mechanismus, der zugleich die Ausweitung der Partizipationschancen bei gleichzeitigem „Kollaps tradierter Exklusionsmechanismen“ umfasst (Manow 2020, 24). Exklusionen sind in den digitalisierten Öffent-

lichkeiten und in den politischen Kulturen des Westens kaum mehr legitimierbar und werden nicht hingenommen: Repräsentation, so Manow, beruhe aber stets auf Exklusion. Der Prozess der Demokratisierung im Sinne einer Erweiterung eines Kreises von Berechtigten habe Ausschlüsse (z.B. von Prekären) zur Voraussetzung gehabt. Stützt sich aber die Ausdehnung einer performativen *Citizenship* zugleich auf eine allgegenwärtige Kritik an ‚zu wenig Demokratie‘, wird das politische Kraftfeld von Partizipation aufgrund der Entstaatlichung und weitgehenden Entstrukturierung der demokratischen Öffentlichkeiten kaum mehr fassbar. Inklusion und Exklusion sind undeutlich abgegrenzt, es fehlt eine konzeptuelle Kontur. Bürgerschaft verliert so in den demokratischen Gesellschaften die Kraft als zentraler Antreiber von Vergesellschaftung und es wird zunehmend unklar, mit welchem Ziel und welchen Mitteln demokratische Inklusion in globalhybriden Großgemeinwesen eigentlich hergestellt werden kann. Diese wird ergänzt, so argumentiert Manow, durch die Entdemokratisierung als paradoxer Prozess, der durch Polarisierung und die Verrohung öffentlicher Diskurse zugleich Individualisierung mit Jacobinismus verbindet und so zwar den nationalstaatlichen Raum wiedererrichtet, dies aber nur bei gleichzeitiger Schädigung der demokratischen Werte. Die Frage also, ob eine durch politische Bildung angetriebene expansive demokratische Partizipation zwangsläufig einen neuen gesellschaftlichen Zusammenhalt hervorbringen und stabilisieren kann, müsste vor diesem Hintergrund nochmals diskutiert werden. Hier ist „die“ politische Bildung gefordert, zunächst die eigenen Inklusionsdefizite und Anschlussprobleme an Ideen einer transformativen Demokratie jenseits des Repräsentationsmodells zu analysieren. Demokratische *leadership* durch Eliten wird im Feld zwar abgelehnt, da dies sich inklusiv-egalitär sieht. Andererseits tragen auch Positionen des pädagogischen „Stimmegebens“ und der „Ermächtigung“ durchaus hierarchisierende Haltungen zwischen Person und Bildner*in in sich. Ein ernst gemeinter Neo-Republikanismus könnte auf diese Haltungen möglicherweise ganz verzichten, da er noch an institutionalisierte Formen demokratischer Staatlichkeit anschließt.

* Der Beitrag ist im Kontext des BMBF-Projektes ZUNAMI entstanden.

Literatur

- Banks, James A. (2017): Failed citizenship and transformative civic education. In: Educational Researcher, 2017, 46. Jg., Nr. 7, S. 366-377.
- Benhabib, Seyla (1991): Modelle des öffentlichen Raums: Hannah Arendt, die liberale Tradition und Jürgen Habermas. In: Soziale Welt, S. 147–165.
- Blühdorn, Ingolfur (2013): Simulative Demokratie. Frankfurt.
- Breit, Gotthard & Massing, Peter (Hrsg.) (2002): Die Rückkehr des Bürgers in die politische Bildung, Schwalbach/Ts.
- Hilligen, Wolfgang (1965): Sehen – Beurteilen – Handeln, Teil 2, Lese- und Arbeitsbuch zur Politischen Bildung und Sozialkunde, Ausgabe B für das 7.–9. Schuljahr, 8. Aufl., Frankfurt.
- Isin, Engin F. (2008). Theorizing Acts of Citizenship. In E. F. Isin & G. M. Nielsen (Eds.), Acts of citizenship. London & New York S. 15–43.
- Kymlicka, Will (1999): Multikulturalismus und Demokratie. Über Minderheiten in Staaten und Nationen. Hamburg.
- Lister, Ruth (2007): Inclusive citizenship: Realizing the potential. In: Citizenship studies, 11(1), S. 49–61.
- Manow, Philipp (2020): (Ent-)Demokratisierung der Demokratie. Frankfurt/M.
- Marshall, Thomas H. (1950): Citizenship and social class. London.
- Mason, Liliana (2018): Uncivil Agreement: How politics became our identity. Chicago.
- Merkel, Wolfgang & Petring, Alexander (2012): Politische Partizipation und demokratische Inklusion. In: Demokratie in Deutschland: Zustand – Herausforderungen – Perspektiven, hrsg. T. Mörschel & C. Krell. Wiesbaden, S. 93–119.
- Richter Emanuel (2018): Bürgerschaft. In: R. Voigt (Hrsg.) Handbuch Staat. Wiesbaden. S. 66–676. https://doi.org/10.1007/978-3-658-20744-1_60
- Salomon, David (2012): Mündige Bürger oder Mündel der Bürgerlichkeit? Zur Kritik von Bürgerleitbildern in der politischen Bildung. In: Jahrbuch für Pädagogik, 1, S. 73–86.
- Schäfer, Armin (2015): Der Verlust politischer Gleichheit: warum die sinkende Wahlbeteiligung der Demokratie schadet (Vol. 81). Frankfurt.
- Scherr, A. & Inan, Ç. (2018): Leitbilder in der politischen Debatte: Integration, Multikulturalismus und Diversity. In: Handbuch Lokale Integrationspolitik. Wiesbaden, S. 201–226.
- Szukala, Andrea (2017): Repräsentationslücke, Responsivitätsprobleme und Wahlen: Überlegungen zu den Erwartungen an eine Wahlvorbereitung in und außerhalb von Schule. In: Politisches Lernen 35, 1/2, S. 51–54.
- Szukala, Andrea (2020): Politische Bildung und demokratische Spaltung. In: Dies. & T. Oefftering (Hrsg.): Protest und Partizipation. Baden-Baden, S. 51–68.
- Soysal, Yasemin N. (1994): Limits of citizenship. Chicago.
- Tonkiss, Katherine & Bloom, Tendayi (2015): Theorizing noncitizenship: concepts, debates and challenges. In: Citizenship Studies, 19(8), S. 837–852. <https://doi.org/10.1080/13621025.2015.1110278>

Helge Schwiertz

Radikaldemokratische Bürgerschaft und migrantische Selbstorganisierung

Geflüchtete werden in Deutschland häufig einseitig als Opfer oder Bedrohung, als Hilfeempfangende oder Ressource, selten aber als politische Subjekte und Bürger*innen gesehen. Solche Sichtweisen gehen nicht nur mit einem diskriminierenden Blick einher.



Dr. Helge Schwiertz arbeitet als wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Allgemeine Soziologie an der Universität Hamburg.

Sie beruhen zudem auf einem beschränkten Verständnis von Staatsbürgerschaft als rechtlichem Status. In diesem Beitrag möchte ich daher für ein erweitertes Verständnis von Bürgerschaft argumentieren und aufzeigen, wie die politische Praxis von geflüchteten Jugendlichen in Deutschland als Akte der Bürgerschaft (Isin 2008) begriffen werden können, obwohl die Jugendlichen nicht als Staatsbürger*innen gezählt werden. Hierzu beziehe ich mich auf meine zwischen 2012 und 2017 durchgeführte Forschung, wobei qualitative Interviews mit geflüchteten Jugendlichen die wesentliche Grundlage bilden.¹

„Jugendliche ohne Grenzen“ – Flüchtlingsproteste in Deutschland

Im Mittelpunkt steht die Gruppe *Jugendliche ohne Grenzen* (JoG). Der bundesweite „Zusammenschluss von jugendlichen Flüchtlingen“ folgt „dem Grundsatz, dass Betroffene eine eigene Stimme haben und keine ‚stellvertretende Betroffenen-Politik‘ benötigen“ (JoG o. J.). JoG wurde bereits 2005 gegründet und zeichnet sich durch hohe Kontinuität aus. Sie fordern ein Bleiberecht für alle sowie die gleichberechtigte Teilhabe von geflüchteten Jugendlichen, insbesondere im Bildungsbereich. Sie organisieren Kampagnenarbeit, Demonstrationen, politisches Theater und jedes Jahr eine Gegenkonferenz zur Innenministerkonferenz. JoG steht zudem im Zusam-

menhang einer umfassenderen Flüchtlingsprotestbewegung (Odugbesan/Schwiertz 2018).

Anhand der politischen Praxis der Jugendlichen möchte ich zwei Aspekte verdeutlichen, die sich auch auf andere Felder politischen Engagements übertragen lassen: Erstens die Bedeutung eines inklusiven, radikaldemokratischen Begriffs von Citizenship; zweitens dessen Aktualisierung in der politischen Praxis, die sich nicht nur auf sichtbare Akte der Intervention beschränkt, sondern die ebenso auf relativ unsichtbaren, gruppeninternen Prozessen der Selbstorganisierung beruht.

Radikaldemokratische Bürgerschaft

„Demokratische Differenz“ als Bezugspunkt performativer Bürgerschaft

In den letzten Jahren wurden zahlreiche Konzepte diskutiert, die Citizenship nicht nur als einen Rechtsstatus herrschender Ordnungen der (Nicht-)Zugehörigkeit begreifen, sondern als eine politische Praxis, die sich aus gesellschaftlichen Spannungsverhältnissen ergibt und eben solche Ordnungen infrage stellt (Editorial dieser Ausgabe; Köster-Eiserfunke et al. 2013). So wurden durch den Begriff der „Acts of Citizenship“ (Isin 2008) aktivistische Interventionen hervorgehoben, die einen Bruch in bestehenden Verhältnissen erzeugen – politische Momente, in denen Nicht-Bürger*innen zu „activist citizens“ (Isin 2009) werden, indem sie sich für ihre Rechte einsetzen. Dieser Streit um die Rechte von jenen, die ausgeschlossen werden, steht auch im Fokus der Konzepte einer „inclusive citizenship“ (Kleinschmidt 2017) oder „solidarity citizenship“ (Schwiertz/Schwenken 2020), wobei letztere mit dem Begriff der Solidarität soziale Beziehungen in den Mittelpunkt rückt. Wenn wir Citizenship hierbei als ambivalentes Konzept begreifen, sodass Bürger*innen Teil des Staates, aber auch potenziell Akteure eines Aufstands gegen den Staat sind, gerät die enge Verbindung von Citizenship und Demokratie in den Blick. In diesem Beitrag arbeite

ich daher einen Begriff „radikaldemokratischer Bürgerschaft“ aus, durch den Bürger*innen nicht bloß in einer zugewiesenen Position in etablierten Demokratieregimen begriffen werden. Vielmehr erscheinen sie auch als politische Subjekte, die sich durch einen Bezug auf das Demokratische der Prinzipien von Gleichheit und Freiheit konstituieren.

Für dieses erweiterte Verständnis ist es bedeutsam, Demokratie und Bürgerschaft aus ihrer Identifikation mit dem Nationalstaat zu lösen. Mit Bezug auf Jacques Rancière (2002), Étienne Balibar (2012), Ernesto Laclau und Chantal Mouffe (2006) habe ich hierzu den Begriff der „demokratischen Differenz“ entwickelt (Schwiertz 2019): Etablierte *Regime der Demokratie*, die gegenwärtig vor allem national institutionalisiert sind, werden von einem *Grundsatz des Demokratischen* unterschieden, der sich historisch in Revolutionen und Grundrechtserklärungen herausgebildet hat. Dieses Demokratische verweist auf Prinzipien von Gleichheit und Freiheit für alle. Es bildet einen Grundsatz, der es immer wieder ermöglicht, bestehende Formen der Demokratie infrage zu stellen und für eine andere Demokratie einzutreten. Demokratie ist in diesem Sinne nicht bloß ein politisches System, sondern eine kontestatorische Praxis, die Ungleichheiten als solche benennt und darauf zielt das Demokratische in diversen politischen Räumen zu artikulieren. Ein solcher, radikaler, weil grundlegender Begriff von Demokratie entspricht den Selbstorganisationen migrantischer Jugendlicher.

Die Aneignung des Demokratischen bei „Jugendliche ohne Grenzen“

Mit der Forderung nach umfassender Gleichberechtigung wehren sich die geflüchteten Jugendlichen von JoG gegen einen entmündigenden Opferstatus: Zum einen stellen sie die demokratische Form der Bundesrepublik Deutschland auf Grund ihrer institutionalisierten Ausgrenzung infrage, zum anderen ist der von ihnen als notwendig betrachtete Kampf für Rechte mit einer anderen Vorstellung von



© common voices radio

Demonstration von „Jugendliche ohne Grenzen“ im Rahmen ihrer Konferenz 2018 in Halle

Demokratie verbunden. Durch ihre Aktionen schaffen JoG eine Bühne, auf der sie das ihnen zugefügte Unrecht darstellen und sich zugleich als politische Subjekte mit Rechten, als radikaldemokratische Bürger*innen konstituieren. So inszeniert die JoG-Konferenz, die jedes Jahr parallel zur Konferenz der deutschen Innenminister*innen veranstaltet wird, eine Intervention, die sich aus Demonstrationen, Workshops, Galaveranstaltungen und politischem Theater zusammensetzt. Sie setzt dem Ort der Innenministerkonferenz, auf der über Geflüchtete entschieden wird ohne sie anzuhören, einen anderen Ort entgegen: Die Souveränität des Staates wird umgedeutet und der Herrschaft mit einer selbstbestimmten Positionierung begegnet, die so nicht vorgesehen ist.

Diesen Widerspruch zur herrschenden Ordnung artikulieren die geflüchteten Jugendlichen etwa durch die Wahl des „Abschiebeministers des Jahres“, bei der alle Teilnehmenden der JoG-Konferenz abstimmen, welche Politiker*innen sich durch ein besonders repressives Vorgehen gegen Migration

ausgezeichnet haben. Durch die Wahl des Abschiebeministers werden Machtverhältnisse symbolisch umgekehrt, indem die geflüchteten Jugendlichen über jene Politiker*innen beraten, diskutieren, lachen und entscheiden, von denen sie ansonsten zu Entscheidungsobjekten gemacht werden. Sie akzeptieren nicht, dass die Innenminister*innen den „Ort der Macht“ besetzt halten, der in Demokratien leer bleiben sollte (Lefort 1990). Sie artikulieren dagegen ihren Widerspruch, indem sie sich ebendort symbolisch platzieren und sich zu einer Entscheidungsinstanz erklären. Durch die Aneignung des Wahlverfahrens reproduzieren sie einerseits die bestehende Ordnung parlamentarischer Demokratiergime und untergraben diese andererseits, da sie sich trotz ihres gesetzlichen Ausländerstatus zu wahlberechtigten Bürger*innen deklarieren und somit die Grenzen der Demokratie demokratisieren. Es sind solche Momente, in denen die Souveränität nationaler Migrationspolitik verkehrt erscheint, in denen diese durch einen radikaldemokratischen Akt infrage gestellt wird.

