

REPORT DER DEUTSCHEN VEREINIGUNG
FÜR POLITISCHE BILDUNG

POLIS

3 | 2023

Schwerpunkt
Dekoloniale
Politische Bildung

Zeitung

Kritik an Kürzungsplänen für politische Bildung

Fachbeiträge

Manuela Boatcă

Postkoloniale und dekoloniale Perspektiven.
Eine viel zu kurze Einführung

Paul Mecheril, Matthias Rangger

Kolonialität der Mündigkeit. Anmerkungen zu einer
grundlegenden Referenz politischer Bildung

Alisha M.B. Heinemann

Zum Verhältnis von Decolonize- und Diversity-Ansätzen –
eine Annäherung

Didaktische Werkstatt

Paul Scheidt, Clara Wahl

Von Windhuk über Auschwitz nach Happyland?

Vom schwierigen Verhältnis kolonialer Verflechtungen und
Erinnerungen an den Nationalsozialismus in Deutschland

Maida Schuller

„Kulturkreise“ in Schulbüchern – postkoloniale Impulse für die
Politische Bildung

DVPB aktuell

Innawa Bouba: Perspektiven und Chancen politischer
Bildungsarbeit in Zuwanderungsgesellschaften



**WOCHEN
SCHAU
VERLAG**

BILDUNGS → NS - PORTAL ZWANGS ARBEIT



Das „**Bildungsportal NS-Zwangsarbeit**“ bündelt historische Informationen und pädagogische Materialien. Es entstand aus der Zusammenarbeit von 19 Lern- und Erinnerungsorten unter der Koordination des Dokumentationszentrums NS-Zwangsarbeit.

Über 13 Millionen Menschen wurden zwischen 1939 und 1945 zur Zwangsarbeit nach Deutschland verschleppt. Die Auseinandersetzung mit diesem Verbrechen ist zentral für das Verständnis des Nationalsozialismus und schärft den Blick für Verhältnisse, in denen Menschen ausgebeutet und ausgegrenzt werden.



www.bildung-ns-zwangsarbeit.de



Editorial

Was bedeutet Dekolonialität für die Politische Bildung? Durch zahlreiche gesellschaftliche Auseinandersetzungen sind dekoloniale Perspektiven inzwischen nicht mehr unsichtbar zu machen. Dekoloniale Perspektiven gehen davon aus, dass Kolonialität – verstanden als Denkweisen, die koloniale Hierarchien tradieren und reproduzieren – vielmehr die gegenwärtigen Strukturen und Kämpfe, die Institutionen und Subjektivierungsweisen, die Praxis und Episteme prägt. Unter dekolonialen Praxen werden dabei die Vielfalt an sozialen Bewegungen, Initiativen aber auch die ganz alltäglichen Handlungen verstanden, in denen koloniale Muster untergraben, ausgehebelt, infrage gestellt oder herausgefordert werden.

In akademischen Diskursen wird Dekolonisierung oft als ein radikaler epistemischer Wandel gefasst. Was würde ein solcher epistemischer Wandel für das Selbstverständnis und die Praxis von Politischer Bildung bedeuten? Um dieser Frage nachzugehen, skizziert Manuela Boatcă einführend grundlegende Facetten post- und dekolonialer Perspektiven. Paul Mecheril und Matthias Rangger setzen sich in ihrem Beitrag „Kolonialität der Mündigkeit“ mit grundlegenden Konzepten politischer Bildung auseinander. Alisha Heinemann geht der Frage nach, wie Diversity und Dekolonialisierung zusammengedacht werden können und welche Fallstricke es hier zu reflektieren gilt. Paul Scheidt und Clara Wahl reflektieren die Herausforderungen und Potenziale historisch-politischer Bildung im Sinne eines multidirektionalen Erinnerens. In der didaktischen Werkstatt analysiert Maida Schuller Schulbücher aus postkolonialer Perspektive, fokussiert dabei auf die Kulturkreistheorie und entwickelt ausgehend davon beispielhaft Ansätze einer postkolonial informierten didaktischen Praxis.

In einem Interview geben Meral El und Lena Prötzel einen kurzen Einblick in ihre kürzlich erschienene Studie, in der sie Schulbücher für den Bereich Gesellschaft und Politik aus diskriminierungskritischer Perspektive untersucht haben, die im Land Bremen für die Klassen 9 und 10 an Oberschulen und Gymnasien zugelassen sind.

Viel Spaß mit der Lektüre wünschen

Malte Kleinschmidt und Dirk Lange

POLIS

Dekoloniale Politische Bildung

Zeitung

Kritik an Kürzungsplänen für politische Bildung	4
---	---

Fachbeiträge

<i>Manuela Boatcă</i>	
Postkoloniale und dekoloniale Perspektiven. Eine viel zu kurze Einführung	8
<i>Paul Mecheril, Matthias Rangger</i>	
Kolonialität der Mündigkeit. Anmerkungen zu einer grundlegenden Referenz politischer Bildung	11
<i>Alisha M. B. Heinemann</i>	
Zum Verhältnis von Decolonize- und Diversity-Ansätzen – eine Annäherung	14

Didaktische Werkstatt

<i>Paul Scheidt, Clara Wahl</i>	
Von Windhuk über Auschwitz nach Happyland? Vom schwierigen Verhältnis kolonialer Verflechtungen und Erinnerungen an den Nationalsozialismus in Deutschland	17
<i>Maida Schuller</i>	
„Kulturkreise“ in Schulbüchern – postkoloniale Impulse für die Politische Bildung	20

DVPB aktuell

Impuls	
Innawa Bouba: Perspektiven und Chancen politischer Bildungsarbeit in Zuwanderungsgesellschaften	25
Berichte	
Bayern: Hannes S. Macher ist verstorben.	27
Verleihung des Abiturpreises „Politik und Gesellschaft“ 2023	27
Berlin: #aktiveSchüler_innen 2023	28
Thüringen: Sozialkunde LehrerInnen- und Abiturpreis im Thüringer Landtag	29
DVPB: Keine Kürzungen in der politischen Bildung!	30
Hessen: Wahlprüfsteine zur Landtagswahl am 8. Oktober 2023	30

LITERATUR

Rezensionen	32
Vorschau/ Impressum	34



Kritik an Kürzungsplänen für politische Bildung

Am 5. Juli 2023 hat die Bundesregierung ihren Entwurf für den Bundeshaushalt 2024 vorgelegt. Bundesfinanzminister Christian Lindner setzt klar auf Schuldenbremse und Sparkurs. Nach den Plänen der Ampel-Koalition ist sowohl in der politischen Jugend- wie auch in der politischen Erwachsenenbildung wegen der Sparvorgaben des Finanzministers im nächsten Jahr weniger Geld eingeplant. Die Kürzungen sollen sich auf bis zu 25 % belaufen. Betroffen wären insbesondere die För-

derungen durch den Kinder- und Jugendplan (KJP) sowie den Etat der Bundeszentrale für politische Bildung (bpb). Zahlreiche Verbände und Träger der politischen Jugend- und Erwachsenenbildung haben massive Kritik an den erheblichen Kürzungen im Entwurf geäußert. Noch ist der Bundesetat für 2024 nicht vom Bundestag abgesegnet worden.

Der KJP, zentrales Förderinstrument zur Finanzierung der bundeszentralen Infrastruktur der Kinder- und Jugendarbeit, soll um

44,6 Millionen Euro, das sind 18,6 %, gekürzt werden, rechnet der Arbeitskreis deutscher Bildungstätten (AdB) in seiner Pressemitteilung vor. Aus dem KJP wird auch die politische Bildungsarbeit von Organisationen und Verbänden unterstützt. Die geplanten Kürzungen würden daher deutliche Einschnitte für die politische Jugendbildung bedeuten.

Auch im Haushaltsentwurf des Bundesinnenministeriums sind drastische Kürzungen für die bpb vorgesehen. Demnach soll der Etat



Foto: Bundeszentrale für politische Bildung/bpb

Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung

der bpb um 20 Millionen Euro schrumpfen – von aktuell rund 96 Millionen auf etwa 76 Millionen Euro im Jahr 2024. Das wäre eine Kürzung um etwa ein Fünftel. Der Präsident der bpb, Thomas Krüger, sieht Demokratieförderprogramme durch die Haushaltskürzungen in Gefahr. Vor allem im Osten Deutschlands könnten Projekte gegen Rechtsextremismus vor dem Aus stehen, sagte Krüger am Montag dem Berliner „Tagesspiegel“.