Politische Subjektivierung durch Interventionen und Selbstorganisation

Radikaldemokratische Bürgerschaft und un/sichtbare Politiken

Die öffentlichkeitswirksame Wahl des „Abschiebeministers des Jahres“, die Demonstration, Theaterstücke und andere politische Aktionen von JoG zeigen aber nur eine Seite. Neben diesen weithin sichtbaren Interventionen beruht die politische Praxis von JoG wesentlich auf ihrer internen Selbstorganisation. In dieser Hinsicht möchte ich aufzeigen, dass Praxen (radikal-)demokratischer Bürgerschaft in einem weiteren Zusammenhang politischer Subjektivierung begriffen werden können, der sichtbare sowie relativ unsichtbare Politiken umfasst.

Hierzu beziehe ich mich auf Rancière der mit seinem Begriff „politische Subjektivierung“ (2002: 47, 100) nicht von vorgefertigten Subjekten ausgeht, sondern darauf verweist, wie neue Subjekte in gesellschaftlichen Prozessen hervorgebracht werden. Politische



Demonstration von „Jugendliche ohne Grenzen“ im Rahmen ihrer Konferenz 2018 in Halle

Subjektivierung ist eine emanzipatorische Praxis der Ent-Identifizierung, in der eine Gruppe aus der ihr gesellschaftlich zugeschriebenen Identität ausbricht, indem sie die Marginalisierung dieser Identität durch eine Aktualisierung demokratischer Prinzipien infrage stellt, wodurch eine neue politische Subjektivität entsteht. Wenn auch in einer gewandelten Beziehung, so bleiben die neuen politischen Subjekte dennoch ihrer alten Identität verbunden, die in „Einrichtungen einer Streiterfahrung“ umgeformt werden (ebd.: 47).

Mit Rancière und zugleich über seinen Begriff hinaus möchte ich für ein vielschichtiges Konzept politischer Subjektivierung argumentieren, durch das aufgezeigt werden kann, wie migrantische sowie andere politische Kämpfe über eine Kategorisierung als Protest oder Subversion hinausgehen. Während Rancières spezifischer Begriff von Politik sowie auch das Konzept der Acts of Citizenship dazu tendieren, sich auf öffentliche Aktionen sowie Momente des Bruchs zu konzentrieren und eher unsichtbare Politik auszublenden, betone ich deren entscheidende Rolle und plädiere damit für ein erweitertes Konzept kollektiver politischer Subjektivierung und radikaldemokratischer Bürgerschaft. In Übereinstimmung mit Studien, die die Bedeutung enger sozialer Bindungen und Beziehungen für die Entstehung politischer Subjektivitäten in migrantischen Kämpfen betonen (Hinger,

Kirchhoff und Wiese 2018), zeige ich im Folgenden, wie sichtbare Politiken der Intervention (Kämpfe um Repräsentation und Rechte) auf eher unsichtbarer Politik (Schaffung von Gemeinschaften und Räumen direkt betroffener Subjekte) aufbauen und umgekehrt.

Die relativ unsichtbaren Politiken von Selbstorganisation und Empowerment

Die gruppeninterne Selbstorganisation bei JoG ist grundlegend, um gemeinsam politisch aktiv zu werden, da die Jugendlichen hier eine gemeinsame Position aushandeln, Zusammenhalt entwickeln und Prozesse des gemeinsamen Lernens und Empowerments initiieren. Die *Position gemeinsamer Betroffenheit* ist grundlegend für Selbstorganisationen. In meiner Forschung wurde aber deutlich, dass diese Position keineswegs eindeutig und selbstverständlich ist. Vielmehr wird die Positionierung als Betroffene erst in den Prozessen der Selbstorganisation konstruiert. In den Interviews haben die Jugendlichen unterschiedliche Grade, Dynamiken, Grenzen und Kreuzungen von Betroffenheit reflektiert und somit die Heterogenität ihrer sozialen Zusammensetzung beschrieben. Dennoch gelingt es die singulären Erfahrungen in einer gemeinsamen Positionierung zu artikulieren. Dies erreichen die Jugendlichen bei JoG, indem sie ihren prekären Aufenthaltsstatus in den Mittelpunkt rücken. Die

von ihnen geteilte Entrechtung durch Migrationsregime wird somit zu einem konstitutiven Außen für ihren Zusammenschluss: Ausgehend von einem Austausch über ihre gemeinsame Lage als geflüchtete Jugendliche sowie ihre Grundrechte als Menschen entsteht eine kollektive politische Subjektivierung als „Jugendliche ohne Grenzen“.

Die Abgrenzung ihres Kollektivs vollzieht sich aber nicht unbedingt personifizierend und einheitlich: So ist JoG offen gegenüber weniger betroffenen Aktivist_innen, da sie in ihren Kämpfen ein *Prinzip der Inklusion* vertreten. Diese ambivalente Struktur von Inklusion und Exklusion zeigt sich auch im Hinblick auf (*pro*-)migrantische Akteure. Zu diesen stehen Selbstorganisationen in einem Verhältnis von Konflikt und Kooperation, wobei nicht-migrantische Unterstützer*innen bei JoG eine bedeutsame Rolle im Hintergrund spielen, etwa um Prozesse politischer Bildung, der Rechtsberatung oder der Pressearbeit zu begleiten. Interessant ist hierbei, dass keine einheitlichen Grenzen der Betroffenheit gezogen und Personen entsprechend eindeutig zugeordnet werden: Ihr Ziel ist nicht, Personen auf eine Identität festzulegen, sondern in bestimmten Situationen Betroffene zu ermächtigen, sodass sie als „Sprechende wahrgenommen werden“, wie es JoG-Mitgründer Deniz ausdrückt.

Entscheidend ist hierfür, dass Selbstorganisationen *relativ sichere und autonome Räume* produzieren. Innerhalb der Gruppen vollziehen sich dabei Prozesse, die ich als „Anti-Othering“ bezeichne: Die migrantischen Positionen der Jugendlichen werden nicht mehr als Abweichung, sondern als eine von ihnen geteilte Normalität erfahren – die Nicht-Zugehörigkeit in der dominanten Mehrheitsgesellschaft wird somit umgewertet in eine lokale Zugehörigkeit. Dies zeigt sich auch daran, dass Räume der Selbstorganisation als Familie und „Heimat“ bezeichnet werden. So erzählt mir Samira, dass sie JoG als besonderen Raum erlebe, der durch ihren gemeinsamen Erfahrungshorizont sowie enge soziale Bindungen entstehe: „Das war für mich eine Welt für sich, nicht wie die Außenwelt“. Wechselseitige Sorgebeziehungen, Freundschaften und Affekte von Zuneigung, Freude und Spaß entwickeln eine verbindende Wirkung, die grundlegend für das Engagement von JoG ist und die es den Jugendlichen ermöglicht, trotz ihres Status als

Nicht-Bürger*innen zu Bürger*innen im Sinne radikaler Demokratie zu werden.

Die relativ unsichtbaren Politiken der internen Selbstorganisation sind somit unverzichtbar für die sichtbaren Politiken von Interventionen in die weitere Öffentlichkeit. Sie können zudem selbst als Praxis radikal-demokratischer Bürgerschaft verstanden werden, insofern sie Unterdrückungsverhältnisse infrage stellen und Grundsätze des demokratischen aktualisieren.

Schluss

Die Selbstorganisation migrantischer Jugendlicher als Praxis radikal-demokratischer Bürgerschaft zu begreifen, kann dazu beitragen, angesichts der Erzählungen von der „Flüchtlingskrise“ und vom „Problem“ der Migration zu einem Gegen-Narrativ beizutragen. So kann eine andere Sichtweise eröffnet werden, die maßgeblich von einer Perspektive der Migration ausgeht, aus der nicht die Exkludierten, sondern ihre Exklusion problematisiert wird. Angesichts der Krisen politischer Repräsentation zeigen migrantische Selbstorganisationen zudem auf, wie aus einer gesellschaftlichen Position der Entrechtung heraus Auseinandersetzungen um Rechte geführt werden, durch die Prinzipien des Demokratischen und inklusivere Formen der Bürgerschaft auf neue Weise aktualisiert werden können. Anhand der Selbstorganisation von Jugendliche ohne Grenzen wird deutlich, dass Bürgerschaft als ein unabgeschlossener Prozess der Aushandlung von Rechten begriffen werden kann, der eng mit Demokratie

verknüpft ist – sofern wir diese nicht bloß als Regime, sondern als konflikthafte Praxis des Streits um Gleichheit und Freiheit begreifen. Des Weiteren zeigt das Engagement der geflüchteten Jugendlichen, dass sich die Analyse inklusiver Bürgerschaftspraxen nicht auf Ereignisse auf einer öffentlichen Bühne beschränken sollte. Sichtbare und relativ unsichtbare Politiken bedingen sich gegenseitig und sind wechselseitig konstitutiv. Beide Dimensionen sind entscheidend für kollektive politische Subjektivierungen sowie Praxen radikal-demokratischer Bürgerschaft, und es ist aufschlussreich, sie nicht getrennt, sondern in ihrer Wechselbeziehung zu analysieren.

Anmerkung

1 Eine ausführliche Darstellung dieser Forschungsarbeit sowie meines theoretischen Ansatzes von Demokratie als konflikthafter Praxis findet sich in *Migration und radikale Demokratie* (Schwartz 2019). Ergebnisse der zweiten Fallstudie zur Selbstorganisation undokumentierter Jugendlicher in den USA wurden zudem in einem Aufsatz veröffentlicht (Schwartz 2016).

Literatur

Balibar, Étienne (2012): *Gleichfreiheit*. Politische Essays. Berlin: Suhrkamp.
Hinger, Sophie/Kirchhoff, Maren/Wiese, Ricarda (2018): *We All Belong Together! Collective Anti-Deportation Protests in Osnabrück*, in: Rosenberger, Sieglinde/Merhaut, Nina/Stern, Verena (Hg.): *Protest Movements in Asylum and Deportation*. New York: Springer. 163–184.
Isin, Engin F. (2008): *Theorizing Acts of Citizenship*, in: ders./Nielsen, Greg Marc (Hg.): *Acts of Citizenship*. London: Zed Books. 15–43.

Isin, Engin F. (2009): *Citizenship in Flux. The Figure of the Activist Citizen*, in: *Subjectivity* (29), 367–388.
JoG Jugendliche ohne Grenzen (o. J. a): *About*. URL: <http://jogspace.net/about/> [31.05.2018].
Laclau, Ernesto/Mouffe, Chantal (2006 [1985]): *Hegemonie und radikale Demokratie. Zur Dekonstruktion des Marxismus*. 3. Aufl. Wien: Passagen Verl.
Lefort, Claude (1990): *Die Frage der Demokratie*, in: Rödel, Ulrich/Castoriadis, Cornelius (Hg.): *Autonome Gesellschaft und libertäre Demokratie*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp. 281–298.
Kleinschmidt, Malte (2017): *Inclusive Citizenship als Forschungsperspektive: Vom Denken in Spannungsverhältnissen Impulse für einen herrschaftskritischen, dynamischen und hegemonietheoretisch fundierten Begriff von Inklusion*. In: *Zeitschrift Für Inklusion*, 3/2017.
Köster-Eiserfunke, Anna/Reichhold, Clemens/Schwartz, Helge (2014): *Citizenship im Werden. Rechte, Habitus und Acts of Citizenship im Spiegel antirassistischer und migrantischer Kämpfe*, in: Heimeshoff, Lisa-Marie/Hess, Sabine/Kron, Stefanie/Schwenken, Helen/Trzeciak, Miriam (Hg.): *Grenzregime II. Migration – Kontrolle – Wissen. Transnationale Perspektiven*. Berlin: Assoziation A. 177–196.
Odugbesan, Abimbola/Schwartz, Helge (2018): *„We are here to stay“*. *Refugee Struggles in Germany between Unity and Division*, in: Rosenberger, Sieglinde/Merhaut, Nina/Stern, Verena (Hg.): *Protest Movements in Asylum and Deportation*. New York: Springer. 185–203.
Rancière, Jacques (2002): *Das Unvernehmen. Politik und Philosophie*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
Schwartz, Helge (2019): *Migration und radikale Demokratie. Politische Selbstorganisation von migrantischen Jugendlichen in Deutschland und den USA*. Bielefeld: transcript.
Schwartz, Helge (2016): *Transformations of the Undocumented Youth Movement and Radical Egalitarian Citizenship*, in: *Citizenship Studies* 20:5. 610–628.
Schwartz, Helge/Schwenken, Helen (2020): *Introduction: inclusive solidarity and citizenship along migratory routes in Europe and the Americas*, In: *Citizenship Studies*, 24:4, 405–423.

Hinweis

Die Fotos in diesem Heft wurden uns freundlicherweise zur Verfügung gestellt von „Jugendliche ohne Grenzen“ (JoG). Auf der Homepage der Organisation sind diese und weitere Bilder zu finden:
<http://konferenz.jogspace.net/>

Zu den Bildern von „common voices radio“ siehe <https://commonvoices.radiocorax.de/>



Demonstration von „Jugendliche ohne Grenzen“ im Rahmen ihrer Konferenz 2019 in Kiel



Didaktische Werkstatt

Malte Kleinschmidt/Dirk Lange

Inclusive Citizenship als Bildungspraxis – provisorische Leitlinien

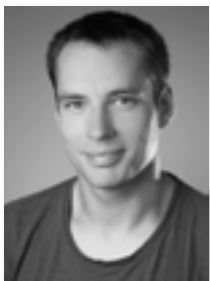
Inclusive Citizenship Education ist ein Ansatz, der neue Perspektiven für die politische Bildung eröffnet. In bisherigen Veröffentlichungen haben wir herrschaftskritische, subjektzentrierte und performative Aspekte

für die Bildungspraxis, bedeutet. Dabei beziehen wir uns auf die Beiträge dieses Schwerpunkts.

Subjektbezug – Wer denkt Politik?

Eine subjektzentrierte Didaktik ist nichts Neues für fachdidaktische Ansätze der politischen Bildung. Mit Inclusive Citizenship Education verschiebt sich aber die Beziehung der Didaktik zu diesen grundlegend. Es geht nicht (mehr) darum, einen Weg zu finden, die Subjekte da ‚abzuholen, wo sie sind‘, um sie dahinzubringen, wo ‚wir‘ wollen. Andrea Szukala problematisiert in ihrem Beitrag den in der politischen Bildung virulenten normativen Fluchtpunkt, der auf einem „Elitenmodell der Demokratie im Sinne einer Stufung von Professionalisierungsgraden politischer Partizipation von Politik“ (Szukala 2021: 17, in dieser Ausgabe) basiert. Diesem Ideal des partizipierenden „Aktivbürger“ stellt sie einen Ansatz entgegen, der auf eine „Demokratisierung der Demokratie durch Inklusion“ (ebd.) zielt, indem der Anspruch neuer Citizenship-Ansätze und damit die „transformative Intensität des demokratisch-inklusive Anspruch“ ins Zentrum gerückt wird. Im Sinne des Ansatzes von Inclusive Citizenship Education müssen die subjektiven Vorstellungen der Lernenden als Ausgangs- und Endpunkt politischer Bildungsprozesse angesehen werden. Dabei

liegt eben nicht der Bewertungsmaßstab zugrunde, ob und in welchem Maße diese sich in vorgesehener Weise an Partizipationsstrukturen beteiligen, deren Ideal das des „Aktivbürgers“ wäre. Stattdessen gehen wir davon aus, dass alle Subjekte über Wissen verfügen, sich innerhalb der Migrationsgesellschaft zu verorten, zu orientieren und zu bewegen. Dieses Wissen funktioniert für die Subjekte und darf nicht als fehlendes oder falsches Wissen abgetan werden, sondern muss im Zentrum politischer Bildungsprozesse stehen. Die subjektiven Vorstellungen müssen also im Klassenzimmer ernst genommen werden. Es muss Raum und Anerkennung für die fachlichen Vorstellungen geben. Letztlich müssen sie selber zum Gegenstand politischer Bildungsprozesse gemacht und dabei in Dialog mit anderen fachlichen Vorstellungen gesetzt werden. Die didaktische Realisierung dieses Anspruchs ist alles andere als leicht, erfordert sie schließlich den Lernhorizont nicht in erster Linie am Erwerb von Fachwissen, sondern an der Fähigkeit zur Reflexion von Vorstellungen auszurichten. Dies erfordert nicht nur empirische Forschung, die Lehrenden zur Verfügung steht, sondern eine Offenheit und Spontaneität gegenüber den Vorstellungen der Lernenden in der Unterrichtssituation, um tatsächlich die subjektiven Vorstellungen zum Gegenstand machen zu können.



Dr. des. Malte Kleinschmidt forscht und lehrt im Arbeitsbereich der Didaktik der Politischen Bildung an der Leibniz Universität Hannover.



Dr. Dirk Lange ist Professor für die Didaktik der Politischen Bildung an der Universität Wien und der Leibniz Universität Hannover.

herausgearbeitet, die insbesondere für die theoretische Fundierung und Forschung für die politische Bildung relevant sind. Im Rahmen dieses Beitrags wollen wir einige provisorische Überlegungen zur Diskussion stellen, was Inclusive Citizenship Education in der Migrationsgesellschaft konkret didaktisch, also

Performativität – Was ist Politik?

Citizenship wird oft als Mitgliedschaft verstanden, also als „membership of individuals in a rights-giving and obligations-receiving entity – such as a nation-state, the European Union, and even the world“ (Janoski/Compton 2015: 655). In den letzten Jahren hat sich ein performativer Ansatz in den Citizenship Studies entwickelt, der unter Citizenship das Spannungsfeld zwischen Mitgliedschaft mit seinen inkludierenden und exkludierenden Effekten auf der einen und den Kampf um Mitgliedschaft auf der anderen Seite versteht. Der hierfür geprägte Begriff Acts of Citizenship steht für den Bruch mit der Statuszuschreibung in einem Citizenshipregime. Hier liegt ein Verständnis von Politik oder Demokratie zugrunde, wie es beispielsweise durch Jacques Rancière repräsentiert wird. Ihm zufolge entsteht das Politische oder Demokratie genau dann, wenn die Subjekte ihren ihnen zugewiesenen Platz verlassen, sich im Zuge dessen als politische Subjekte konstituieren und den Anteil der Anteillosen einfordern. (Rancière 2002) Dabei geht es sowohl darum, welche Rechte eingefordert werden als auch darum, wer dies tut: „Performative Citizenship bedeutet sowohl Kämpfe (die Artikulation von Rechtsansprüchen [*making rights claims*]) als auch was diese Kämpfe performativ erschaffen (das Recht, Rechte zu beanspruchen).“ (Isin 2021: 9; in dieser Ausgabe) Citizenship ist also nicht statisch, sondern vielmehr als umkämpft zu verstehen. Auch der aktuelle Status Quo des Zugehörigkeitsregimes bzw. die Rechte der Mitgliedschaft sind als Konsequenz von Kämpfen anzusehen. Didaktisch gilt es also die gegenwärtigen Verhältnisse – wer wird in migrationsgesellschaftlichen Verhältnissen auf welche Weise als (nicht-)zugehörig gedacht? – vom Standpunkt der lernenden Subjekte aus nicht als naturgegeben, sondern vielmehr veränderbar – als Hegemonie und ständig Umkämpftes – sichtbar werden zu lassen.

Unfamiliar Acts of Citizenship – Wer macht Politik?

Aoileann Ní Mhurchú hat festgestellt, dass es innerhalb der Diskussion um Acts of Citizenship ein Bias gibt, Proteste, Demonstrationen, Streiks und ähnliche, als ‚klassisch‘ zu bezeichnende Formen von Politik als Blaupause zu denken. Sie schlägt demgegenüber den

Begriff der „unfamiliar acts of citizenship“ (Ní Mhurchú 2016) vor. Am Beispiel von Alltagssprache und kulturellen Praktiken zeigt sie, wie auch durch nicht offensichtlich politischen Formen entsprechende Praktiken die vorherrschenden Zugehörigkeitskonstruktionen in Migrationsgesellschaften infrage gestellt werden. Sie plädiert also für ein weiteres Verständnis von Acts of Citizenship, für dessen Übertragung in die Didaktik wir hier plädieren. Es geht dabei darum, auch ganz alltägliche Praxen als politisch zu begreifen, wenn sie beispielsweise die nationalstaatlich gewünschte Vereindeutigung unterläuft, wie es postmigrantische Praxen häufig tun. Während in den Ansätzen von Acts of Citizenship insbesondere neu war, wer als politisches Subjekt gedacht wurde, indem beispielsweise Geflüchtete oder Illegalisierte, kurz: *non-citizens*, und ihre Kämpfe in den Fokus gerückt wurden, besteht die *unfamiliarity* hier darin, dass die Form, in der sich das Politische artikuliert, variiert, indem beispielsweise auch kulturelle Praxen miteinbezogen werden. Am Beispiel von Eko Fresh zeigt sie auf, wie die Artikulation von Mehrfachzugehörigkeiten die Logik der natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeit untergräbt. Helge Schwiertz hebt hervor, dass klassische Formen von Politik, wie er es anhand der Bewegung ‚Jugendliche ohne Grenzen‘ zeigt, immer mit anderen, nicht-‚klassischen‘ einhergeht: „In dieser Hinsicht möchte ich aufzeigen, dass Praxen (radikal-) demokratischer Bürgerschaft in einem weiteren Zusammenhang politischer Subjektivierung begriffen werden können, der sichtbare sowie relativ unsichtbare Politiken umfasst.“ (Schwiertz 2021: 19, in dieser Ausgabe) Didaktisch würde dies bedeuten, es Lernenden zu ermöglichen die irreduzible Verwobenheit ihrer Situation mit umkämpften Verhältnissen und sich selbst als bereits handelndes politisches Subjekt denken zu üben.

Die Komplexität migrationsgesellschaftlicher (Nicht)Zugehörigkeiten denken

Dabei gilt es nicht nur die Konfliktualität, sondern auch die Komplexität des migrationsgesellschaftlichen Zugehörigkeitsregimes und den Auseinandersetzungen darum miteinzubeziehen. Spätestens die Konstellationen der postmigrantischen Gesellschaft (Foroutan 2019) lassen sich nicht einfach in Formen des

Entweder-Oder der Zugehörigkeit denken. (Kleinschmidt/Lange 2020) In dieser Ausgabe zeigt dies beispielsweise Nora Siklodi, wenn sie die resultierenden Spannungen aufzeigt, die durch die Dualität von Citizenship als Mitgliedschaft innerhalb eines Nationalstaats und der EU entstehen. (Siklodi 2021, in dieser Ausgabe) Ebenfalls in dieser Ausgabe legt Engin Isin ein Modell vor, wie exkludierende Formen von Citizenship gedacht werden können. Dem *citizen* als Zugehörigem und normalisierendem Ideal zugleich stellt er drei Formen von Nicht-Bürgerschaft gegenüber. Diese drei Formen von *non-citizens* sind *outsider*, *strangers* und *aliens*. (Isin 2021, in dieser Ausgabe) Es geht hier nicht darum, dieses Modell als neues Curriculum zu etablieren, sondern vielmehr für die Komplexität von oft unsichtbar erscheinenden Formen von Exklusion zu sensibilisieren und diese Sensibilität als Ausgangspunkt von Bildungspraxis anzusehen, um die Lernenden in die Lage zu versetzen, die für sie relevanten Formen von Exklusion/Inklusion besprechbar, problematisierbar und eben politisierbar zu machen.

Reflexion von Macht- und Herrschaftsstrukturen

Zusammengefasst gehen wir mit dem Ansatz von Inclusive Citizenship Education davon aus, dass die Infragestellung der Zugehörigkeitskonstruktionen in den alltäglichen, subjektiven Vorstellungen Kern des Politischen einer politischen Bildung darstellen sollte. Engin Isin fasst dieses performative Verständnis als ein auf eine Binarität zu reduzierendes Spiel: „Citizenship ist ein Spiel von Herrschaft und Emanzipation, das sowohl die Kämpfe [*struggles*] von denen umfasst, die bestimmte Privilegien schützen wollen, als auch die Kämpfe von denen, die sich gegen ihre Kategorisierung in entweder Bürger*innen zweiter Klasse oder Nicht-Bürger*innen wehren.“ (Isin 2021: 7; in dieser Ausgabe) In diesem Zitat wird das ambivalente Verhältnis von Inclusive Citizenship Education zu den subjektiven Vorstellungen deutlich. Es geht darum, die subjektiven Vorstellungen der Lernenden zum Ausgangspunkt und Gegenstand von Didaktik zu machen. Das heißt allerdings nicht, den Inhalten gegenüber gleichgültig zu sein. Anders als in den eingangs erwähnten Elitenmodellen der

Demokratie liegt bei Inclusive Citizenship die normative Fluchtlinie der Infragestellung von Herrschaft und Demokratisierung zugrunde. Das Verhältnis zu den subjektiven Vorstellungen reicht also von einer die Vorstellungen problematisierenden bis zu einer affirmativen Haltung, mit der die Didaktik von den Lernendenvorstellungen eher lernt als andersherum. Die beiden resultierenden didaktischen Leitlinien bestehen zum einen in der Stärkung der (Selbst-)Reflexivität von Macht- und Herrschaftsstrukturen sowie zum anderen im Empowerment. Um Reflexivität von Herrschaft und der eigenen Verbundenheit zu erlernen, braucht es Konzepte und Methoden. Eine unter anderen stellt der Ansatz des kritischen Weißseins dar, mit dem die sonst oft unsichtbar gemachte Privilegierung und Normalisierung weißer Positionierungen zum Thema gemacht werden kann. Critical Whiteness Studies zielen darauf ab, die unmarkierte Norm in rassistisch strukturierten Gesellschaften sichtbar zu machen. „Genauso, wie alle rassistisch markierten Menschen, die jederzeit wahrnehmen, wo sie offensichtlich oder subtil ausgeschlossen und ‚verändert‘ werden, nehmen auch diejenigen, die im Rassismus bisher de-markiert waren – die als neutral und normal galten – wahr, in welcher Weise sie durch ihr Weißsein* ermächtigt und Nicht-Weiße diskriminiert werden.“ (Tißberger 2016: 26)

Empowerment

Neben der (Selbst)Reflexivität von Herrschaftsstrukturen geht es aber zentral auch darum, migrationsgesellschaftlich nicht-dominante Erzählungen, Subjektpositionen und Acts of Citizenship zu stärken. Hier erscheint insbesondere der Ansatz des Empowerments relevant. „Der ressourcenorientierte und machtkritische Ansatz des Empowerment-Konzepts [...] bildet für People of Color ein wichtiges philosophisches, praktisches und politisches Instrument für die politische Selbstorganisation, für die Entwicklung einer kollektiven Kultur des selbstbewussten Widerstands gegen Ungleichheit sowie rassistische und diskriminierende soziale Gewalt- und Unterdrückungsstrukturen als auch für Selbststärkung, Selbstbestimmung und Partizipation im Sinne individueller und gesellschaftspolitischer Veränderungen.“ (Meza/Can 2013: 29)

Selbstreflexion der politischen Bildung und der Bildner*innen

Diese Unterteilungen der Vorstellungen in Regime und Acts bzw. die damit verbundene Frage der Subjektpositionierung ist dabei keineswegs so einfach, wie es zunächst klingt. Es bedarf nicht nur eines hohen Grades an Fachwissens, sondern insbesondere auch eines hohen Maßes an Selbstreflexivität der Lehrenden, um diese Ansprüche in die Tat umzusetzen. In dem Gedicht *For the White Person Who Wants to Know How to Be My Friend* reflektiert die afroamerikanische Feministin Pat Parker über ein Dilemma in Bezug auf Freundschaft mit Weißen, das ebenso für Bildungskontexte relevant ist. Ihr Gedicht beginnt mit den folgenden zwei Zeilen: „The first thing you do is to forget that i’m black. Second, you must never forget that i’m black.“ (Parker 1978) Bildungspraktisch korrespondiert der erste Teil mit einem ‚farbenblinden‘ Ansatz, dem die Gefahr zugrunde liegt, migrationsgesellschaftliche Unterschiede zu dethematisieren, indem das bisher nicht eingelöste, demokratische Gleichheitsversprechen als Realität ausgegeben wird. Herrschaft wird so unsichtbar. Der zweite Teil korrespondiert mit der Thematisierung von Differenz und Herrschaft. Hier liegt die Gefahr zugrunde, dass auch empowernd oder kritisch gemeinte Zuschreibungen verletzend und diskriminierend wirken können. (Autor*innenKollektiv Rassismuskritischer Leitfaden 2015: 17) Noch grundlegender erscheint der Einwand, dass die (unreflektierte) Re-Artikulation von nation-ethno-kulturellen Differenzen, wie etwa die klare Benennung von Positionierungen als weiß und Schwarz, vielmehr zu ihrer Stabilisierung beitragen kann. Es besteht dabei die Gefahr der Festlegung der Positionierungen statt ihrer Auflösung, die mit einer moralischen und personalisierenden Ebene der Auseinandersetzung einhergeht, in dessen Zuge die Überwindung der Herrschaftsstruktur selbst aus den Augen geraten kann. Dieses Dilemma ist nicht leicht auflösbar. Weder der ‚farbenblinde‘, Differenz und Rassismus gleichermaßen verleugnende Ansatz noch der Differenzen zu- und festschreibende Ansatz sind aus einer rassismuskritischen Perspektive annehmbar. Aus einer solchen bedarf es pädagogischen Wissens über rassistische Strukturen und reflexive Praxen, um Umgang mit Widersprüchen zu erproben. Dies wäre die

Voraussetzung, um einen rassismussensiblen Bildungsraum zu eröffnen, in dem die subjektiven Voraussetzungen aller Schüler_innen – und nicht nur der Weißen – angemessen berücksichtigt werden können und rassialisierte Ungleichheitsverhältnisse besprech- und reflektierbar würden.