Auch die DVPB hat die geplanten Kürzungen im Haushaltsplan der Bundesregierung in einer Stellungnahme (siehe Seite 30) kritisiert. „Es sind Kürzungen, die angesichts der demokratischen Zukunftsaufgaben in unserer Gesellschaft höchst fragwürdig sind.“ Die DVPB fordert die Bundesregierung deshalb auf, die geplanten massiven Einschnitte in der politischen Bildung und der Jugendarbeit nicht umzusetzen.

„Wer angesichts des Erstarkens extremistischer Kräfte in der Bundesrepublik den Trägern der politischen Bildung ihre Gelder kürzt, schwächt die Demokratiearbeit. Und die ist wichtiger denn je. Wir brauchen mehr, nicht weniger Geld für unsere Arbeit.“ erklärt Wilfried Klein, Vorsitzender des Bundesausschusses Politische Bildung (bap) e.V. Auch Vertreter von Union und Linkspartei warnten vor den Folgen der geplanten Kürzung.

Bundesinnenministerium weist Kritik zurück

In ihrem Koalitionsvertrag hatten SPD, Grüne und FDP noch politische Bildung und Demokratieförderung als zentrale Aufgaben hervorgehoben. Sie seien „mehr gefordert denn je, denn auch in Deutschland steht die pluralistische, freiheitliche Demokratie unter Druck“,

heißt es. Als Ziel in der Erwachsenenbildung wurde dabei ausgegeben, „die Projektmittel der Bundeszentrale für politische Bildung (zu) erhöhen.“ Das Bundesinnenministerium wies die Kritik an den geplanten Einsparungen zurück. Der Haushaltsentwurf der Bundesregierung werde gewährleisten, dass „wichtige Vorhabens- und Programmlinien zur Stärkung der wehrhaften Demokratie (...) auch 2024 wirksam fortgesetzt werden“ könnten, teilte eine Sprecherin des Ministeriums mit. Für den Politikbereich Gesellschaft, Verfassung, Heimat und Sport sei ein Budget von 640 Millionen Euro eingeplant. Aus diesen Mitteln werde unter anderem die politische Bildung gefördert. „Die Bekämpfung des Rechtsextremismus wird dabei eine zentrale Aufgabe in der politischen Bildung bleiben.“

(br/la, Tagesspiegel, AdB, bap, DVPB, BMI)

AfD Landrat Sesselmann sorgt mit Rede auf Schulhof für Kritik

Ein Video mit dem Sonneberger AfD-Landrat Sesselmann hat für Empörung gesorgt. Darin ist der frisch gewählte Landrat zu sehen, wie er an einer Grundschule in einer Rede über die anstehende Thüringer Landtagswahl 2024 spricht. „2024 ist die Wahl, die Landtagswahl. Wenn Sie mit der bisherigen Politik, die vor Ort betrieben worden ist, nicht einverstanden sind, dann haben Sie die Möglichkeit, ein Kreuz an einer bestimmten oder an einer richtigen Stelle zu machen“, sagt Sesselmann in dem Video.

Die Thüringer Landeselternvertretung hat den Landrat für dessen Auftritt an einer Grundschule kritisiert. „Ein Landrat besucht eine Grundschule und macht Parteiwerbung. Das ist auf vielen Ebenen falsch“, teilte die Landeselternvertretung am Dienstag in Erfurt mit. Im Thüringer Schulgesetz steht in Paragraph 56, Absatz drei: „Kommerzielle Werbung und Werbung für politische Parteien und politische Gruppierungen ist in der Schule grundsätzlich nicht zulässig.“

Thüringens Bildungsminister Holter (Linke) zeigte sich besorgt. „Dieser Einstand bestätigt alle Befürchtungen“, sagte Holter der Deutschen Presse-Agentur. „Wenn der Land-

rat des Kreises Sonneberg nicht gegenüber Schulen und Schulkindern politische Zurückhaltung übt, muss die Kommunalaufsicht hier schnell und klar agieren.“ Holter wies darauf hin, dass eine alternativlose, diskussionslose Empfehlung einer Partei einem Verstoß gegen die Grundsätze des Beutelsbacher Konsenses entspreche, an denen sich politische Bildung orientieren solle.

(br/la, faz)

Unionsfraktion fordert Stärkung des Patriotismus

Die Unionsfraktion will, dass die Bundesregierung ein sogenanntes Bundesprogramm Patriotismus entwickelt. Das Programm solle unter anderem „die ganzjährige Sichtbarkeit nationaler Symbole – insbesondere der Bundesflagge – im öffentlichen Raum“ erhöhen, heißt es in dem Antrag von CDU/CSU. Initiator ist der CDU-Abgeordnete Phillip Amthor. Weitere Forderungen umfassen vermehrte öffentliche Gelöbnisse und Appelle der Bundeswehr sowie häufigeres Singen der Nationalhymne bei offiziellen Anlässen.

Die Unionsfraktion begründet den Vorstoß damit, dass in Zeiten zunehmender Polarisierung das Grundgesetz und der Patriotismus starke Integrations- und Identifikationspotenziale für Staat und Gesellschaft bieten könnten.

Während die SPD-Abgeordnete Dunja Kreiser Verfassungspatriotismus diskutierbar fand, lehnte sie einen breiteren Patriotismusbegriff ab. Lukas Benner von den Grünen bezeichnete den Antrag als „seltsam verkrampft“, da er Patriotismus durch Verordnung als autoritär empfand. Linkenpolitikerin Janine Wissler warf dem Antrag Deutschtümelei vor. Linda Teuteberg von der FDP fand hingegen, dass die Debatte wertvoll sei. Es sei wichtig, eine emotionale Bindung zum Staat und zur liberalen Demokratie zu entwickeln. Die AfD befand den Antrag als nicht weitreichend genug. Die Entscheidung wurde an die Ausschüsse verwiesen.

(br/la, Der Standard)

Polizeihochschule NRW widerruft wegen Polizeikritik Lehrauftrag für Dozentin

Die Hochschule für Polizei und öffentliche Verwaltung in Nordrhein-Westfalen (HSPV) hat im Mai den Lehrauftrag mit der Dozentin Bahar Aslan für „interkulturelle Kompetenzen“ wegen einer Kurzmitteilung auf dem Internetdienst „X“ (vormals Twitter) beendet. Ihr Tweet lautete damals: „Ich bekomme mittlerweile Herzrasen, wenn ich oder meine Freund*innen in eine Polizeikontrolle geraten, weil der ganze braune Dreck innerhalb der Sicherheitsbehörden uns Angst macht. Das ist nicht nur meine Realität, sondern die von vielen Menschen in diesem Land.“ Später fügte sie hinzu: „Mit der Bezeichnung „brauner Dreck“ sind weder alle Polizist*innen, noch die Sicherheitsbehörden oder meine Polizeischüler*innen gemeint, sondern ausschließlich jene Beamte*innen, die menschenverachtend und rassistisch unterwegs sind.“ Die Nachrichten der Dozentin Aslan lösten eine Debatte um Rassismus und Rechts-

extremismus in der Polizei aus. Die Hochschule wiederum sah dies kritisch. Durch Ihren Tweet habe die Pädagogin den „Hochschulfrieden“ gestört, wie es in dem an Aslan veröffentlichten Schreiben der Hochschule heißt. Die Hochschule teilte zudem mit, dass die Dozentin ungeeignet sei, „eine vorurteilsfreie, respektive fundierte Sichtweise im Hinblick auf Demokratie, Toleranz und Neutralität zu vermitteln“.

Aslan hatte später eine „unglückliche Wortwahl“ eingeräumt und gesagt, es tue ihr leid, wenn sich Polizisten angesprochen fühlen, die vorbildlich ihren Dienst täten. Sie kündigte zudem an, zusammen mit ihrem Anwalt in die nächste Instanz gehen zu wollen. Aslan hatte Ende Mai eine Klage gegen den Widerruf ihrer Lehrtätigkeit an der HSPV NRW eingereicht.