Literatur

- Autor*innenKollektiv Rassismuskritischer Leitfaden (2015): Rassismuskritischer Leitfaden zur Reflexion bestehender und Erstellung neuer didaktischer Lehr- und Lernmaterialien für die schulische und außerschulische Bildungsarbeit zu Schwarzsein, Afrika und afrikanischer Diaspora. Hamburg/Berlin.
- Foroutan, Naika (2019): Die postmigrantische Gesellschaft. Ein Versprechen der pluralen Demokratie. Bielefeld.
- Isin, Engin (2021): Bedeutungen von Citizenship, in dieser Ausgabe, S. 7 – 10.
- Janoski, Thomas/Compion, Sara (2015): Sociological Aspects of Citizenship. In: Wright, James D. (ed), International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences. Oxford, S. 655 – 661.
- Kleinschmidt, Malte/Lange, Dirk (2020): Demokratie in der Migrationsgesellschaft. Inclusive Citizenship Education als Forschungsperspektive für die politische Bildung. In: Hentges, Gudrun: Krise der Demokratie – Demokratie in der Krise? Frankfurt/Main, S. 194 – 210.
- Meza Torres, Andrea/Can, Halil (2013): Empowerment und Powersharing als Rassismuskritik und Dekolonialitätsstrategie aus der People of Color-Perspektive. In: Hamaz, Sofia/Ergün-Hamaz, Mutlu: Empowerment. Berlin, S. 26 – 41.
- Ní Mhurchú, Aoileann (2016): Unfamiliar Acts of Citizenship: Enacting Citizenship in Vernacular Music and Language from the Space of Marginalised Intergenerational Migration. In: Citizenship Studies, Jg. 20, 2/2016, S. 156 – 172.
- Parker, Pat (1978): Movement in Black: The Collected Poetry of Pat Parker, 1961 – 1978. New York.
- Schwiertz, Helge (2021): Radikaldemokratische Bürgerschaft und migrantische Selbstorganisation, in dieser Ausgabe, S. 18 – 21.
- Siklodi, Nora (2021): Die Faszination (und das Fehlen davon) der europäischen Agenda der dualen Citizenship, in dieser Ausgabe, S. 11 – 14.
- Szukala, Andrea (2021): Politische Bildung und demokratische Inklusion durch Bürgerschaft, in dieser Ausgabe, S. 15 – 17.
- Tißberger, Martina (2016): Critical Whiteness. In: fiph-Journal, Nr. 28, 2/2016, S. 24 – 31.



Impuls
Termine
Personen
Berichte

DVPB aktuell

IMPULS

Lasst uns doch einfach loslegen!

Ein Plädoyer für neue Perspektiven und Fragestellungen im Kontext digitaler politischer Bildung

von Dana Meyer

Nun ist das Jahr 2021 da und die COVID-19 Pandemie hat die politische Bildung weiterhin im Griff. Nachdem im Frühjahr letzten Jahres klar wurde, dass Präsenzveranstaltungen nur noch sehr eingeschränkt bis gar nicht stattfinden können, wurde daher der Blick reflexartig auf digitale Alternativen fokussiert.

Das gilt auch für unsere eigene Einrichtung: Als kleiner, freier Träger der außerschulischen politischen Bildung mit großem Tagungshaus konnten wir es uns gar nicht erlauben auf einen Tag X zu warten, an dem wir wieder „regulär“ weiter machen können. Und ehrlich gesagt wollten wir das auch nicht. Die ständige Beschäftigung mit der Pandemie und den daraus resultierenden Problemen war für alle belastend. Da erscheint die Organisation einer Online-Veranstaltung – sei sie auch noch so übers Knie gebrochen – wie eine sehr willkommene Abwechslung. So ergaben wir uns dem Drang des Aktionismus und legten einfach los. Natürlich kam uns dabei zugute, dass wir als Team durchaus erfahren in digitaler Arbeitsorganisation sind. Ferner haben wir aufgrund unseres Medienswerpunktes schon langjährige Erfahrung im Einsatz digitaler Tools für Präsenzveranstaltungen. Doch reine Online-Veranstaltungen haben auch wir noch nie gemacht.

Zudem war ja völlig unklar, wie sich digitale Bildung entwickeln würde: Welche Tools würden sich wohl durchsetzen? Kommt da überhaupt jemand zu rein digitalen Formaten?

Mit genau diesen Fragen kamen wir als Team zusammen, um die bevorstehenden Veranstaltungen – ohne Gewissheit, ob das sinnvoll sei oder wir überhaupt eine Förderung dafür bekommen würden – ins Digitale zu transferieren. Im Nachhinein, war diese Phase im Frühjahr 2020 ein ganz schöner Kraftakt. Doch sie mündete in einem wahn-sinnig guten Gefühl. Denn die beiden ersten, daraus entstandenen Veranstaltung, das digitale JugendPolitCamp (jugendpolit.camp) und das Barcamp politische Bildung (bcpb.de), waren für uns ein riesiger Erfolg. Die Resonanz war enorm und viel höher als erwartet. Zudem fiel auch das Feedback der Teilnehmenden sehr positiv aus.

In uns reifte der Wunsch digitale Bildung noch interaktiver, diversitätssensibler und inklusiver zu gestalten. In der Auseinandersetzung mit der Frage wie uns das gelingen könnte, kamen wir zu einem simplen Fazit: Digitale Räume sind nicht grundlegend anders als analoge Räume. Auch im digitalen Raum braucht es die Förderung der positiven Grup-

pendynamik, Beziehungsarbeit, einen Umgang mit Emotionen und Befindlichkeiten, ein Konzept zum Umgang mit Diskriminierungen, permanente Reflexion von Barrieren und Exklusionsmechanismen sowie kontinuierliche

Dana Meyer ist Geschäftsführerin des ABC Bildungs- und Tagungszentrum e.V. in Niedersachsen. Ihr Schwerpunkt liegt in den Themenfeldern Diversität & Anti-Bias. Ferner hat sie sich auf die Entwicklung und Erprobung spielerischer und storybasierter Formate, gern auch mit digitaler Verknüpfung, spezialisiert.



Revision und Anpassung. Basierend auf diesen Erkenntnissen und vielen Recherchen und Gesprächen erarbeiteten wir anschließend Leitfäden und Leitfragen für die Gestaltung digitaler Bildungsräume, die auch bereits in einigen Workshops eingesetzt und Multiplikator*innen zur Verfügung gestellt wurden. Ferner stellten wir ein ganzes Repertoire an Methoden und Programmideen für eine attraktive und vor allem auch partizipative Gestaltung von Online-Formaten zusammen.

Seit unserem anfänglichen Aktionismus ist also eine Menge passiert. Wir haben unsere digitalen Angebote in ein durchdachtes Konzept überführen können. So bieten wir neben reinen online-Formaten auch hybride Formate an und integrieren digitale Begegnungen auch in zukünftige Planungen. Wir haben für uns erkannt, welche Potenziale sich durch digitale Begegnungen – vor allem auch als Ergänzung zu Präsenzveranstaltungen gedacht – ergeben können. Hier ein paar Beispiele:

- Digitale Vortreffen bei internationaler (Jugend-)Begegnungen
- Digitale Vorbereitungsworkshops
- Mehrteilige (Fortbildungs-)Formate, die Präsenz- und Online-Formate kombinieren
- Tagungen/Netzwerktreffen als Videokonferenz oder im hybridem Format, damit mehr Menschen teilnehmen können.

Eine weitere Veränderung seit dem letzten Jahr ist, dass wir zunehmend von Kolleg*innen angesprochen und um Rat in Hinblick auf eine Transformation der eigenen politische Bildung ins Digitale gebeten werden. Seither bieten wir regelmäßig (Inhouse)Fortbildungen, Coachings, kollegiale Beratung und auch den Verleih von technischem Equipment an.

Dennoch haben wir im Team immer wieder gerätselt, wieso eigentlich gerade wir immer wieder zu diesem Thema angefragt werden. Im Austausch mit Kolleg*innen kommen wir zu folgenden Antworten:

1. Wir haben als freier Träger die Möglichkeit flexibel und schnell zu handeln und haben das genutzt! Wir mussten die Anschaffung von Lizenzen, Software und Technik nicht mit Stabsstellen oder übergeordneten Instanzen abklären. Unsere flache Hierarchie und die flexible Art der Arbeitsorganisation hat es uns von Anfang an ermöglicht uns der neuen Situation bestmöglich anzunehmen.
2. Wir waren und sind fehlerfreundlich: mit uns, der Technik, mit der gesamten, total verrückten und allesamt belastenden Situation! Wir sind als Team immer schon offen für Neues und auch Verrücktes gewesen. Dazu gehört, dass wir auch einen offenen und konstruktiven Umgang mit Ideen und Konzepten haben, die scheitern.

3. Unser Bildungsverständnis ist von der Vorstellung geprägt, dass nicht „Wir“ die bildenden und die Teilnehmenden die Lernenden sind. Vielmehr verstehen wir Lernräume im Sinne eines kritisch-emanzipatorischen Ansatzes als Austausch von verschiedenen Wissensbeständen, Erfahrungswelten und Perspektiven. In diesem Sinne arbeiten wir stets selbstkritisch und permanent an der Weiterentwicklung unserer Haltung und Bildungspraxis. Dieses Mindset ist ein gutes Fundament, um auch das gemeinsame Lernen auf Distanz gut und reflektiert zu gestalten. Und so kann im Umkehrschluss, unserer Beobachtung nach, die vehemente Ablehnung digitaler Prozesse in der politischen Bildung, als Ausdruck strukturelle Machtverhältnisse in Lernsettings und auch der Institutionen interpretiert werden. Digitalisierung verkommt so zu einem lästigen Übel und nicht zu einer Chance auch Strukturen zu verändern.

4. Wir haben gelernt unsere Stärken zu kennen! Wenig überraschend haben sich seit dem Frühjahr letzten Jahres eine Vielzahl von Leerstellen und Schiefagen des Digitalisierungsprozesses innerhalb der formalen und non-formalen Bildungslandschaft offenbart. Es dürfte doch kaum jemanden überrascht haben, dass der Netzausbau nicht ausreicht, es an guten Geräten mangelt und die Digitalkompetenz bei vielen Bildungsakteur*innen nicht up to date ist. Doch was mich als langjährige politische Bildnerin zutiefst überraschend hat, ist die Art und Weise, wie wir als reflektierte Fachkräfte, unsere eigene Expertise von demokratischen Gestaltungsprozessen im Diskurs um eine Ad-Hoc-Digitalisierung bisweilen gar nicht mehr wahrnehmen konnten. Wer, wenn nicht politische Bilder*innen, könnten in digitalen Räumen Impulse für ein gleichwertiges und solidarisches Miteinander setzen? Wie gestalten wir ein nettes Kennenlernen? Wie fördern wir den gleichberechtigten Austausch der Teilnehmenden? Das sind Fragen, die wir als politische Bilder*innen auch ohne Medienaffinität gut einbringen können. Digitale Bildung fußt ja schließlich nicht auf der Technik allein. Bitte lasst uns keine machtvollen, frontalen, hierarchisierenden Bildungs-

settings kreieren, nur weil es einfacher ist bei Zoom einen Vortrag zu halten und alle Teilnehmenden auf stumm zu schalten. Die aktuellen Herausforderungen werden keinesfalls nur mit funktionierender Technik und digitalem Know-How bewältigt. Politische Bildung, egal ob analog, hybrid oder digital, braucht Haltung, machtkritische Räume des Austausches und zum Erproben neuen Handelns und keine einstündigen PowerPoint-Vorträge mit 5 Minuten Fragerunde per Chat!

Aus diesen Erkenntnissen entwickelte unser Team, allen voran mein Kollege Henning Wötzel-Herber, die 10 Gebote digitaler (politischer) Bildung, die auch als erster – wenn auch leicht augenzwinkernder – Impuls zu Gestaltung eines Leitbildes digitaler Bildung fungieren können: <https://www.instagram.com/p/CKPTrhDpF3Y/>.

Kaum jemand hätte Anfang 2020 damit gerechnet, dass sich die massiven Einschnitte im Zuge des Infektionsschutzes so lange hinziehen würden. Und noch weniger vorhersehbar war, dass die Situation grundsätzliche Diskurse über die weitere Entwicklung politische Bildung mit sich bringen würde. Und dabei geht es nicht allein um den Grad der Digitalisierung und den Sinn und Nutzen digitaler Formate. Es geht auch um die Zugangsfragen zu Bildungsangeboten, um Machtstrukturen innerhalb der Bildungslandschaft, um Fragen der Diversitätsreflexion und nicht zuletzt um den Stellenwert politischer Bildung insgesamt in einer demokratischen Gesellschaft. Nehmen wir die Situation also als das an, was sie ist, eine Chance zur Positionierung und auch zur positiven Veränderung! Verlassen wir die Lyrik der Übergangslogiken, bei der wir auf den Tag hin fiebern, an dem alles wieder so sei wie „vorher“! Lasst uns die Ärmel hochkrempeln und nicht nur die gezwungenermaßen geschlossenen Häuser putzen und renovieren, sondern lasst uns auch unsere Arbeit kritisch reflektieren! Mit Mut, Freude, Kreativität und Fehlerfreundlichkeit haben wir die Chance, die Phase durchaus für strukturelle Veränderungen zu nutzen! Wir freuen uns auf eine lebendige Debatte. Nicht nur in Papierform und im Tagungsraum. Sondern auch online oder hybrid, zum Beispiel beim nächsten Barcamp politische Bildung.

BERICHTE

Herbsttagung der DVBP vom 13.-14. November 2020

Standortbestimmung Politische Bildung. Gesellschaftspolitische Herausforderungen, Zivilgesellschaft und das vermeintliche Neutralitätsgebot

Die DVBP-Herbsttagung 2020 stellte in mehrfacher Hinsicht ein Novum dar. Zunächst einmal war es die erste Herbsttagung, die nicht mehr zentral vom Bundesvorstand in Berlin geplant und durchgeführt wurde. Stattdessen wird die Herbsttagung zukünftig jedes Jahr von einem anderen Landesverband vor Ort ausgetragen. So haben die Landesverbände der Reihe nach die Möglichkeit, sich den Mitgliedern und den anderen Landesverbänden zu präsentieren und zugleich lokal den Landesverband und die DVBP insgesamt mittels einer größeren Veranstaltung sichtbar zu machen. Den Anfang machte der Landesverband Niedersachsen, der mit dem Niedersächsischen Studieninstitut (NSI) in Hannover einen starken Partner für die Austragung vor Ort gefunden hatte.

Doch leider konnte die Tagung nicht im geplanten Rahmen stattfinden. Denn – und das war das zweite (hoffentlich einmalige) Novum – die Tagung war von der aktuellen Coronakrise so stark betroffen, dass sie im Grunde dreimal geplant werden musste: Zunächst als ganz normale vor-Ort-Tagung, dann in einem hybriden Format und schließlich dann doch noch als volle Digitaltagung.

Dies änderte jedoch nichts am Erfolg der Veranstaltung: Insgesamt nahmen über einhundert Personen an der Tagung Teil, die zunächst vom Bundesvorsitzenden Tonio Oefftering, dem Landesvorsitzenden Steve Kenner und Michael Koop, dem Präsidenten des NSI, eröffnet wurde. Hieran schlossen sich zwei Grußworte an, eines vom Niedersächsischen Kultusminister Grant Hendrik Tonne und eines von MdB Karamba Diaby, der sich u.a. als Kuratoriumsmitglied der Bundeszentrale für politische Bildung ebenso wie Grant Hendrik Tonne als Landesminister sehr offen für die Belange der politischen Bildung zeigte.

Den Rest des Tages konnten sich die Teilnehmenden in einem selbst gewählten Panel Vorträge folgenden Thematiken beschäftigen:

„Herausforderungen und Krise“, „Neutralität und Normativität“, „Klima, Umwelt und Protest“.

Im ersten Panel – Herausforderungen und Krise – hielt zunächst Sophie Schmitt (Universität Gießen) einen grundlegenden Beitrag („Politische Bildung in Krisenzeiten“), bevor in drei weiteren Vorträgen Vertiefungen hierzu erfolgten, etwa mit dem Titel „Inclusive Citizenship Education aus rassismuskritischer Perspektive“ (Lara Möller, Universität Wien und Arne Schrader, Universität Hannover) oder auch „Affekte als vernachlässigte Kategorie der politischen Bildung gegen Antisemitismus“ (Marc Grimm, Universität Bielefeld).

Auch das zweite Panel – Neutralität und Normativität – wurde mit einem grundlegenden Beitrag eröffnet. Sibylle Reinhardt (Universität Halle) leitete in die in den letzten Jahren wieder verstärkt virulent gewordene Diskussion über „Politische Bildung und das vermeintliche Neutralitätsgebot“ ein, die folgenden Vorträge vertieften diesen Themenbereich (etwa

der Vortrag „Parteilichkeit statt Neutralität“ von Peter Hofmann und Alexander Wohnig (Universität Siegen)).

Auch im dritten Panel gab es zunächst grundlegende Beiträge, etwa „Politische Bildung im Anthropozän. Klimawandel als Herausforderung für politische Bildung“, Werner Friedrichs (Universität Bamberg) sowie vertiefende Vorträge, etwa zur „Mensch-Tier-Beziehung in der politischen Bildung“ von Ingo Juchler (Universität Potsdam). Außerdem kamen mit dem Vortrag „Klimaprotest und Politische Bildung“ mit Zara Altensinger und Michael Nagel zwei aktive Mitglieder von Fridays für Future Hannover zu Wort.

Im Anschluss an die Vorträge fand in jedem der Panels zunächst ein „Kleines Podium“ statt, in dem die zentralen Ergebnisse der Vorträge und Diskussionen der jeweiligen Panels von drei Moderierenden (Reinhold Hedtke, Gudrun Heinrich und Christel Schrieverhoff, alle drei Mitglieder im Bundesvorstand) zusammengetragen wurden. Im anschließenden großen Abschlusspodium (online-Fishbowl) wurden die Positionen gesammelt und zu einer ersten „Standortbestimmung“ zusammengeführt, die am nächsten Tag – basierend auf dem „Ranking politische Bildung“ von R. Hedtke als Grundlage für die weitere Arbeit diente. Die „Standortbestimmung politische Bildung“ wird in den nächsten Monaten veröffentlicht und auch in Form eines die Tagung dokumentierenden Sammelbands herausgegeben werden.

Die Rückmeldungen zur Tagung legen nahe, dass es den Veranstaltern allen Widrigkeiten zum Trotz gelungen war, eine ansprechende und intensive Tagung durchzuführen.

Die Herbsttagung 2021 findet vom 25. bis 27.11.2021 in Jena statt. Dann hoffentlich auch wieder vor Ort.

Erweiterte Bundesvorstandssitzung

Am 14.11.2020 fand im Anschluss an die DVBP-Herbsttagung die Sitzung des Erweiterten Bundesvorstands statt. Wie schon die Tagung wurde auch die erweiterte Bundesvorstandssitzung online durchgeführt.

Zunächst berichtete der Bundesvorsitzende, Tonio Oefftering, von den Aktivitäten des Bundesvorstands. Ein Augenmerk richtete sich hierbei auf mehrere Positionspapiere, die der Bundesvorstand im Laufe des Jahres verfasst und lanciert hatte. Bspw. das DVBP-Positionspapier zu „Berufungen auf Professuren der Fachdidaktik Politik bzw. Sozialwissenschaften / politische Bildung“, das an insgesamt mehr als 250 Empfänger*innen in Kultusministerien, Universitäten und anderen relevanten Institutionen versendet wurde. Oder auch das Positionspapier: „Politische Bildung für die Demokratie! Positionspapier der deutschen Vereinigung für politische Bildung zum Verhältnis von politischer Bildung, Demokratiepädagogik und Präventionspädagogik“, das im Herbst veröffentlicht wurde (alle Positionspapiere sind auf www.dvbp.de abrufbar).

Ein weiterer Schwerpunkt des Berichts bestand in den Kontakten und Kooperationen mit anderen Verbänden und Institutionen. Etwa mit der Bundeszentrale für politische Bildung (bpb), mit der Gesellschaft für Fachdidaktik (GFD), an deren Sitzungen Sibylle

Reinhardt als Vertreterin des Bundesvorstands regelmäßig teilnimmt, oder auch die Kontakte mit dem französischen Verband „Association des Professeurs d'Histoire et de Géographie (APHG)“, dem der Bundesvorstand in Zusammenarbeit mit Andrea Szukala (Stellvertretende Vorsitzende Landesverband NRW) eine Beileidsbekundung nach der Ermordung des französischen Kollegen Samuel Paty zukommen ließ.

Darüber hinaus gab der Bundesvorsitzende einen Ausblick auf die im neuen Jahr anstehenden Aufgaben. Neben einer Verbesserung der finanziellen Situation des Verbands wird hier u.a. die Erneuerung der Bundeshomepage in Verbindung mit einer Möglichkeit, die Landesverbände auf dieser Seite zu integrieren, angegangen werden.

Die dann vorgetragenen vielfältigen Berichte aus den Landesverbänden machten deutlich, was die DVBP insgesamt dieses Jahr geleistet hat, aber auch vor welchen Herausforderungen der Verband bzw. die Politische Bildung steht. Positiv vermeldet werden konnte u.a. eine Zunahme von Politikunterricht in Schleswig-Holstein (berichtet von Andreas Lutter, Landesvorsitzender Schleswig-Holstein) und in Bayern (berichtet von Bernhard Hof, 2. Stellvertretender Vorsitzender Landesverband Bayern). Andererseits zeichnete sich bereits im Herbst ab, dass die Landesregierung in NRW das Fach Sozialwissenschaften in

der Lehramtsausbildung abschaffen würde (siehe S. 30f., *DVBP-aktuell* und S. 5, *ZEITUNG* in diesem Heft). Insgesamt machten die Berichte der Landesverbände deutlich, dass es große Herausforderungen gibt, aber eben auch Erfolge, an denen die DVBP in vielfältiger Weise beteiligt ist.

Ein weiteres Thema der Sitzung waren Fragen von möglichen Änderungen der Bundessatzung bzw. der Landessatzungen um notwendige Aktualisierungen (Corona, Datenschutzregelungen, ...) vorzunehmen mit der Zielsetzung weiterer Rechtssicherheit. Der Bundesvorstand tauscht sich darüber intensiv mit den Landesverbänden aus.

Die Auswertung der Herbsttagung wie auch der besondere Dank an den Landesverband Niedersachsen rundeten die Erw. Bundesvorstandssitzung ab.

Die nächste Sitzung des Erweiterten Bundesvorstands/Delegiertenversammlung mit anstehenden Wahlen wird spätestens im Rahmen der Herbsttagung 2021 stattfinden.

Diese wird im Rahmen des thüringischen Politik-lehrtags 2021 und einer Jubiläumsveranstaltung (31. Jahre dvpb-Thüringen) des Landesverbandes vom 25. bis 27.11.2021 in Jena durchgeführt.

Thüringen

Politischer Stammtisch mit der Landtagspräsidentin als Onlinekonferenz

Trotz Pandemie hielt der Thüringer Landesverband an seiner Tradition fest und lud im Januar zum Politischen Stammtisch ein. Aufgrund der besonderen Lage fand dieser jedoch nicht, wie gewohnt in der Bohlenstube in Jena statt, sondern im Rahmen einer Videokonferenz.

Als Gesprächsgast konnte die seit November 2019 amtierende Präsidentin des Thüringer Landtages, Birgit Keller (Die LINKE), gewonnen werden. Ihr zur Seite stand Pressesprecher Martin Gerlach.

Nach der Begrüßung durch den Landesvorsitzenden Anselm Cypionka und einer Vorstellungsrunde, sprachen die Teilnehmer verschiedene Themen zur Landespolitik und Politischen Bildung an.

Die Verschiebung der Landtagswahl in Thüringen vom April auf den Termin der Bundestagswahl im September begrüßte die Landtagspräsidentin und führt diese Entscheidung auf die unsichere Situation zurück, in der man die Wahlhelfer schützen müsse und in der die Wahlvorbereitungen, wie z.B. die Kandidatenaufstellung, kaum umsetzbar wären. Einhaltung von Hygienevorschriften und die Übernahme von Verantwortung gegenüber den politischen Amtsträgern und Ehrenamtlichen seien somit ausschlaggebend für die Entscheidung, so die Landtagspräsidentin. Ob die Verschiebung und Zusammenlegung des Wahltermins mit der Bundestagswahl Auswirkungen auf den Wahlausgang hätten, glaube die Präsidentin eher nicht. Grundsätzlich sprach sie sich für die Zusammenlegung von Wahlterminen aus, da so eine höhere Wahlbeteiligung in Aussicht gestellt werden könne, die letztlich auch Ausdruck einer stabilen und funktionierenden Demokratie sei. Gerade in Krisenzeiten sei der Wunsch nach Stabilität und Orientierung besonders groß.

Weiterhin wurde die Landtagspräsidentin zu ihrer Arbeit im Landtag befragt. So ging es u.a. um ihre Wahrnehmung einer veränderten, schärferen Debatte in Folge des Einzuges der AfD in den Landtag und des Debakels rund um die Ministerpräsidentenwahl im Februar 2020.

Die Art und Weise des Sprechens und Streitens ist ein entscheidender Gradmesser demokratischer Vielfalt, so die Präsidentin. Gleichzeitig verwies sie

darauf, dass der Ton rauer geworden sei und die Debatthemen Emotionen weckten. Beides gelte es auszuhalten jedoch dann zu reglementieren, wenn die Grundsätze von Respekt, Wertschätzung und Menschenwürde gefährdet oder gar verletzt würden, denn diese müssen im Sinne einer humanistischen Wertevorstellungen stets Grundlage einer demokratischen Debatte bleiben.

Prof. Michael May von der FSU Jena fragte nach der Außenwirkung des Thüringer Landtages und den Formen der gewählten Bürgerdialoge der Präsidentin. Hier verwies sie auf den Livestream des Landtages, die neuen Formen der digitalen Kommunikation und die Bürgerdialoge zu den Themen „Frag die Präsidentin!“ und „Am Pult der Zeit!“. Gleichzeitig verschwieg die Präsidentin aber nicht den technischen und digitalen Nachholbedarf des Landtages im Bereich der Öffentlichkeitsarbeit.

In diesem Bereich konnte der Landesverband dem Landtag konkrete Unterstützung anbieten. Das vom Landesverband entwickelte und erprobte Planspiel am Thüringer Landtag „Wir reden mit!“ (2018) könne digital aufbereitet werden, so dass diese Form simulativen und handlungsorientierten Lernens auch durchgeführt werden könne, wenn ein Besuch des Landtages nicht möglich sei. Damit könne man Demokratie als Wert anerkennen und den Parlamentarismus in der Öffentlichkeit stärken, betonte der Landesvorsitzende. Diesem Digitalisierungsangebot für das Besucherprogramm stand die Präsidentin sehr aufgeschlossen gegenüber und bot dem Landesverband zudem einen runden Tisch an, an dem aktuelle Fragen und Herausforderungen der Politischen Bildung in Thüringen angesprochen werden. Ziel ist es, perspektivisch verschiedene schulische und außerschulische Vertreter der Politischen Bildung zusammenzubringen.

Ebenso sprach die Präsidentin weiterhin ihre Unterstützung aus, wenn es um die Verleihung des Abiturpreises Sozialkunde ginge und schlug die Erweiterung dieses Preises auf alle Schularten vor. Zudem regte sie in diesem Zusammenhang eine enge Kooperation mit dem Bildungsministerium an, um Synergien zu nutzen. Sie unterstützte zudem die Idee, einen Preis an engagierte Politische Bildner*innen in Thüringen zu verleihen, die beispielsweise v.a. in Phasen des Onlineunterrichts besondere Kreativität zeigten. Die Ausschreibung dieses Preises sollte den aktuellen Gegebenheiten schulischen Lernens angepasst werden und Rechnung tragen.

Toralf Schenk

Zweiter Landesvorsitzender der DVPB Thüringen

Landesverband schreibt zum zwölften Mal Abiturpreis für Lernende und erstmals auch einen Preis für Lehrkräfte aus

Der Landesverband Thüringen schreibt 2021 zum zwölften Mal in Folge einen Abiturpreis aus.

Im Zuge unserer Arbeit als Landesvorstand sind wir besonders daran interessiert, junge Menschen für die aktive Wahrnehmung ihrer Bürgerrolle zu gewinnen und sie dazu zu ermutigen, sich aktiv für die politische Bildungsarbeit – auch direkt vor Ort – einzusetzen. In diesem Zusammenhang bittet der Landesverband der DVPB alle Bildungsträger in Thüringen diejenigen Schülerinnen und Schüler des Abiturjahrgangs 2021 auszuwählen, die sich durch hervorragende Leistungen im gesellschaftswissenschaftlichen Bereich und ein (hohes) ehrenamtliches Engagement (z.B. im Rahmen der Schülermitverwaltung) auszeichnen. Die Geehrten erhalten zudem eine Urkunde, Bücherpräsentate und eine kostenlose einjährige Mitgliedschaft im Landesverband.

Der Landesverband bittet alle Schulen ihre Kandidatenvorschläge per Mail bis zum 31.05.2021 an folgende Mailadresse dvpb-online@gmx.de oder per Post an Anselm Cypionka, Alte Landstraße 4, 07806 Neunhofen zu senden.

Um im Zuge der gegenwärtigen schwierigen Lage auch den Einsatz der vielen engagierten Lehrkräfte zu würdigen, entschied sich der Landesvorstand auf seiner letzten Sitzung, auch einen Preis für Sozialkundefachlehrkräfte auszuloben. Die Ausschreibungen dazu werden über das Bildungsministerium und die Schulämter an die Schulen in Thüringen weitergeleitet. Idee ist es, diese Preisverleihung im Zusammenhang mit der Abiturpreisvergabe im Thüringer Landtag im Sommer durchzuführen. Bei beiden Preisen werden in diesem Jahr erstmals auch Geldprämien ausgelobt.

Toralf Schenk

Zweiter Landesvorsitzender der DVPB Thüringen

Landesverband baut an erster digitaler LehrerBrücke mit

Seit 2017 besteht die Tradition, dass sich parallel zu den seit 2002 bestehenden SchulBrücken für Schüler aus ganz Europa nun auch einmal im Jahr die Lehrkräfte im Rahmen einer LehrerBrücke zusammenfinden. Fand diese bislang im Präsenzbereich in Weimar oder Jena statt, mussten die Teilnehmer diesmal auf ein Onlineversion zurückgreifen. Dank der herausragenden Organisation und Konzeption durch Dr. Fritzhof Reinhardt vom Institut für Philosophie und Kulturgeschichte und Steve Eichler von der EJBW konnte dieses Vorhaben einwandfrei umgesetzt werden.