(br/la, sueddeutsche)

Debatte über Rechtsextremismus an Schulen in Brandenburg nach Brandbrief zweier Lehrkräfte

Zunächst meldeten die beiden Lehrer*innen der Grund- und Oberschule Burg in Südbrandenburg rechtsextreme Aktivitäten ihrer Schulleitung. Als diese nicht reagierte, gingen sie im April mit einem Brief an die Öffentlichkeit. Darin prangerten sie an, täglich mit Rechtsextremismus, Sexismus und Homophobie konfrontiert seien. Nach der Veröffentlichung gab es zunächst öffentliche Solidarität. Der Tagesspiegel (taz) sagten die beiden Lehrer*innen, dass Kolleg*innen nun nicht mehr grüßten und manche, die auf ihrer Seite seien, sich aus Angst nicht äußern. Das Schulamt Cottbus wies sie an, nicht mehr mit der Presse zu reden. Die beiden Lehrkräfte wurden bedroht und angefeindet. An der Burger Schule sind zum Beispiel auch Sticker aufgetaucht, die ihre Porträts zeigen mit der Aufforderung „pissst Euch nach Berl*in“. Beide Lehrkräfte haben nun die Schule verlassen und das auch mit den Anfeindungen aus der rechten Szene begründet. Diese Reaktion hat für bundesweites Aufsehen gesorgt. Bundesbildungsministerin Bettina Stark-Watzinger (FDP) nannte die Vorgänge ein „Alarmzeichen“.

Der rbb schreibt: „Zurück bleibt ein verheerendes Bild: Wer sich in Südbrandenburg gegen Rechtsextremismus auflehnt, wird selbst zur Zielscheibe, aber muss sich kaum Hoffnung machen auf öffentliche Unterstützung.“

(br/la, taz, rbb)

Dem Fach droht in Thüringen die Bedeutungslosigkeit

POLIS: Thüringens Bildungsminister Helmut Holter (Die Linke) hat Ende Juni einen Entwurf der überarbeiteten Thüringer Schulordnung vorgestellt. Was steht in diesem Entwurf?

ILKA MARIA HAMEISTER (IMH): Der Reformentwurf umfasst neben der Einführung des neuen Faches „Medienbildung und Informatik“ ab Klassenstufe 5 eine ganze Reihe an Anpassungen der Stundentafel für die weiterführenden Schulen. Die Reform hätte Anlass sein können, Sozialkunde als Kernfach der politischen Bildung in Thüringen schulförmübergreifend aus seiner prekären Stundenausstattung zu retten. Schließlich belegten wir seit Jahren den vorletzten Platz im bundesweiten Ranking der Politischen Bildung; und das bei sinkenden Vertrauens- und Unterstützungswerten gegenüber repräsentativen demokratischen Institutionen. Während es für die Regelschule eine Unterrichtsstunde mehr geben soll, sehen die Pläne für das Gymnasium

eine Kürzung um 50% in der Sekundarstufe I vor. Obligatorisch wäre das Fach dann nur noch in Klassenstufe 9 mit einer einzigen Unterrichtsstunde. Damit wäre ein Kipppunkt überschritten; dem Fach droht die Bedeutungslosigkeit.

POLIS: Auf die Pläne der rot-rot-grünen Landesregierung wird mit scharfer Kritik reagiert. Auch die DVPB Thüringen schrieb einen offenen Brief. Warum?

IMH: Die Landesregierung wirbt für die Reform unter anderem mit der Aussage, dass sie zur „Stärkung der vielfältigen Anliegen der politischen Bildung“ führe. Das konnten wir so nicht unwidersprochen ste-

Ilka Maria Hameister ist Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Professur für Didaktik der Politik der Friedrich-Schiller-Universität Jena und Mitglied des Thüringer Landesverbands der DVPB.





Foto: Bruno / Pixabay

Wo bleibt die Sozialkunde auf dem Stundenplan?

hen lassen. Kommunikationsstrategisch geschickt, inhaltlich aber irreführend wird hier die Erhöhung der verpflichtenden Stundenzuweisung für die Regelschule in den Mittelpunkt gestellt. Was eine Verkümmern zum Kleinfach im Alltag bedeutet, bedarf nicht viel Fantasie: Die damit einhergehenden inhaltlichen wie didaktisch-methodischen Kürzungen im Lehrplan wären kaum vereinbar mit unseren fachdidaktischen Standards. Es bliebe kaum Zeit, um das notwendige pädagogische Vertrauensverhältnis mit der Lerngruppe aufzubauen. Lehrkräfte und AnwärtlerInnen wären durch die Zunahme an zu unterrichtenden Lerngruppen belastet, die Gelegenheiten zu professionellem Austausch durch schrumpfende Fachgruppen gesenkt und die Wahrscheinlichkeit des Springer-Einsatzes an andere Schulen erhöht. Unattraktive Voraussetzungen auch für den Lehrkräftenachwuchs, auf den Thüringen bei einer Stundenausfallquote von 8% dringend angewiesen ist.

POLIS: Bildungsminister Holter betonte im Landtag, dass politische Bildung nicht nur Aufgabe dieses Fachs sei, sondern Querschnittsaufgabe. Funktioniert das aktuell oder müsste sich dafür noch mehr ändern?

IMH: Demokratiebildung bietet SchülerInnen wertvolle Sozialisations-, Interaktions- und Selbstwirksamkeitserfahrungen im politischen Nahraum. Damit ist sie eine wichtige Aufgabe der Schule. Der Fachunterricht ist es aber eben auch: Er baut domänenspezifisches Grundwissen und politische Urteils- und Handlungskompetenz auf, die für die Orientierung auf Meso- und Makroebene unerlässlich sind. Die beiden Ansätze können sich nicht kompensieren; es bedarf sie beide und beides bedarf einer auskömmlichen Ressourcenausstattung. Dass dem Bildungsministerium dieses Grundprinzip eigentlich vertraut sein müsste, zeigt sich nicht zuletzt in ihrer Entscheidung, in dem Reformpaket Medienbildung nicht mehr ausschließlich als Querschnittsaufgabe zu verstehen, sondern

zusätzlich mit einem eigenen Fach auszustatten.

POLIS: Inwieweit steht die Thüringer Schulordnung als Modell für eine generelle Entwicklung in der schulischen politischen Bildung?

IMH: In den letzten Jahren gab es bundesweit einige Reformen, die den Zuschnitt, die Kontinuität oder die Obligation des Fachs an den Einzelschulen betroffen haben. Ein derart drastischer Kürzungsplan bei einem bereits bestehendem geringem Unterrichtszeit-Anteil von nur 1%, wie nun an Thüringer Gymnasien, zeigt die Dringlichkeit auf, mit der die Absicherung einer auskömmlichen schulischen politischen Bildung, auch im Fach, eingefordert werden muss. Bislang bleibt ein verfassungsrechtliches Bekenntnis zum Unterrichtsfach noch die Ausnahme, die Landesverfassungen von Baden-Württemberg und NRW zeigen aber, dass es möglich ist.



Fachbeiträge

Manuela Boatcă

Postkoloniale und dekoloniale Perspektiven. Eine viel zu kurze Einführung¹

Postkolonialismus ist ein Sammelbegriff für eine Reihe von kolonialismuskritischen Ansätzen in den Kultur-, Geschichts- und Sozialwissenschaften. Gemeinsam ist ihnen, dass sie essenzialistische Annahmen über den Modellcharakter westlicher Entwicklung als eurozen-

auch ihre Selbstbezeichnung erinnert an die ihnen vorangegangenen „Post-Ismen“.

Der Begriff „postkolonial“ verweist jedoch nicht nur auf die zeitliche Verortung von Gesellschaften innerhalb einer (nicht abgeschlossenen) Kolonialgeschichte. Er verweist darüber hinaus zum einen auf die Umgestaltung der ökonomischen, sozialen und politischen Verhältnisse, die der Kolonialismus in ehemaligen oder bestehenden Kolonien wie auch in den Metropolen ausgelöst hat und die bis heute nachwirken. Zum anderen machen postkoloniale Perspektiven auf die Verschränkung von Macht und Wissensproduktion im Kontext kolonialer und imperialer Verhältnisse aufmerksam (Gutiérrez Rodríguez 1999; Coronil 2004). Dass Wissen standortgebunden ist, heißt in postkolonialer Sicht, dass markierte wie unmarkierte Positionen in kolonial tradierte Machtstrukturen eingeschrieben sind: „Es sind also keineswegs nur die ‚Anderen‘ ethnisch, nicht nur die Frauen geschlechtlich, nicht nur der Süden auf einer Landkarte verortet – auch Männer sind geschlechtlich konstituiert, auch ist Weiß-Sein Effekt komplexer und sehr wirkmächtiger rassistischer Konstitutionen, auch ‚der deutsche Soziologe‘ ist ethnisch, national usw. positioniert“ (Reuter und Villa 2010, S. 14). Postkoloniale Ansätze nehmen also eine ausdrücklich relationale Perspektive ein, die gängige binäre Oppositionen von Zentrum-Peripherie, Nord-Süd, modern und traditionell, entwickelt und unterentwickelt überwindet, indem sie jeweils auf ihre gegenseitige Konsti-

tuierung in der Vergangenheit und ihr Wechselverhältnis in der Gegenwart aufmerksam macht. Der Postkolonialismus als Begriff und Perspektive hebt also – trotz bedeutender interner Differenzierungen – weitaus stärker als der Poststrukturalismus und der Postmodernismus auf den historischen Kontext von (Kolonial-)Macht ab und leitet daraus ein ganz anderes politisches Programm ab, das auf den Abbau der wirtschaftlichen, sozialen, politischen, kulturellen und epistemischen Ungleichheiten abzielt, die im Zuge des Kolonialismus entstanden sind (Boatcă 2016).