Irene Terzer, Lehrerin aus Meran, Südtirol, sagte dazu: „Ich habe die LehrerBrücke in vollen Zügen genossen. Es war wunderbar, nach einer Zeit der Abstinenz wieder zusammen Texte zu lesen, zu analysieren und interpretieren, neue Bekanntschaften zu schließen (...). Die technische Umsetzung war hervorragend, auch wenn die LehrerBrücke in Präsenz unübertroffen bleibt.“

Im Mittelpunkt der dreitägigen Onlinetagung vom 21.-23. Januar standen die Diskussion über die Neu-



Politischer Online-Stammtisch mit der Präsidentin des Thüringer Landtages, Birgit Keller (obere Reihe, 2. von rechts), am 19.01.2021 (screenshot von Toralf Schenk, Landesverband)



Teilnehmer der LehrerBrücke Europa am Samstag, dem 23.01.2021 (screenshot von Steve Eichler, EJBW)

Baden-Württemberg

Neue Studie: Nur eine Stunde Gemeinschaftskunde pro Woche

Gemeinschaftskunde ist neben Religion das einzige Schulfach mit Verfassungsrang in Baden-Württemberg. Eine neue Studie des DVPB Landesverband BaWü zeigt aber, dass das Fach auch nach der Oberstufenreform in der gymnasialen Kursstufe randständig bleibt. Im Durchschnitt erhalten Schüler*innen der Jahrgangsstufe 1 im Fach nur 61 Minuten Unterricht pro Woche – weniger als in jedem naturwissenschaftlichen Schulfach. Zum Vergleich: In Biologie erhalten Schüler*innen durchschnittlich 128 Minuten Unterricht pro Woche. Auch die Zahl der Schüler*innen, die Gemeinschaftskunde als Leistungsfach wählen, ist niedrig: 2019 lag der Anteil mit 8,7% auf dem niedrigsten Wert seit 2005.

Die unter dvpb-bw.de/report abrufbare Studie untersucht anhand Daten des statistischen Landesamts erstmals, wie viel Unterricht Schüler*innen in der Oberstufe tatsächlich erhalten (wobei z.B. Unterrichtsausfälle im Datensatz nicht abgebildet sind, sodass die tatsächlich unterrichtete Zeit vermutlich nochmals geringer ausfällt). Grundlage der Untersuchungen sind Daten zur Kursbelegung von 2005/06 bis 2019/20, an denen sich nicht nur die zunehmende Bedeutung des Faches Wirtschaft (Verdreifachung der wöchentlichen Minutenzahl seit 2005) ablesen lässt, sondern auch die weiterhin prekäre Stellung des Faches Gemeinschaftskunde und die Marginalisierung des geistes- und gesellschaftswissenschaftlichen Fachbereichs an sich. In den vom Landesverband untersuchten Daten wird zudem sichtbar, wie auch der Seminarkurs durch die Reform weiter vernachlässigt wird, obwohl gerade dort viel wissenschaftspropädeutisches und oft auch politisches Lernen stattfindet – eigentlich ganz im Sinne des kürzlich öffentlichkeitswirksam eingeführten „Demokratieleitfadens“ für Schulen, der allerdings eher eine Alibifunktion besitzt und keine verpflichtenden Bildungsplaninhalte enthält.

Nur kosmetische Änderungen durch die Politik

Nach Ankündigung der Oberstufenreform hatten wir gemeinsam mit weiteren Verbänden Nachbesserungen gefordert, darunter die Gleichstellung der Gesellschaftswissenschaften mit den Naturwissenschaften und Sprachen bei der Wahl der Leistungskurse und einen durchgängig zweistündigen Kursstufenunterricht in Gemeinschaftskunde und Geographie.

Eine vom Kultusministerium im Oktober 2020 angekündigte Änderung sieht zwar vor, dass Schulen ab 2023/2024 Gemeinschaftskunde und Geographie durchgängig in der Kursstufe anbieten können – aber nur fakultativ und auch nur „im Rahmen der ihnen zur Verfügung stehenden Ressourcen“. Mit derartigen Maßnahmen lassen sich die Fehler bei der Oberstufenreform nicht beheben. Es bleibt zu hoffen, dass die nächste Landesregierung bereit ist, die notwendigen Korrekturen an der Reform vorzunehmen.

Martin Lindeboom, Matthias Heil

Sachsen

Jahresbericht des DVPB-Landesverbands Sachsen 2020

Die Mitgliederversammlung wählte am 14. Dezember 2020 einen neuen Vorstand, nachdem der Landesverband seit Mitte 2019 kommissarisch durch den Bundesvorsitzenden geführt wurde. Zum neuen Landesvorsitzenden wurde Björn Wagner (Dresden) gewählt, als stellvertretende Vorsitzende Claudia Mathias (Leipzig) und Prof. Olaf Jandura (Dresden).

Der Landesverband sieht sich aktuell der Herausforderung eines kompletten Neuaufbaus gegenüber. Nicht zuletzt aufgrund des Fehlens eines Vorstands ruhten die Aktivitäten des Verbandes in jüngster Zeit vollständig, was auch zu einer stetig sinkenden Mitgliederzahl führte. Für das Jahr 2021 liegen die Schwerpunkte der Arbeit somit in erster Linie darin, die Mitgliederbasis wieder zu verbreitern, neue KooperationspartnerInnen zu gewinnen, sich über die zukünftige inhaltliche Ausrichtung zu verständigen und diesbezüglich erste Projekte anzustoßen. Ein besonderes Augenmerk soll dabei auf die verstärkte Kommunikation zwischen Wissenschaft und Praxis gelegt werden, wobei auch die RezipientInnen der politischen Bildungsarbeit – insbesondere SchülerInnen – vermehrt in den Austausch einbezogen werden sollten.

Seit einigen Wochen hat der Landesverband zudem einen neuen Internetauftritt (<http://dvpb-sachsen.de>), der schrittweise verstärkt in Richtung einer Plattform für einen aktiveren Austausch erweitert werden soll.



konzeption und die Gestaltung der zukünftigen SchulBrücken. Dabei sollen die bestehenden Konzeptionen der SchulBrücke Weimar und Europa zusammengelegt und als SchulBrücke für die Zukunft Europas konzipiert werden. Die Idee dahinter ist, dass die nationale Identität und deren Zukunft ohne Europa nicht zu definieren ist. Die Schülerinnen und Schüler verstehen Europa und seine Geschichte besser, diskutieren über dessen Zukunft, begegnen sich, entwickeln Verständnis füreinander, arbeiten zusammen an schwierigen Aufgaben, schließen dabei Freundschaft und bleiben oft lange Zeit über die Brücke hinaus in Kontakt. Angesichts der aktuellen politischen Situation, die europaweit geprägt ist durch den Vormarsch des Rechtsextremismus und des Rassismus, der Debatten zum Klimawandel und der Corona- und Finanzkrise, wird die Frage der Gestaltung der Zukunft Europas immer drängender. Zukunftsängste machen sich breit und werden geschürt, das Hier und Jetzt in Frage gestellt und oft wird von Orientierungskrisen gesprochen. Mit „Fridays for Future“ haben Jugendliche in ganz Europa die Frage nach ihrer Zukunft zum zentralen Thema gemacht und der Jugendrat der Generationenstiftung initiiert eine internationale Debatte zur „Rettung unsrer Zukunft“, so der Leiter und Organisator der SchulBrücken Dr. Frithjof Reinhardt.

Insgesamt nahmen an den drei Tagen über 20 Lehrkräfte aus ganz Europa teil, um die Grundgedanken der Neukonzeption zu verstehen, darüber zu diskutieren, Chancen und Reserven in der methodisch-didaktischen Planung aufzudecken und Unterstützungsmöglichkeiten durch die Schulen und Schulträger zu erörtern.

Begleitet und finanziert wird dieses einzigartige Vorhaben durch die Deutsche Nationalstiftung (Hamburg/ Weimar) die an diesen drei Tagen durch die Geschäftsführerin, Dr. Agatha Klaus, vertreten war und durch die Joachim-Hertz-Stiftung (Hamburg), vertreten durch Silja Hinrichs.

Die zahlreichen Ideen der Teilnehmer konnten dank digitaler Technik kollaborativ erarbeitet und präsentiert werden. Den Teilnehmern bleibt zu wünschen, dass im Sommer dieses Schulprojekt dann auch wieder als Präsenzveranstaltung durchgeführt werden kann.

Toralf Schenk
Zweiter Landesvorsitzender der DVPB Thüringen

Nordrhein-Westfalen

Neu, anders, aufregend und ein „Fast-wie-in-Echt-Gefühl“

Bericht vom ersten digitalen

Landesforum der DVPB NRW am 27. Oktober 2020

Das Thema des diesjährigen Landesforums wurde Mitte des Jahres geändert, nachdem sich durch die Pandemie und die hiermit verbundene digitalisierte Kommunikation so machtvoll in unseren Berufsalltag katapultiert hat: „Digital Politisch Bilden“. Angesichts der zunehmenden Unsicherheit, ob Ende Oktober in diesem Jahr überhaupt eine real stattfindende Großveranstaltung durchgeführt werden könne, wurde das Format dann in Absprache mit unserem Kooperationspartner, der Landeszentrale für politische Bildung NRW, in ein digitales Landesforum umgewandelt. Es passte zum Titel. Im Zentrum des Landesforums sollten die Herausforderungen und Chancen einer zunehmenden Digitalisierung für die politische Bildung stehen sowie die Frage, wie sich die politische Teilhabe und politisches Wirken allgemein dadurch verändern. Durch die digitale Durchführung konnten die Teilnehmer*innen die entsprechende Diskussion von der theoretischen Ebene direkt selbst in der Praxis erfahren und miteinander reflektieren. Soweit so gut und entsprechend der Notwendigkeit, für digital bestimmtes Denken und Handeln soziale und pädagogische Wirkungsfelder zu diskutieren und zu finden.

Einige Dinge waren im Vorhinein schon anders, z. B. die Einschätzung von einigen wenigen offenbar noch digital unerfahrenen Vorgesetzten, was die Freistellung von Lehrer*innen für eine digitale Veranstaltung betraf. So war es leider nicht allen erlaubt, an diesem digitalen Landesforum teilzunehmen. Anders war natürlich auch das Fehlen der Kommunikationsmöglichkeiten in der Universität Bochum und der dortigen leckeren Verpflegung. Durchgeführt wurde die Veranstaltung mit Hilfe der Software „Zoom“, und durch Klicken auf den nach Anmeldung zugesendeten Link fanden sich alle in einem gemeinsamen digitalen Raum wieder, jede jeweils als kleines Bewegtbild sichtbar, wenn die eigene Kamera eingeschaltet war. Nach und nach wurde der Bildschirm voller, so dass auf drei Seiten verteilt insgesamt 79

Teilnehmer*innen zugeschaltet waren. Sicherlich fehlte niemandem die gedrängte Enge der übervollen Straßenbahn, die uns sonst immer zum Veranstaltungsort der Universität Bochum gebracht hat, aber andererseits gelangen die Handhabung und das Sich-Dazuschalten mit Zoom nicht jedem sofort. So stellte sich Folgendes heraus: Landesforum-Erfahrene waren diesmal nicht unbedingt diejenigen, die sich auch sicher in der Handhabung der Software „Zoom“ fühlten, während Erstbesucher*innen teilweise sehr erfahren im Umgang mit „Zoom“ und sich sicher im digitalen Umfeld bewegen konnten.

In ihrer couragierten Begrüßungsrede thematisierte die Landesvorsitzende Professorin Dr. Bettina Zurstrassen die besonderen Herausforderungen der politischen Bildung in NRW, u. a. die Abschaffung des Schul- und Lehramtsstudienfaches Sozialwissenschaften! (s. nebenstehenden „Brandbrief“)

Die Moderation des Landesforums wurde das ganze Landesforum von Dana Meyer und Henning Wötzel-Herber vom ABC Bildungs- und Tagungszentrum e. V. souverän durchgeführt. Hilfreich war das Padlet, auf dem alle während und auch nach der Veranstaltung Informationen austauschen konnten. Hier finden Sie auch ausführliche Informationen zum Ablauf und zu den einzelnen Workshops: <https://padlet.com/abchuell/2crbu7kv69uwwxj6>

Und dann kam es: das „Fast-wie-in-Echt-Gefühl“ beim durch Dana und Henning angeleiteten Speed-Austausch in kleineren Gruppen und separierten kleinen digitalen Räumen. Auf einmal war man mit einem oder zwei weiteren Teilnehmer*innen alleine und konnte in Ruhe miteinander die vorgegebenen Themen besprechen. In diesen kleinen Gesprächsrunden entstand etwas, was wir alle heute so schmerzhaft vermissen: hier finden Ironie, Nähe und Mitgefühl auch im digitalen Austausch leichter statt, und es machte Freude in diesen Zeiten der Separierung, neue Menschen kennenzulernen und an ihren Gedanken teilzuhaben. Und auch in den anschließenden 10 angebotenen Workshops konnte die für uns in der Bildung so wichtige Bezogenheit auf unsere Teilnehmer*innen gut umgesetzt und erlebt werden.

In allen Diskussionen und Workshops wurde deutlich, wie weit wir alle schon im Bildungsbereich mit digitaler Unterstützung unterwegs sind und dass es auch für die politische Bildung eine große Vielfalt an Angeboten gibt. Damit die Digitalisierung unsere politische Bildung verstärken kann, benötigen wir an erster Stelle eine gute Infrastruktur, wie eine schnelle und sichere Internetverbindung, gute Endgeräte bei unseren Schüler*innen und Teilnehmer*innen, gute

und sichere Software und Zeit und Ressourcen für ausreichende Schulungen für die Lehrenden in Schule und Weiterbildung.

Nach den kleinen Kennenlernrunden gab es einen Round Table. Ingo Klüsserath, Fachleiter Sozialwissenschaften am Zentrum für schulpraktische Lehrerausbildung Krefeld, Dr. Ulf Kerber, PH Karlsruhe, Susan Paeschke, stv. Landesgeschäftsführerin, Arbeit und Leben DGB/VHS NRW e.V. und Dr. Franziska Wittau, Lehrende an der Universität Bielefeld und im Landesvorstand der DVPB-NRW, diskutierten über die Herausforderungen und Chancen einer zunehmenden Digitalisierung für die politische Bildung und asynchrone und synchrone Bildungsformate.

Wir konnten alle im Landesforum erleben, wie wichtig die anleitende Person, also die Lehrer*innen und politischen Bildner*innen, bei der digitalen politischen Bildung sind. Sie bleiben die wichtigsten Personen im Bildungsprozess, und genauso muss die digitale Bildung an den Schüler*innen und Teilnehmer*innen orientiert und ausgerichtet sein.

Unser digitales Landesforum hatte offenbar starken Eindruck hinterlassen, wie es die digitale Abfrage mit einem „Mentimeter“ aufzeigte. Überdurchschnittlich hoch wurde die gesamte Veranstaltung und digitale Durchführung von unserem bekanntermaßen auch sehr kritischen Publikum am Ende der Veranstaltung bewertet.

Iris Witt,

Stv. Landesvorsitzende der DVPB-NRW

Brandbrief der DVPB NW zur neuen Lehramtszugangsverordnung der nordrhein-westfälischen Landesregierung

Sozialwissenschaften – jetzt erst recht!

Ein Schulfach, das fast 50 Jahre zum Profil nordrhein-westfälischer schulischer Bildung gehörte und anderen Bundesländern und Staaten zum Vorbild diente, soll nun endgültig beseitigt werden. Ersatz gibt es nicht.

Umgehung einer demokratischen Auseinandersetzung über Bildungsziele

Das Schulministerium setzt im Windschatten der COVID-Pandemie sein Vorhaben, ein Monofach „Wirtschaft“ zu etablieren, Schritt für Schritt um. Es wird in die Trickkiste gegriffen, indem man über die Lehramtszugangsverordnung das Unterrichtsfach „Wirtschaft“ durchsetzt. Der demokratisch-gesellschaftliche Diskurs über die Bildungsziele an Schulen wird so ausgehebelt. Weder Fachverbände noch die beteiligten Hochschulen, die Fachleiter*innen etc. wurden konsultiert. Es ist eine Entscheidung, die machtpolitischen Interessen folgt, nicht den gesellschaftlichen Lern- und Orientierungsbedürfnissen der Kinder und Jugendlichen.

Anstelle eines interdisziplinären Studien- und Unterrichtsfachs „Sozialwissenschaften“ soll in der Sek. I zunächst das Fach Wirtschaft/ Politik treten. Das ist weder ein Fortschritt noch ein Ersatz. Das Fach Sozialwissenschaften ist ein Integrationsfach mit eigener inhaltlicher, methodischer und didaktischer Prägung. Gesellschaftliche Probleme sind komplex. Sie orientieren sich nicht an disziplinären Grenzen. Die Fähigkeit, sich interdisziplinär mit gesellschaftlichen Heraus-



forderungen und Problemen auseinanderzusetzen, sie deuten und Maßnahmen ergreifen zu können, ist die zentrale Leitidee der sozialwissenschaftlichen Bildung. Kinder müssen lernen, in komplexen gesellschaftlichen Situationen sich orientieren und handeln zu können. Wer meint, dieses Bildungsziel durch ein neues Studien- und Unterrichtsfach Wirtschaft/Politik ersetzen zu können, hat nicht verstanden, was genau sozialwissenschaftliche Bildung ausmacht. Langfristig, das steht zu befürchten, werden die derzeit noch bestehenden politischen Studien- und Bildungsinhalte immer weiter verdrängt, so wie es mit den gesellschaftswissenschaftlichen Perspektiven bereits durch den vorliegenden LZV-Entwurf erfolgt.

Eine nachvollziehbare Begründung für die Abschaffung des Faches gibt es nicht! Wenn eine stärkere Verankerung der Ökonomie beabsichtigt wurde und wird, ist dies schon längst geschehen. Kein anderer Bildungsbereich wurde in den letzten 15 Jahren so massiv ausgebaut wie die ökonomische Bildung.

Lehrerbildung durch Interessenverbände

Mit großer Irritation haben wir in der Stellungnahme der Landesregierung auf die Kleine Anfrage vom 28.12.2020, beantwortet am 05.01.2021 mit der Nr. 17/12231 gelesen, wie sich die Landesregierung die Qualifizierung der Lehrkräfte vorstellt: Neben einigen Plätzen für Zertifikationskurse verweist die Landesregierung auf Fortbildungsangebote von Universitäten, der Deutschen Bank, Verbänden und Stiftungen.

Mit anderen Worten, schreibt man die derzeitigen Verhältnisse fort, werden Fortbildungen, von wenigen Angeboten abgesehen, vornehmlich von unternehmensnahen Stiftungen und Verbänden durchgeführt, z. B. von Versicherungen, Banken, dem

Bundesverband deutscher Arbeitgeberverbände und dessen Netzwerk Schule-Wirtschaft. Die Unternehmerverbände und unternehmensnahen Stiftungen erhalten, im Gegensatz zu den Gewerkschaften, öffentliche Mittel in einem erheblichen Umfang für die Erstellung ihrer ökonomischen Bildungsangebote, z. B. vom Bundesministerium für Wirtschaft und Energie (BMWi). Entsprechend einseitig werden die Fortbildungen wirtschaftspolitisch und paradigmatisch ausfallen. Die multiperspektivische und multiparadigmatische sozioökonomische Bildung an den Schulen in Nordrhein-Westfalen droht so abgeschafft zu werden. In einer sich wandelnden Welt, die multiperspektivisches Denken erfordert, wird Kindern damit zunehmend verwehrt, Wirtschaft verstehen und denken zu lernen, die über den Horizont eines verengten neoklassischen Paradigmas hinausreicht.

Vor allem aber, entzieht sich das Schulministerium erneut der Verantwortung, eine flächendeckende Lehrerfortbildung bereitzustellen.

CDU: Förderung nach politischer Bildung nur Lippenbekenntnisse?

Anstatt sich um eine bessere politische Bildung an den Schulen zu bemühen – hier ist seit Jahren der höchste Unterrichtsausfall und die höchste fachfremde Unterrichtsversorgung zu beklagen – setzt das von der FDP geführte Schulministerium auf die weitere Schwächung der in der nordrhein-westfälischen Verfassung verankerten Verpflichtung, an Schulen politische Bildung anzubieten. Erstaunlich ist in diesem Zusammenhang, dass der größere Koalitionspartner, die CDU, diese Entscheidung mitträgt. Was ist mit all den Bekenntnissen der CDU zur Bedeutung politischer Bildung für ein demokratisches Gemeinwesen? Aus

Rücksichtnahme gegenüber der FDP lässt man zu, dass mit der sozialwissenschaftlichen Bildung ein nordrhein-westfälisches Erfolgsmodell zerstört wird.

Dies geschieht zu Lasten der Kinder und Jugendlichen, die in Zukunft noch stärker alleine gelassen werden bei der Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Problemen. Ihnen wird die gesellschaftliche Perspektive auf gesellschaftliche, politische und ökonomische Herausforderungen und Probleme in Zukunft weitgehend verwehrt. Und dies in Zeiten, in denen eine umfassende gesellschaftliche Bildung nötiger denn je ist.

Von einer Abschaffung der Sozialwissenschaften war in den Wahlprogrammen nichts zu lesen, weder bei der FDP noch bei der CDU.

Zukunft von angehenden Lehrkräften für Sozialwissenschaften ungeklärt – das MSB zerstört Karrieren zukünftiger Lehrkräfte

Große Sorgen bereitet uns die Zukunft derjenigen jungen Menschen, die derzeit im Studium für das Lehramt „Sozialwissenschaften“ sind. Haben sie noch eine Chance, in den Schuldienst eintreten zu können? Das unverantwortliche Agieren des Schulministeriums mit der Zukunft angehender Lehrkräfte wird die Attraktivität des Lehrerberufes noch weiter verringern.

Wir fordern von der Landesregierung den Erhalt des Studienfachs „Sozialwissenschaften“ – im Interesse unserer Kinder und eines demokratischen Miteinanders.

Mit freundlichen Grüßen
Vorstand der DVBP NW

aktuelle Informationen auf www.dvbp-nw.de

Bremen

Neuer Vorstand im DVBP-Landesverband Bremen

Mit einer weiblichen Doppelspitze geht der Landesverband Bremen ins neue Jahr! Am 18.12.2020 wurden in der ordentlichen Mitgliederversammlung Claudia Froböse als 1. Vorsitzende und Dr. Julia Grün-Neuhof als 2. Vorsitzende gewählt. Zum Gesamt-Vorstand gehören außerdem: Prof. Dr. Marc Partetzke, Dr. Hendrik Schröder, Dr. Corinna Sührig und Jan E. Thorweger.

Wir danken dem bisherigen Vorstand für die kontinuierliche Arbeit und freuen uns, dass sich alle Personen auch weiterhin im Vorstand und als Mitglied im Bremer Landesverband einbringen wollen.

2 x Forum für politische Bildung in 2020

„KONTROVERS & NICHT NEUTRAL?! Positionen politischer Bildung“ lautete das Motto des Sommerempfangs vom **Bremer Forum für politische Bildung**. Das *Forum für politische Bildung* ist ein Zusammenschluss aus verschiedenen Akteur*innen der politischen Jugend- und Erwachsenenbildung aus Bremen und Bremerhaven und hat zum öffentlichen Austausch eingeladen. Ende August diskutierten 50 Multiplikator*innen aus dem Bereich politische Bildung im Land Bremen mit dem Blick aus unterschiedlichen Bildungskontexten bei bestem Wetter und trotz Abstand inhaltsstark und kontrovers.

Die Fortbildungsreihe „**Forum für Politik- und GuP-Unterrichtende**“ hat ihren Namen einerseits aufgrund des größten Raumes im Landesinstitut für Schule Bremen und andererseits, weil sie ein regelmäßiges Forum zum Austausch über relevante Themen der politischen Bildung für alle Politik- und Gesellschaft- und Politik (GuP)-Lehrkräfte bietet. Im September konnte auch diese Veranstaltung in Präsenzform stattfinden und traf mit dem Thema „Grundrechte“ aufgrund seiner Aktualität auf ein hohes Interesse bei den Lehrkräften. Besonders ist diese jährliche Veranstaltung, weil hierfür aus allen drei Phasen der Lehramtsaus- und -fortbildung in Bremen zusammengearbeitet wird: Politikdidaktiker*innen an der Universität Bremen/zap, Fachleiter*innen für das Fach Politik in der Lehramtsausbildung, die Referentin für politische Bildung in der Fortbildung sowie die Fachberaterinnen der Fächer Politik und Geschichte konzipieren, planen und realisieren dieses Fortbildungsformat seit inzwischen vier Jahren gemeinsam.

Die Senatorin für Kinder und Bildung Bremen, Dr. Claudia Bogedan, hat die Einladung angenommen, um mit allen Teilnehmenden im Abschluss-

plenium Anregungen aus dem Eingangsvortrag und Themen aus den Workshops zur Förderung und Stärkung von Grundrechten und politischer Bildung in Schule und im Unterricht in einem offenen Rahmen zu erörtern und zu besprechen.

Ausblick: Der inzwischen „3. Demokratietag“ in Bremen wird ebenfalls von den oben genannten Kooperationspartner*innen entwickelt und kann am 29. Juni 2021 hoffentlich vor Ort im Haus der Bürgerschaft stattfinden.



v.l.: Claudia Froböse, Prof. Andreas Klee, Sarah Göhmann, Senatorin Dr. Claudia Bogedan

© Landesinstitut für Schule Bremen



Literatur

Lehrbuch und Konzept für den interdisziplinären sozialwissenschaftlichen Unterricht

Tim Engartner, Reinhold Hedtke, Bettina Zurstrassen: **Sozialwissenschaftliche Bildung. Politik – Wirtschaft – Gesellschaft.** Paderborn: Ferdinand Schöningh 2020 (utb 5396), 278 Seiten, 25,00 Euro



Tim Engartner, Reinhold Hedtke und Bettina Zurstrassen legen mit ihrem gemeinsamen 278 Seiten umfassenden Band „Sozialwissenschaftliche Bildung. Politik – Wirtschaft – Gesellschaft“ ein Lehrbuch für die Fachdidaktik der Ersten und Zweiten Phase der Lehrkräftebildung vor und schließen damit zum richtigen Zeitpunkt eine politische und wissenschaftliche Lücke. Sie verbinden ihr klares und umfassend begründetes Plädoyer für eine als lebensweltlich orientierte und kritisch zu verstehende Sozialwissenschaftliche Bildung, mit dem Nutzen eines Lehr- und Arbeitsbuches, das umfassendes fachdidaktisches Grund- und Handlungswissen vermittelt.

Die Autoren und die Autorin verstehen Sozialwissenschaftliche Bildung als integratives Konzept, das die zentralen gesellschaftlichen Probleme aufgreifend, den „kontrastierenden Vergleich von kontroversen interdisziplinären Theorien zu einem Problem“ in einem Unterrichtsfach (S. 29) in den Blick nimmt und sich damit vom fächerübergreifenden Unterricht abgrenzt. Dabei stehen die Schülerinnen und die Schüler mit ihren Interessen im Mittelpunkt. Den Jugendlichen, die Welt „erkennbar zu machen“ (so Walter Gagel) und sie auf die zentralen gesellschaftlichen Herausforderungen selbstbewusst vorzubereiten, ist Ziel einer umfassenden Sozialwissenschaftlichen Bildung.

Die in diesem Band klar beschriebenen zentralen gesellschaftlichen Herausforderungen – globaler Klimawandel, Vertiefung der sozialen Spaltung, erstarkender Rechtspopulismus und Rechtsextremismus, Wandel der Arbeitswelt, Um- und Rückbau des Sozialstaates (S. 19) – lassen sich jedoch nur durch einen sozialwissenschaftlichen Ansatz bearbeiten, der Fragen von Ungleichheit, Partizipation und Demokratie als Unterrichtsprinzip ständig im Blick behält (Kapitel 2). Damit beziehen die Autorin und die Autoren gegen die Okkupationsbestrebungen einer einseitigen ökonomischen Bildung klar Position.

In den beiden ersten eher einführenden Kapiteln, stehen das Selbstverständnis Sozialwissenschaftlicher Bildung, seine Fachbezüge und Rahmenbedingungen im Mittelpunkt. Kapitel drei analysiert neun Leit motive, die an anderer Stelle als „fachdidaktische Prinzipien“ benannt werden könnten. In der Diskussion der Motive wird stets der multidisziplinäre Charakter betont und auch auf Herausforderungen hingewiesen. Die Frage von Ungleichheit sowie das Ziel der Befähigung zur Beteiligung sind als Wegmarken stets präsent.

Die Frage von Unterrichtsmethoden wird nicht als Checkliste oder Handbuch abgearbeitet. Vielmehr erfolgt eine kritische Debatte einzelner „Erkenntnis-, Lehr- und Lernmethoden“ (Kapitel 4). Das Ziel eines „erarbeitenden Unterrichts“, in dem die Verstrickung der Schülerinnen und Schüler mit der zu bearbeitenden Problemsituation gelingt, ist das zentrale Grundprinzip (S. 134). Detaillierte Übersichten Beispiele und Zusammenfassungen stärken für Lehrkräfte die Brückenfunktion von theoretischer Reflexion zu Handlungswissen.

Die Herausforderung, Hilfestellungen zu Fragen der Planung von Unterricht (Kapitel 5) nicht zum Rezeptbuch degenerieren zu lassen, lösen Engartner,

Hedtke und Zurstrassen indem sie fünf ausgewählte Themenkomplexe exemplarisch für die Unterrichtspraxis bearbeiten. Es gelingt ihnen dabei, Herausforderungen der Unterrichtsplanung und Unterrichtsgestaltung mit grundsätzlichen Überlegungen zu verbinden. An diese Stelle hätte sich durch einen Bezug zu den eingangs des Bandes genannten zentralen gesellschaftlichen Herausforderungen eine noch breitere Verankerung der Sozialwissenschaftlichen Bildung dokumentieren können.