Für den Postmodernismus machte das Scheitern der Erklärungsmodelle der abendländischen Moderne, ob in der Form von religiösen Systemen, Vernunftglaube oder marxistischer Gesellschaftstheorie, ihre *Dekonstruktion* als Meta-Erzählungen notwendig. Gesellschaftliche Institutionen und gängige politische Praxis waren dadurch größtenteils delegitimiert und die ihnen zu Grunde liegenden Konzepte von Wahrheit, Gerechtigkeit und Moral relativiert. Dagegen setzt der Postkolonialismus mit *Dekolonisierung* auf die Aufdeckung der Zusammenhänge zwischen den globalen Machtverhältnissen, die im Kontext der europäischen Kolonialexpansion etabliert wurden, und den historischen und aktuellen Ungleichheitsrelationen auf lokaler, nationaler und internationaler Ebene. Einen wichtigen Bezugspunkt bilden dabei die antikolonialen Widerstands- und Befreiungsbewegungen – von den indigenen Aufständen gegen die spanischen Eroberer im Peru des



Manuela Boatcă ist Professorin für Soziologie und Leiterin des Global Studies-Programms an der Albert-Ludwigs-Universität Freiburg. Sie arbeitet zu globalen Ungleichheiten im modernen Weltsystem, postkolonialen und dekolonialen Perspektiven, Gender und Staatsbürgerschaft in Modernität und Kolonialität sowie der Geopolitik des Wissens in Osteuropa, Lateinamerika und der Karibik.

trisch anzeigen und durch Perspektiven aus kolonialen Kontexten auf die wechselseitige Konstitution von westlicher und nicht-westlicher Welt aufmerksam machen. Nun sind die Standortgebundenheit kultureller und historischer Erkenntnis, die diskursive Konstruktion des Sozialen sowie das Ende der modernen gesellschaftlichen Großtheorien bereits in den 1970er- und 1980er-Jahren durch poststrukturalistische und postmoderne Ansätze ins Zentrum sozialwissenschaftlicher Diskussionen gerückt worden. Die postkoloniale Kritik am Universalitätsanspruch der europäischen Moderne knüpft zum Teil daran;



2018 demonstrieren bis zu 150.000 Menschen für eine offene Gesellschaft und gegen rechte Hetze.

16. Jahrhunderts über die haitianische Revolution 1791–1804, den indischen Sepoy-Aufstand 1857/58, den Maji-Maji-Krieg in Deutsch-Ostafrika ab 1905 bis hin zum Algerienkrieg der 1950er-/60er-Jahre – einschließlich deren Verarbeitung in den Arbeiten von Aimé Césaire, Frantz Fanon und Che Guevara, unter anderen.

Als theoretischer Gründungstext des Postkolonialismus gilt das 1978 erschienene Buch „Orientalism“ des palästinensisch-amerikanischen Literaturwissenschaftlers Edward W. Said. Darin macht der Autor, einer der führenden Interpreten Michel Foucaults in den USA, die Verschränkung von Wissen und Herrschaft anhand der diskursiven Konstruktion orientalistischer Fremdheit in westlicher Wissenschaft, Kunst und Literatur deutlich. Als Diskurs, der die westlichen Repräsentationen des Anderen beherrschte und es der westeuropäischen Kultur erlaubte, an „Macht und Identität zu gewinnen, indem sie sich von dem Orient als einer Art Ersatz und sogar Untergrundselbst absetzte“ (Said 1978, S. 3), entstand laut Said der Orientalismus in der Zeit nach der Aufklärung. Wissenschaftliche und literarische Darstellungen des Okzidents als fortschrittlich, rational, zivilisiert, ja sogar biologisch überlegen und maskulin konnotiert, die in den folgenden Jahrhunderten produziert wurden, fungierten als Hintergrund für Repräsentationen

des „Orients“ als rückständig, irrational, zivilisierungsbedürftig, rassistisch unterlegen und dabei feminisiert – wodurch er zum legitimen Objekt europäischer (männlicher) Kolonialisierung und Kontrolle wurde.

Mit Saids Analyse wird erstmals deutlich, dass Kolonialismus nicht nur eine soziale Praxis von Herrschaft darstellt, sondern er der Herrschaft auch als „Diskurs über (vermeintliche) Unterschiede mit dem Ziel gegenseitiger Abgrenzung“ (Zimmerer 2013, S. 15) zugrunde liegt. Für viele gehört der mit Said eingeläutete und bald darauf von indischen HistorikerInnen wie Ranajit Guha, Dipesh Chakrabarty und Partha Chatterjee sowie von LiteraturwissenschaftlerInnen wie Gayatri C. Spivak und Homi K. Bhabha und SoziologInnen wie Stuart Hall und Paul Gilroy weitergeführte, theoretische *postcolonial turn* deshalb zu den wirkmächtigsten Paradigmenwechseln des 20. Jahrhunderts, der erstmals von Intellektuellen aus den ehemals kolonisierten Peripherien ausging und die epistemologische Dominanz des globalen Nordens in Frage stellte (Zimmerer 2013).

Moderne/Kolonialität und die Kolonialerfahrung Lateinamerikas

Dank einer theoretischen Perspektive, die Elemente der Befreiungstheologie, der lateinamerikanischen Philosophie, des Chicana-Feminismus, der Dependenztheorie und der

Weltsystemanalyse verbindet, stellt der Moderne/Kolonialität/Dekolonialität-Ansatz zunehmend mehr Fragen der politischen Ökonomie ins Zentrum seiner Analysen, als dies für die indischen Subaltern und Postcolonial Studies lange Zeit der Fall war. Als „Kolonialität der Macht“ bezeichnet der peruanische Soziologe Aníbal Quijano (2000) die Machtbeziehung zwischen (kolonialen) Zentren und (kolonisierten) Peripherien, die mit dem formellen Prozess der Kolonisierung einsetzt, diesen jedoch durch das Fortbestehen kolonialer Hierarchien auf der sozioökonomischen, politischen und epistemischen Ebene überdauert. Kolonialität ist demnach, anders als Kolonialismus, ein fortwährendes Machtverhältnis, das mit der kolonialen Expansion Europas in die Amerikas entstand und als solches die Kehrseite sowie die notwendige Voraussetzung der westlichen Moderne darstellt. Strategien der Abgrenzung von dem „Anderen“ des modernen Okzidents und die damit zusammenhängenden Prozesse der Hierarchisierung von Glaubens- und Wissenssystemen, Prinzipien sozialer und ökonomischer Organisation, Rassen, Ethnien, und nicht zuletzt Formen der Arbeitskontrolle werden fortan das Verhältnis zwischen der „alten“ und der „neuen“ Welt bestimmen und ihre jeweiligen Selbstbeschreibungen nachhaltig prägen (Quijano/Wallerstein 1992; Mignolo 2000). Die soziale Imagination der modernen Welt konfigurierte sich somit um ein globales Klassifikationssystem herum, das die ökonomischen und politischen Machtasymmetrien zwischen Zentren und Peripherien auf kultureller Ebene widerspiegelte und in dessen Mittelpunkt der Universalstandard der westeuropäischen Zivilisation stand (Mignolo 2000, S. 13).

Die Verwobenheit von Moderne und Kolonialität drückt sich im Falle des lateinamerikanischen dekolonialen Ansatzes jedoch nicht darin aus, dass man von Moderne im Plural spräche, wie dies noch bei dem Konzept der verwobenen Modernen der Fall ist, sondern in der Wahl eines Begriffspaars, das die Untrennbarkeit beider Bereiche bei gleichzeitiger Hervorhebung ihrer Machtasymmetrie einfängt: Das Konzept der Moderne/Kolonialität soll die Einsicht vermitteln, dass das Weltsystem umso moderner wurde, je kolonialer es war, d.h. je mehr seine Selbstdefinition sich auf eine Hierarchisierung von

Rassen, Ethnien und Klassen in den kolonisierten Regionen stützte.

Vom *postcolonial turn* zur *decolonial option*

Der lateinamerikanische dekoloniale Ansatz stellte eine frühe (Gegen-)Reaktion auf die Tendenz postkolonialer Studien dar, den europäischen Kolonialismus zum einen am britischen Modell auszurichten und dadurch zu homogenisieren, zum anderen, ihn kaum in Verbindung mit Fragen der politischen Ökonomie kapitalistischer Entwicklung zu untersuchen (Bartolovich/Lazarus 2002; Randeria/Römhild 2013). In seinem 2004 erschienenen Aufsatz zum Verhältnis zwischen indischen und lateinamerikanischen postkolonialen Studien stellte Fernando Coronil der von Chakrabarty (2000) geforderten „Provinzialisierung Europas“ die aus lateinamerikanischer Sicht notwendige „Globalisierung der Peripherie“ gegenüber mit den Worten: „Critical responses to colonialism from different locations take different but complementary forms. While from an Asian perspective it has become necessary to ‚provincialize‘ European thought, from a Latin American perspective it has become indispensable to globalize the periphery: to recognize the world-wide formation of what appear to be self-generated modern metropolitan centers and backward peripheries“ (Coronil 2004, S. 414).

Neuere Arbeiten zum französischen, italienischen, portugiesischen und deutschen Kolonialismus machen nun verstärkt darauf aufmerksam, dass postkoloniale Perspektiven bis vor wenigen Jahren auch in Gesellschaften mit einer langen kolonialen Geschichte kaum Eingang gefunden haben (Randeria/Römhild 2013, S. 10; s. auch Ponzanesi/Blaagaard 2019). Lücken in der Aufarbeitung der kolonialen Geschichte Europas gehen einher mit der mangelhaften Rezeption kritischer, post- und dekolonialer Arbeiten und mit dem Fortbestehen rassistischer Exklusionsstrukturen auf allen Ebenen der Bildungsinstitutionen. Anstatt eines weiteren Paradigmenwechsels, der mit dem postkolonialen Ansatz eingeleitet werden sollte, begreifen AutorInnen der Moderne/Kolonialität-Gruppe ihre Perspektive verstärkt als eine Option unter anderen, eher politischen als theoretisch/akademischen Möglichkeiten: „‚Decolonial‘ is increasingly used to indicate political and epistemic projects, rather than a disciplinary field of study. [...] Decoloniality, therefore, means both the analytic task of unveiling the logic of coloniality and the prospective task of contributing to build a world in which many worlds will coexist.“ (Mignolo 2012, S. 54)

Anmerkung

- 1 Dies ist eine gekürzte Fassung des Artikels „Postkolonialismus und Dekolonialität“ in: Fischer, K./Hauck, G./Boatcă, M. 2022 (Hg.): Handbuch Entwicklungsforschung, Wiesbaden: Springer VS, https://doi.org/10.1007/978-3-658-05675-9_11-2

Literatur

- Bartolovich, C./Lazarus, N. (Hg.) (2002): *Marxism, modernity, and postcolonial studies*. Cambridge.
- Boatcă, M. (2016): *Global inequalities beyond occidentalism*. London.
- Chakrabarty, D. (2000): *Provincializing Europe. Postcolonial thought and historical difference*. Princeton.
- Coronil, F. (2004): *Latin American postcolonial studies and global decolonization*. In: Lazarus, N. (Hg.): *Postcolonial studies reader*, Cambridge, S. 221–240.
- Gutiérrez Rodríguez, E. (1999): „Fallstricke des Feminismus. Das Denken ‚kritischer Differenzen‘ ohne geopolitische Kontextualisierung“. *Polylog. Zeitschrift für interkulturelles Philosophieren* 4, S. 13–24. <http://them.polylog.org/2/age-de.htm>. (Zugriff: 25.06.2015).
- Mignolo, W. (2000): *Local histories/global designs. Coloniality, subaltern knowledges, and border thinking*. Princeton.
- Mignolo, W. (2012): *The darker side of western modernity*. Durham.
- Ponzanesi, S./Blaagaard, B.B. (Hg.) (2019): *Deconstructing Europe: Postcolonial perspectives*. Abingdon.
- Quijano, A. (2000): *Coloniality of power and eurocentrism in Latin America*. *International Sociology* 15(2), S. 215–232.
- Quijano, A./Wallerstein, I. (1992): *Americanity as a concept, or the Americas in the modern world-system*. *International Journal of Social Sciences* 134, S. 583–591.
- Randeria, S./Römhild, R. (2013): *Das postkoloniale Europa: Verflochtene Genealogien der Gegenwart*. In: Conrad, S./Randeria, S./Römhild, R. (Hg.): *Jenseits des Eurozentrismus. Postkoloniale Perspektiven in den Geschichts- und Kulturwissenschaften*, Frankfurt a. M., S. 9–31.
- Reuter, J./Villa, P.-I. (2010): *Provincializing Soziologie. Postkoloniale Theorie als Herausforderung*. In: Reuter, J./Villa, P.-I. (Hg.): *Postkoloniale Soziologie*, Bielefeld, S. 11–46.
- Said, E. W. (1978): *Orientalism*. New York.
- Zimmerer, J. (2013): *Kolonialismus und kollektive Identität: Erinnerungsorte der deutschen Kolonialgeschichte*. In: Zimmerer, J. (Hg.): *Kein Platz an der Sonne. Erinnerungsorte der deutschen Kolonialgeschichte*, Frankfurt a.M., S. 9–37.



Foto: creative commons

Die Aktivist*innen fordern auf dieser Demo 2020 in Berlin die Aufklärung des Todes von Oury Jalloh, der am 7. Januar 2005 misshandelt und verbrannt in einer Zelle im Polizeigewahrsam in Dessau aufgefunden wurde.

Dieser Beitrag ist digital auffindbar unter:
DOI <https://doi.org/10.46499/2243.2828>

Paul Mecheril, Matthias Rangger

Kolonialität der Mündigkeit. Anmerkungen zu einer grundlegenden Referenz politischer Bildung

Mündigkeit ist verheißungsvoll. Schließlich verspricht sie eine in Selbstständigkeit unkorrumpierte und insofern freie Bezugnahme auf die soziale Welt und gilt insofern als grundlegende Ermöglichungsbedingung individueller Handlungsfähigkeit und demokratischer Mitbestimmung. Kein Wunder also, dass Mündigkeit eines der zentralen Ziele außerschulischer wie schulischer (politischer) Bildung darstellt.

Dem verheißungsvollen Versprechen der Mündigkeit, dass es möglich sei, erstens mit guten Gründen und zweitens sich wirksam zu den gegebenen Verhältnissen zu verhalten, kann aber aus einer Perspektive, die die Kolonialität der Vergangenheit und Gegenwart in den Blick nimmt, misstraut werden.

Inspiziert von post- und dekolonialen Gedanken beschäftigt sich der Beitrag mit dem Topos der Mündigkeit. Dafür skizzieren wir in einem ersten Schritt das als individuumszentriert zu nennende Mündigkeitsverständnis, das im Diskurs politischer Bildung nicht unmaßgeblich ist (Abschnitt 1). Im Anschluss daran kommentieren wir diese Betrachtungsweise von Mündigkeit vor dem Hintergrund der Kolonialität eurozentrischer Schlüsselbegriffe (Abschnitt 2) und plädieren abschließend für ein Verständnis von Mündigkeit, das von dem kritischen Bewusstsein um seine inhärente Ignoranz und Gewaltförmigkeit vermittelt ist und vor diesem Hintergrund eine gewissermaßen individuumsdezentrierte Form von Mündigkeit in den Blick nimmt (Abschnitt 3).