Der Band ist als Lehrbuch konzipiert: In den einzelnen Abschnitten werden ausgewählte Hinweise zur weiteren Lektüre gegeben. Die Kapitel schließen mit Denkanstößen zur Rekapitulierung und weiteren Beschäftigung. Diese sind teilweise sehr umfassend – und stellen auch in ihrer Komplexität hohe Anforderungen an Nutzerinnen und Nutzer. Innerhalb der Kapitel finden sich insgesamt 70 grafisch abgesetzte Materialien, die Begriffsdefinitionen, zentrale Zusammenfassungen oder methodische Überblicke enthalten. Insgesamt 40 Abbildungen unterstützen den Charakter als „Studien- und Arbeitsbuch“. Das über dreißigseitige Literaturverzeichnis ist ein Kompendium zentraler Literatur und eine Fundgrube zum Weiterlesen! Das umfassende Sach- und Personenregister erleichtert es, den Band immer wieder vorzunehmen und die Selbstvergewisserung guten sozialwissenschaftlichen Unterrichts nicht aus den Augen zu verlieren.

Durch die über die Homepage des Verlages abrufbaren umfangreichen Foliensätze zu den einzelnen Kapiteln eignet sich der Band hervorragend für den Einsatz in der Hochschullehre oder in Studienseminaren der zweiten Phase. Zum Selbststudium sei dieser Band eher Studierenden in höheren Semestern empfohlen.

Das Buch aus den Federn der profilierten Fachdidaktiker und Fachdidaktikerin liegt angesichts der aktuellen Debatte um das Fach Sozialwissenschaften in Nordrhein-Westfalen zur rechten Zeit auf den Schreibtischen von Politischen Bildnerinnen und Bildnern und hoffentlich auch der einen Bildungspolitikern oder des anderen Bildungspolitikern.

GH

Symbolfarben deutscher Demokratie: Schwarz-Rot-Gold

Enrico Brissa: Flagge zeigen! Warum wir gerade jetzt Schwarz-Rot-Gold brauchen, München: Siedler Verlag 2021, 288 Seiten, 20,00 Euro



Die Bilder vom Sommer 2020 sind noch hinlänglich bekannt. Wutbürger von Rechtsaußen demonstrieren mit schwarz-weiß-rotten Fahnen vor dem Berliner Reichstag und drängen zum Eingang vor. Das ist die eine Seite. Die andere: Viele Repräsentanten des linken politischen Spektrums hadern damit, die schwarz-rot-goldene Fahne zu akzeptieren. Sie gilt als nationalistisch.

Enrico Brissa, Sohn eines Italieners und einer Deutschen, von 2011 an Protokollchef im Bundespräsidialamt, seit 2016 in dieser Funktion beim Bundestag, schildert seine Erfahrungen auf der großen #unteilbar-Demonstration im Berlin nach den Chemnitzer Ausschreitungen 2018 im Anschluss an eine tödliche Merserattacke durch Migranten. Gemeinsam mit Freunden demonstrierte er für Weltoffenheit, schwenkte die blaue Europaflagge und die schwarz-rot-goldene Fahne. Die Reaktionen der meisten anderen Teilnehmer fielen irritierend aus, schlug der Gruppe um Brissa doch regelrechter Hass entgegen. Für Repräsentanten der Antifa firmiert die Deutschland-Flagge als „Nazi-Flagge“. Der Deutsch-Italiener empfand seine Teilnahme am Demonstrationszug als Spießrutenlauf. Schließlich wurde die Gruppe von der Organisationsleitung aufgefordert, die Deutschlandfahnen einzurollen. Es sei verboten, Nationalflaggen mit sich zu führen. Da der Einwand, auch andere Teilnehmer zeigten solche, zum Beispiel der Türkei und Palästinas, nichts fruchtete, verließ Brissa mit seinen Freunden die Demonstration. „Wir hatten genug erfahren, um es diplomatisch auszudrücken. Unser kleiner Selbstversuch hatte uns körperlich und psychisch regelrecht ausgelaugt. ... Keiner von uns hatte sich ausmalen können, wie aggressiv viele Menschen auf unsere Flaggen reagierten. Und wie wenige wussten, wofür sie stehen“ (S. 18).

Für den Verfasser waren diese unerquicklichen Erfahrungen Anlass, der Frage nach den Gründen für die Aggressionen gegenüber der schwarz-rot-goldenen Fahne nachzugehen. Schwarz-Rot-Gold, Symbol für Einheit und Freiheit, war in den Freiheitskriegen gegen Napoleon aufgekommen, auf dem Hambacher Fest 1832 wehte die schwarz-rot-goldene Trikolore, und auch die Frankfurter Nationalversammlung von 1848 und die Weimarer Nationalversammlung von 1919 bekannten sich zu diesen Farben. Die Tradition ist also ehrwürdig. Im Kaiserreich und im Dritten Reich hingegen galt Schwarz-Weiß-Rot. Der Autor bedauert zweierlei: dass Kräfte von Rechtsaußen sich Schwarz-Rot-Gold kapern (neben Schwarz-Weiß-Rot) und viele Bürger deswegen ein gespaltenes Verhältnis zur Nationalflagge haben: Bei sportlichen Großereignissen ist dies anders.

Brissa plädiert leidenschaftlich für einen gelebten Verfassungspatriotismus im Sinne Dolf Sternbergers, dem das Buch gewidmet ist. Ein Verfassungspatriotismus ohne Patriotismus wird mit Sternberger abgelehnt. Er zeigt sich gegenüber der etwas blutleeren Position von Jürgen Habermas also kritisch, bedürfe es doch ebenso einer „emotionalen Verbundenheit“ (S. 83). „In Abgrenzung zu der deliberativen Demokratietheorie von Habermas braucht in besonderer Weise auch diese Staatsform ein an ihr politisches System angepasstes Emotionsmanagement. Ohne Staatssymbole lässt sich diese Aufgabe nicht bewältigen“ (S. 90). Widerspruch dazu kommt vom Rezenten nicht.

Der Verfasser zeichnet nicht nur die Irrungen und Wirrungen um die Nationalfarben nach, sondern er befasst sich auch mit anderen nationalen Symbolen: dem Wappen – der schwarze, rot bewehrte Bundesadler auf goldenem Untergrund ist als Hoheitszeichen überall sichtbar – und dem Deutschlandlied August Heinrich Hoffmanns von Fallersleben, das 1841 auf der damals zu Großbritannien gehörenden Insel Helgoland entstand. Mittlerweile ist „Einigkeit und Recht und Freiheit“ akzeptiert. Den langen Streit um die wechselnden Nationalfeiertage erwähnt der Autor leider nicht.

Wenn Enrico Brissa dafür votiert, Flagge zu zeigen, so wird nicht für eine tägliche Beflaggung oder für einen jährlichen Flaggentag plädiert. Staatsymbole haben zumal in einem Einwanderungsland wie Deutschland eine wichtige integrative Funktion. Im Gegensatz zur Weimarer Republik gibt es heute keinen die gesplante politische Kultur verdeutlichenden Flaggenstreit – eine Koalition brach deswegen 1926 sogar auseinander. Die böse Wendung von „Schwarz-Rot-Mostrich/Senf“ gehört längst der Vergangenheit an.

Das flüssig geschriebene Buch ist auch und gerade für die politische Bildung geeignet. Zum einen vermittelt es in eingängiger Weise Fakten, die jungen Leuten wenig bekannt sind; zum andern trägt es den Beutelsbacher Konsens-Kriterien vorbildlich Rechnung: Erstens genügt der Text dem Überwältigungsverbot, zweitens präsentiert es die kontroversen Sachverhalte so, dass ein Nachvollzug der unterschiedlichen Ansichten möglich ist, und drittens kann der junge Mensch die eigene Interessenlage gut erkennen. Einmal mehr wird verdeutlicht: Reflektierte Urteile müssen nicht auf ein Neutralitätsgebot hinauslaufen.

Eckhard Jesse

Propaganda und Rekrutierung von rechtsaußen im Netz

Maik Fielitz/Holger Marcks, Digitaler Faschismus – Die sozialen Medien als Motor des Rechtsextremismus. Berlin: Duden 2020, 256 Seiten, 18,50 Euro.



Natürlich nutzen auch Rechtsradikale und Rechtspopulisten die sozialen Medien – was denn sonst! Daraus einen „digitalen Faschismus“ abzuleiten, erinnert an die Effekthascherei, die Peter Glotz Ende der 90er Jahre mit seiner Diagnose „digitaler Kapitalismus“ zur Überbietung des landläufigen Globalisierungsdiskurses betrieb. Die Sozialwissenschaftler Maik Fielitz und Holger Marcks präzisieren allerdings in ihrem – auch nach dem Effekt haschenden – Buch gleich ihr Anliegen: Sie wollen eigentlich keine neue Faschismustheorie ausarbeiten, sondern nur den aktuellen Prozess der Faschisierung unter die Lupe nehmen. Ihnen geht es um die Frage, inwieweit rechte Radikalisierung und deren „Erfolge mit der Digitalisierung und den sozialen Medien in Verbindung stehen“ (S. 11) und wie sich darüber eine Bewegung formiert. Das ist eine eher bescheidene Fragestellung und das Ergebnis, um es vorwegzunehmen, bewegt sich auch in diesem Rahmen.

Es stellt eben heraus, dass die sozialen Medien einen wichtigen Transmissionsriemen und eine breitenwirksame Organisationsagentur für das rechte Lager darstellen. Das zeigt sich nicht zuletzt an „der Online-Kommunikation des US-Präsidenten“ (S. 232), der ja mit der Nutzung des Internets einen regelrechten Kampf gegen eine unabhängige politische Öffentlichkeit, gegen die Medien als vierte Gewalt im Staate, geführt hat. Das Buch behandelt dies aber nur am Rande, konzentriert sich sonst auf die deutschen Verhältnisse, wobei natürlich das WorldWide-Web und die Macht der US-Konzerne mit im Blick sind. Nach der Explikation der Fragestellung skizziert es im zweiten Kapitel den Faschismus als Ultratio-

nalismus, der verschiedene nationale Gestalten annehmen kann, wie die klassischen Beispiele aus der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts gezeigt haben. Ausgeführt wird dann die konkrete Rolle der sozialen Medien in den Kapiteln drei bis fünf. Untersucht wird jeweils eine „Manipulationstechnik“ (S. 14), die exemplarisch die Möglichkeiten von politischer Propaganda und Kommunikation für das rechte Programm herausarbeitet, konzentriert auf Methoden der Dramatisierung, Überwältigung und Täuschung.

Das sechste Kapitel zeichnet dann die Konturen eines neuen Faschismus nach, der sich der Digitalisierung bedient und von ihr modifiziert wird. Das ist klar, das nationalistische Projekt wird dadurch an moderne Techniken angepasst. Dabei gehe die Formierung in eine Richtung, die „sich im Großen und Ganzen durch die organisierte Verantwortungslosigkeit auszeichnet“; man sei hier mit einer „Führung der Führungslosen“ konfrontiert, die vor allem darauf zielt „destruktive Energie“ freizusetzen (S. 195); kurz: „das Autoritäre lebt im Antiautoritären fort“ (S. 182). Im Grunde heißt das, dass „sich der digitale Faschismus organisatorisch deutlich vom klassischen

Faschismus unterscheidet“ (S. 196), aber nicht hinsichtlich seines Programms, seiner Entstehungsgründe und Triebkräfte oder seiner Schnittstellen zum normalen demokratischen Betrieb, mit deren Hilfe er seine Anhängerschaft gewinnt. Das siebte Kapitel diskutiert „Auswege aus dem digitalen Faschismus“, die in der Hauptsache darin bestehen, dass die offene Gesellschaft, in der wir angeblich leben, ihre Offenheit einzuschränken hat. Ein Schlusswort („Dilemma ohne Ende“) bringt dann eine gewisse Verunsicherung der Autoren zum Ausdruck, nämlich darüber, dass zur Verteidigung der liberalen Demokratie letztlich nur illiberale Methoden geeignet sind: „Das ist ein unangenehmes, ein kontroverses Problem, das keine einfachen Antworten kennt. Aber darüber müssen wir reden.“ (S. 243) Das muss man wohl, vielleicht auch darüber nachdenken, ob die „offene Gesellschaft“ nicht vor allem ein Propagandakonstrukt ist...

Einerseits bleibt es also bei dem eher bescheidenen Resultat der Studie: Die (neuen) Medien spielen eine große Rolle. Andererseits muss man konstatieren, dass der mediale Einfluss zur Rekrutierung und Organisation der Gefolgschaft, also der strategische

Charakter des rechtsradikalen Aufschwungs, immer wieder übersehen wird. So in der Extremismusforschung, wo z.B. noch 2019 eine alarmierende Bilanz „Linksextremismus in Deutschland“ festhielt, dass linke Militanz viel schlimmer sei als die anderer Extremismen, da sie sich im Unterschied zu den national bornierten Rechten über Internet und soziale Medien weltweit vernetzen könne; dagegen behindere „die antiegalitäre Idee des Nationalismus“ eine solche Vernetzung „gleichsam naturbedingt“ (T. Winkelmann/T. Thieme, Gesellschaft Wirtschaft Politik. Nr. 2/2019, S. 208). Gerade war diese Veröffentlichung auf dem Markt, da geschah der Anschlag in Halle, ausgeführt von einem transnational bestens vernetzten Täter, der im Internet zuhause war. An solchen Fehlurteilen, die den Rechtstrend kleinreden, von Einzeltätern oder orientierungslosen Wutbürgern ausgehen und traditionelle faschistische Dispositive zu Grunde legen, kann das Buch von Fielitz/Marcks eine deutliche Korrektur anbringen.

Johannes Schillo

Die nächsten Hefte

POLIS 2/2021 (1. Juli): Klimakrise

POLIS 3/2021 (1. Oktober): Internationale Politik

POLIS 4/2021 (22. Dezember): Politische und gesellschaftliche Folgen von Corona

POLIS 1/2022 (1. April): Gender

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:

Lichtweg 12, 36039 Fulda, 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)
25. Jahrgang 2021

Leitende Redakteurin

Dr. Martina Tschirner
Lichtweg 12, 36039 Fulda
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 (MPH)
Dr. Gudrun Heinrich (GH)
Steve Kenner (SK)
Prof. Dr. Dirk Lange (DL)
Dr. Luisa Girnus (lu)
Hans-Joachim von Olberg (vo)
Prof. Dr. Bernd Overwien (BO)
Prof. Dr. Armin Scherb (AS)

Verantwortlich für diese Ausgabe

Prof. Dr. Dirk Lange/ Malte Kleinschmidt

Verantwortlich für die DVPB aktuell

Helmut A. Bieber

Verantwortlich für die ZEITUNG

Prof. Dr. Dirk Lange/ Patrick Bredl

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.

Digitale Ausgabe: 7,99 €

Abonnement: 26,00 € zzgl. Versandkosten.

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

Anzeigenpreise

Preisliste Nr. 1 vom 1. Januar 2021

Anzeigen

presse@wochenschau-verlag.de

Bankverbindung

Volksbank Weinheim
IBAN DE59 6709 2300 0001 2709 07
BIC GENODE61WNM
© Wochenschau Verlag

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

Beilagen-/Beihefterhinweis

Dem Heft liegt ein Werbemittel bei:

- Katalog Fachbücher und Materialien für guten Unterricht
- Flyer Neuheiten 2021
- Beilage Bundeszentrale für politische Bildung

ISSN: 1433-3120, Bestell-Nr.: po1_21

PDF ISBN 978-3-7344-0975-2

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