1 Mündigkeit in der politischen Bildung

Für die Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung (GPJE 2004, S. 9) zielt politische Bildung wesentlich auf die „Entwicklung politischer Mündigkeit“. Denn politische Mündigkeit ist „aus Sicht des Einzelnen eine Bedingung für erfolgreiche Partizipation, sie ist aber auch aus gesamtgesellschaftlicher Sicht für die Erhaltung und Weiterentwicklung einer demokratischen politischen Kultur und eines demokratischen politischen Systems“ (ebd.) un-

erlässlich. Mündigkeit stellt ein unbestrittenes und fundamentales Leitziel politischer Bildung dar (Eis et al. 2015, S. 150), das als wesentlich für das Funktionieren demokratischer Gesellschaften erachtet wird. Doch, so unbestritten die Bedeutung und Rolle von Mündigkeit auch scheint, so unklar und vage bleibt häufig ihr Begriffsgehalt. Konvergierender Bezugspunkt des Diskurses ist jedoch das mit dem Mündigkeitsbegriff einhergehende Versprechen, dass sich das Individuum als mündiges selbstständig und reflektiert, autonom und rational auf gesellschaftliche Fragestellungen, Zusammenhänge und Verhältnisse zu beziehen vermag.

Die GPJE (2004, S. 13) differenziert politische Mündigkeit in die drei Kompetenzbereiche „politische Urteilsfähigkeit“, „politische Handlungsfähigkeit“ und „methodische Fähigkeiten“. Während Urteilsfähigkeit im Großen und Ganzen darauf abzielt, gesellschaftlich relevante Fragestellungen „unter Sachaspekten und Wertaspekten analysieren und reflektiert beurteilen [zu] können“ (ebd.), zielt politische Handlungsfähigkeit, auf das wirksame und – bestimmten Kriterien (etwa Kompromissbereitschaft) folgende – angemessene Vertreten und Aushandeln eigener Interessen mit anderen (ebd.). Unter methodischen Fähigkeiten fasst die GPJE die Kompetenz, „[s]ich selbstständig“ zu aktuellen gesellschaftlich relevanten Fragen und Themen mit unterschiedlichen Methoden orientieren, diese bearbeiten sowie „das eigene politische Weiterlernen organisieren“ (ebd.) zu können. In dieser Operationalisierung wird politische Mündigkeit an das singuläre Individuum und seine Kapazität gebunden, sich autonom, reflektiert, urteilsfähig und urteilswillig sowie rational in ein Verhältnis zu den es umgebenden gesellschaftlichen Bedingungen zu setzen.

2 Mündiges Selbst, unmündige Andere

Individuumszentrierte Konzepte, die Mündigkeit als individuelle Kompetenz verstehen, zielen darauf, die Einzelnen dazu zu befähigen, kontext- und situationsunabhängig souverän

und von äußeren Einflussbedingungen befreit denken, handeln und empfinden zu können. Dass eine solche Vorstellung von Autonomie auf einem vereinfachten Subjektverständnis beruht und dieses Verständnis als Imaginäres stärkt, kann mit einer Reihe, etwa poststrukturalistischer Ansätze zurückgewiesen wer-

Paul Mecheril ist Professor für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Migration an der Universität Bielefeld (AG 10: Migrationspädagogik und Rassismuskritik). Seine Forschungsschwerpunkte sind migrationsgesellschaftliche Zugehörigkeitsordnungen und Bildung, Rassismustheorie und Pädagogische Professionalität.



Matthias Rangger ist wissenschaftlicher Mitarbeiter in der AG10: Migrationspädagogik und Rassismuskritik am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Bielefeld.



den; denken wir nur an Jacques Lacan oder Ferdinand de Saussure und damit daran, dass uns erst die uns vorgängige Sprache zu Sprechenden macht; oder an Sigmund Freud und daran, dass es vor allem das Unbewusste ist, das in unserem vermeintlich eigenen Hause herrscht; oder an Karl Marx und daran, dass die Menschen ihre eigene Geschichte schreiben, allerdings immer nur auf Grundlage von Bedingungen, die sie selbst nicht geschaffen haben.

Über diese Kritik an Konzepten souveräner Subjektivität hinausgehend sensibilisieren post- und dekoloniale Ansätze für die Abhängigkeit des (kolonisierenden) Eigenen von dem Phantasma des Anderen. So lautet die Schlussfolgerung von Gayatri Spivak (2008a) auf die – in ihrem gleichnamigen und sich mit der

Position und Repräsentation der „kolonisierten Frauen“ zwischen „eine[r] fremde[n] Elite und eine[r] indigene[n] Elite“ (Spivak 2008b, S. 121) beschäftigenden Buch – gestellte Frage, „Can the subaltern speak?“ (ebd.), wohl unerwartet eindeutig: „Die Subalterne kann nicht sprechen.“ (Spivak 2008a, S. 106) Nicht, weil die Subalterne nicht sprechen würde. Sie spricht. Doch, was sie spricht, wird im hegemonialen Diskurs sowie diesen tragenden und umgebenden Praktiken des materiellen Zugriffs auf Körper und Leben und von denjenigen, die sie in diesem Diskurs repräsentieren, nicht für bedeutsam erachtet, nicht gehört (Spivak 2008b, S. 122 f.). Die Legitimität und Selbstverständlichkeit dieser Verweigerung des Zuhörens wird im kolonialen Imaginären (Etzkorn/Mecheril 2023) darauf zurückgeführt, dass die koloniale und noch viel mehr die subalterne

Andere nichts zu sagen hat, also weder befugt noch intellektuell dazu in der Lage ist, etwas (Gehaltvolles, Relevantes) zu sprechen. Im Bild der sprechunfähigen Anderen spiegelt sich die eigene Sprechfähigkeit.

Individuumszentrierte Konzepte der Mündigkeit finden eine bedeutsame Grundlage in Descartes *cogito ergo sum*. Der Mensch sei nicht nur ein erkennendes Wesen, sondern vielmehr eines, das sich die Welt als erkennbares Objekt mittels Vernunft erschließt. Walter Mignolo (2012) versteht dies als den für die europäische Moderne charakteristischen Wandel von einem theologischen zu einem egozentrierten Subjektverständnis, welches das vernunftfähige Individuum ins Zentrum der Welt rückt. Im Zuge dieses paradigmatischen Wandels hin zum vernünftigen Individuum werden zugleich alternative Formen von

Erkenntnisproduktion für unmöglich gehalten sowie andere Modi des In- und Zurwelt-Seins, welche die eigene Vernunftfähigkeit relativieren, strukturell abgewertet und ausgeschlossen. Es verwundert deshalb kaum, dass die Hybris der individuellen Vernunftfähigkeit mit der kolonialen „Zivilisierungsmission“ (Dhawan 2014, S. 24) koinzidiert.

Die europäische Moderne, so Aníbal Quijano (2019), ist grundlegend mit dem Kolonialismus verwoben. Für Quijano stellt Kolonialität die abwesend anwesende Kehrseite der europäischen Moderne, ihre eigentliche Konstitutionsbedingung dar. Die Moderne etabliert kolonialistische Macht- und Herrschaftsverhältnisse, die auf Differenz, Unterdrückung und Ausbeutung gründen. Diese „Kolonialität der Macht“ (ebd.) besteht auch gegenwärtig, nach dem formalen Ende der administrativen Kolonialismen, „in Form von politischen und sozialen Hierarchien, ökonomischen Abhängigkeiten und epistemischer Gewalt gegenüber ehemals Kolonisierten fort“ (Boatcă 2020, S. 112).

Die Kolonialität der Macht ist auch für das egozentrierte Verständnis des mündigen europäischen Subjekts bedeutsam (Mignolo 2012). Dieses Verständnis beruht konstitutiv darauf, dass die Vorrangigkeit des eigenen Tuns auch darüber phantasmatisch und mit politischer Gewalt begründet und legitimiert wird, dass es die Anderen gibt, die in ihrer eigenen Unmündigkeit und Unvernünftigkeit gefangen sind (und die *wir* deshalb zu kontrollieren, befreien und zu maßregeln haben). Das Konzept der Mündigkeit basiert auf der Konstruktion weniger vernünftiger oder nicht-vernünftiger Anderer, die wiederum auf dem Ausschluss anderer Rationalitäten aus dem Raum des Vernünftigen gründet. Mündigkeit stellt schließlich einen grundlegenden Bestandteil der Hervorbringung asymmetrischer Subjektpositionen dar. Die Mündigkeitspraxis, die der Kolonialität eingeschrieben ist, spielt dem kolonisierenden Subjekt jene Mittel einer Subjektform in die Hand, die es möglich und legitim machen, Macht und Herrschaft über Andere auszuüben, physisch wie epistemisch.

Individuumszentrierte Mündigkeitsvorstellungen sind, so kann geschlussfolgert werden, von einer Tendenz zu mehrfacher Negation durchzogen: erstens die Negation der Kontextrelationalität der eigenen Autonomie und Souveränität, zweitens die Negation



Foto: creative commons

Im Zuge einer #blacklivesmatter-Demo 2020 in Bristol stürzten Aktivist*innen die Statue des Sklavenhändler Edward Colston von diesem Sockel und versenkten sie im Fluss.

eigener Unvernünftigkeiten, drittens die Negation anderer Rationalitäten und schließlich die Negation der Abhängigkeit der eigenen Vernünftigkeit von der Konstruktion unvernünftiger Anderer. Auf diesen Negationen und Ausblendungen gründet sich die Hybris der Mündigkeit. Politische Bildung kommt zu sich, indem sie sich kritisch zu ihrer Eingebundenheit in geistesgeschichtlich-epistemische Gewaltverhältnisse im Zeichen der Mündigkeit verhält und indem sie dies, die Kolonialität der Mündigkeit, als Bildungsangebote anbietet.

3 Postindividuumszentrierte Mündigkeit

Politische Bildung, die Mündigkeit vorrangig als individuelle Fähigkeit der Urteilsbildung und der Handlungsfähigkeit konzipiert, geht unweigerlich mit der Gefahr einher, die Hybris des sich selbst denkenden Subjekts zu stärken. Eine politische Bildung im Sinne einer auch post- und dekolonial revidierten Mündigkeit ist dagegen von einem „anderen“ Begehren getragen.

Ausgangspunkt einer derartigen politischen Bildung wäre dann der dezentrierte Status des Subjekts, mit dem Mündigkeit nicht als individueller Besitz und Unmündigkeit nicht als individueller Mangel (Anderer) verstanden wird. Vier Punkte scheinen wichtig (vgl. auch Etzkorn/Mecheril 2023). Das politische Begehren post- und dekolonial revidierter Bildung würde Mündigkeit nicht verdinglichend und technisch als Ziel setzen. Vielmehr wäre Mündigkeit erstens, so wie Adornos Ausführungen in „Erziehung nach Auschwitz“ verstanden werden können (1971), als ein unabgeschlossen dynamischer Zustand des stetigen Noch-Nicht zu denken und zu gestalten sowie zweitens als Richtschnur der Kritik von gesellschaftlichen Verhältnissen zu verstehen, die verhindern oder erschweren, dass Menschen in ihrem Namen sprechen und gehört werden (auch Bürger 2013). Weniger als um individuelle Fähigkeiten ginge es drittens vielmehr um Räume und normative und praktische Ordnungen, in denen es in einer nicht zerstörerischen Weise und im Wissen um die Illusion eines unsituierbaren Sprechens möglich ist, in einem suchen und weniger in einem Identität behauptenden Sinne im eigenen Namen zu sprechen. Viertens hätten sich diese Räume als solche zu erweisen, in denen insbesondere jene, die

struktureller Entrechtung, Demütigung und Herabsetzung ausgesetzt sind, die Erfahrung machen, dass ihnen zugehört wird, wenn sie so in ihrem eigenen Namen sprechen, sodass Verhältnisse der Entrechtung, Demütigung und Herabsetzung kritisch zum Thema sowie zum Gegenstand der Veränderung werden.

Diese Räume einer kollektiv ermöglichten und möglichst alle betreffenden Mündigkeit – eine Mündigkeit, um es mit einer Referenz an Derrida zu sagen, im Kommen – wären konsequenterweise an Perspektiven orientiert, die individuumszentrierte Auffassungen überschreiten; nicht zuletzt an der Orientierung an (postkommunitärer) Solidarität. Solidarität ist eine Praxis, die auf die Unterstützung und Hilfe anderer in einer Notlage ausgerichtet ist. Wobei die Notlage, auf die sich die Praxis der Solidarität bezieht, diese als eine erkennt, die auf nicht-notwendige historisch und strukturell bedingte soziale Ungleichheitsverhältnisse zurückzuführen ist. Anders jedoch als Vorstellungen von Solidarität, die das energetisierende Potenzial für den solidarischen Akt in einer Art kommunitärer Verbundenheit bzw. Vertrautheit lokalisieren, ist das Verständnis von Solidarität, das angesichts der Kolonialität der Verhältnisse bedeutsam ist, eines, das Vorstellungen und Konstruktionen einer vermeintlich wesenhaften Zusammengehörigkeit mißtraut sowie im solidarischen Akt zu überwinden versucht. Das Verständnis von Solidarität, das in Betrachtung der post-kolonialen Verfasstheit der Welt naheliegend, vielleicht sogar unumgänglich ist, verweist also auf soziale Verhältnisse eines Engagements für ein Gegenüber, das zwar fremd ist und sein kann, mit dem die Einzelne aber in einem praktischen Zusammenhang einer geteilten Lebensform steht, die nicht unmaßgeblich durch ökologische, ökonomische, kulturell-epistemische sowie auch militärische Ungleichheit gekennzeichnet ist. Postkommunitäre Solidarität, wie dieses Verständnis von Solidarität benannt werden kann (Mecheril 2014), zielt schließlich auf das Erkennen, die Kritik und die Veränderung der Bedingungen derjenigen Verhältnisse, die Andere daran hindern, ein würdevolleres Leben zu leben.

Eine politische Bildung im Zeichen einer post- und dekolonial reflektierten Mündigkeit zielt damit schließlich auf die Kontextualisierung und Historisierung von Ungleichheitsverhältnissen und Problemlagen (anstatt diese

zu individualisieren und zu singularisieren). Sie vermittelt nicht nur Wissen über diese Verhältnisse, sondern regt dazu an, die eigene Position in der vorherrschenden sozialen Ordnung zu reflektieren (Kleinschmidt/Lange 2020, S. 207) und sich für eine Ordnung einzusetzen, die würdevollere Verhältnisse für alle ermöglicht.

Literatur

- Adorno, T. W. (1971): Erziehung nach Auschwitz. In: Kadelbach, G. (Hg.): Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959 bis 1969. Frankfurt a.M.
- Boatcă, M. (2020): Wann war die Dekolonisierung? Denk-Zettel aus der Karibik. *Prokla – Zeitschrift für kritische Sozialwissenschaft*, 50(198), S. 111 – 124.
- Bürger, C. (2013): Die offene Frage der Mündigkeit. Studien zur Politizität der Bildung. Paderborn.
- Dhawan, N. (2014): Affirmative sabotage of the master's tools. The paradox of postcolonial enlightenment. In: Dhawan, N. (Hg.): Decolonizing enlightenment. Transnational justice, human rights and democracy in a postcolonial world. Opladen, S. 19 – 78.
- Eis, A./Röbler, S./Salomon, D./Wohnig, A. (2015): Mythos Mündigkeit? (Pseudo)Partizipation und (liberale) Demokratie in der Politischen Bildung. In: Harles, L./Lange, D. (Hg.): Zeitalter der Partizipation, Schwalbach/Ts., S. 150 – 157.
- Etzkorn, N./Mecheril, P. (2023): Autonomie als Gegenstand und Maßstab der Kritik. In: Akkaba, Y./Heinemann, A. M. B. (Hg.): Erziehungswissenschaft dekolonisieren. Theoretische Grundlagen und transnationale Debatten. Weinheim/Basel (i.E.).
- Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung (GPJE) (2004): Anforderungen an Nationale Bildungsstandards für den Fachunterricht in der Politischen Bildung an Schulen. Ein Entwurf, Schwalbach/Ts., 2. Aufl.
- Kleinschmidt, M./Lange, D. (2020): Demokratie in der Migrationsgesellschaft. Inclusive Citizenship Education als Forschungsperspektive für die politische Bildung. In: Hentges, G. (Hg.): Krise der Demokratie – Demokratie in der Krise? Gesellschaftsdiagnosen und Herausforderungen für die politische Bildung, Frankfurt a.M., S. 194 – 210.
- Mecheril, P. (2014): Postkommunitäre Solidarität als Motiv kritischer (Migrations-)Forschung. In: Broden, A./Mecheril, P. (Hg.): Solidarität in der Migrationsgesellschaft, Bielefeld, S. 73 – 93.
- Mignolo, W. D. (2012): Epistemischer Ungehorsam. Rhetorik der Moderne, Logik der Kolonialität und Grammatik der Dekolonialität. Wien.
- Quijano, A. (2019): Kolonialität der Macht, Eurozentrismus und Lateinamerika. Wien.
- Spivak, G. C. (2008a): Can the subaltern speak? Postkolonialität und subalterne Artikulation. Wien.
- Spivak, G. C. (2008b): Ein Gespräch über Subalternität. In: Spivak, G. C.: Can the subaltern speak? Postkolonialität und subalterne Artikulation, Wien, S. 119 – 147.

Alisha M. B. Heinemann

Zum Verhältnis von Decolonize- und Diversity-Ansätzen – eine Annäherung¹

Die Ursprünge dekolonialer Bewegungen drehen sich vor allem um eines: um Land. Daraus folgend geht es um Ressourcen, Besitz und Macht, aber auch um Episteme, also die Frage danach, wessen Wissen überhaupt als legitimes und anerkanntes Wissen zählt. Wer

eignung zum vermarktbareren Schlagwort, das Aufmerksamkeit und Gelder bringt, Diversity scheint dagegen plötzlich neoliberal und inhaltsleer und gar nicht mehr so schlagkräftig angesichts der viel grundsätzlicher auftretenden Anliegen von Dekolonisierung. Gerade im Kontext der politischen Bildung, die davon inspiriert ist, sich kritisch zu Herrschaftsverhältnissen zu positionieren, ist eine differenzierte Auseinandersetzung mit diesen Konzepten daher notwendig, um Enteignung und Abstumpfung der Begriffe als Werkzeuge der Kritik zu verhindern.

Da die verschiedenen Diversity-Ansätze im deutschsprachigen Raum gegenwärtig bekannter sind als die Anliegen dekolonialer Bewegungen, werden letztere in diesem Beitrag zunächst – ohne Anspruch auf Vollständigkeit – ausführlicher auch in ihrer historischen Entwicklung dargestellt, um gegen Ende einen Vorschlag zu machen, wie sich Diversity-Arbeit zu diesen sinnvoll in ein Verhältnis setzen lassen könnte. Er endet mit einem Plädoyer, die beiden Stränge komplementär zu denken und sie dabei weder zusammenzulegen noch in Konkurrenz zueinander zu setzen.

Die Historie und Anliegen dekolonialer Bewegungen

Im Zuge des Kolonisierungsprozesses wurden/werden Menschen gewaltvoll enteignet, entrechtet, unterdrückt, als Arbeitskraft ausgebeutet und ihre Kulturen, Sprachen und sogar Körper vernichtet. Ziel von Kolonisatoren ist es, ungehindert auf die Ressourcen der Natur (des Bodens, des Wassers sowie der Pflanzen- und Tierwelt) und der Kultur (vorhandenes Wissen, gegenständliche Errungenschaften u. a.) zugreifen zu können, diese zunächst zu enteignen, anschließend anzueignen und damit den eigenen Wohlstand und die eigenen Privilegien zu mehren. Die Historikerin Roxanne Dunbar-Ortiz beschreibt die zentrale Relevanz der gewaltvollen Eroberung der Amerikas für die Konstitution der sogenannten ‚modernen‘ Welt, so wie wir sie heute kennen, und die enge Verknüpfung die-

ser Entwicklung mit der Bereitschaft, ganze Zivilisationen für die eigene Gier zu opfern:

„Neither superior technology nor an overwhelming number of settlers made up the manspring of the birth of the United States or the spread of its power over the entire world. Rather, the chief cause was the colonialist settler-state’s willingness to eliminate whole civilizations of people in order to possess their land. This trend of extermination became common in the twentieth century as the United States seized military and economic control of the world, capping five hundred years of European colonialism and imperialism. The canny Prussian Otto von Bismarck, founder and first chancellor (1871–90) of the German empire, was prescient in observing, ‘The colonization of North America has been the decisive fact of the modern world.’“ (Dunbar-Ortiz 2014, S. 96)

Bekanntermaßen formulierte Otto von Bismarck diese Anmerkung jedoch nicht als Unbeteiligter im Prozess. Er lud vom 15. November 1884 – 26. Februar 1885 zur sogenannten ‚Berliner Afrika-Konferenz‘ ein und hatte den Vorsitz über jene territorialen Verhandlungen, die unter anderem den gesamten afrikanischen Kontinent unter den kolonialen Großmächten aufteilten. Die Bevölkerung des afrikanischen Kontinents wurde an diesen Verhandlungen nicht beteiligt (vgl. Zimmerer 2015, S. 37). Auch wenn die Zeiten der unmittelbaren formalen Kolonisierung heute vorbei sind und aktuell neben den USA, den ehemaligen europäischen Kolonialmächten und dem von Stuart Hall (2012 [1992]) als ‚Westen‘ bezeichneten Raum auch zahlreiche andere Mächte an kapitalistischen Ausbeutungsprozessen von Land und Mensch teilhaben, werden Strukturen kolonialer Ausbeutung in post- bzw. neokolonialen Verhältnissen auf unterschiedliche Weise fortgesetzt. Diese Fortsetzung führt bis heute zu einer Privilegierung jener, die schon während kolonialer Zeiten ihren Reichtum auf Kosten der Kolonisierten mehren konnten.² Forderungen nach Dekolonisierung sind daher



Prof. Dr. Alisha M.B. Heinemann leitet den Arbeitsbereich Bildungsverläufe und Diversität an der Universität Bremen am Institut Technik und Bildung. Ihre Lehr- und Forschungsschwerpunkte liegen in der post- und dekolonialen Theorie, der Kritischen Berufs- und Erwachsenenbildung sowie der pädagogischen Professionalität in der Migrationsgesellschaft.

darf über das Land, seine Ressourcen und die auf ihm lebenden Menschen Kontrolle ausüben und es in (Human-)Kapital verwandeln? Wie ist es möglich, gestohlene/kolonisierte Ressourcen wieder an diejenigen zurückzugeben, deren Vorfahren diese Ressourcen genommen wurden? Wie lassen sich gegenwärtige Wissensproduktionen dekolonisieren? Diversitydiskurse hingegen haben – zumindest im Kontext Bildung – in erster Linie antidiskriminatorische Anliegen im Blick und nehmen ihre Ursprünge in verschiedensten Bürgerrechtsbewegungen, die sich für die Anliegen und Rechte spezifischer Gruppen – meist innerhalb eines Nationalstaats – einsetzen. Ihnen geht es unter anderem darum, Menschen nicht aufgrund ihrer natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeit, ihres Geschlechts, ihren Fähigkeiten, ihrer sozioökonomischen Lage etc. zu benachteiligen und von gesellschaftlicher Teilhabe auszuschließen. Trotz dieser sehr verschiedenen Ausgangslagen, werden dekoloniale Anliegen einerseits und antidiskriminatorische Anliegen andererseits in gegenwärtigen Diskursen oft in einem Atemzug diskutiert (Icaza/Vázquez 2018). Decolonize XXX wird im Rahmen dieser An-

nach wie vor aktuell. Dabei geht es um Prozesse auf verschiedenen Ebenen: Die Ebene des Landes/der Ressourcen, die Ebene der kolonialen Macht-Wissens-Matrix sowie die Ebene des ‚In-der-Welt-Seins‘.

Die Ebene von Land/Ressourcen kommt insbesondere dann in den Blick, wenn es um Forderungen indigener Bevölkerungen in Siedlungskolonien geht. Diese verweisen im Kern auf die unrechtmäßige Landnahme und die damit einhergehende brutale Gewalt durch die Kolonisation. Geschehenes Unrecht soll nicht bloß anerkannt werden – noch immer keine Selbstverständlichkeit –, sondern auch Wege zur Wiedergutmachung gefunden werden (Truth and Reconciliation). Auch in ehemals kolonisierten Gebieten, die heute formal politisch unabhängig sind, aber durch wirtschaftliche Abhängigkeiten weiterhin nicht frei über die eigenen Ressourcen verfügen können, sind Forderungen in Bezug auf das Land und Ressourcen zentral. Shahrzad Mojab beschreibt die Situation jener Länder, in denen lediglich formale Unabhängigkeit herrscht, als eine prekäre, insofern dort globale Großmächte beständig ideologisch und materiell um Einfluss ringen.

„Imperialism did not end with the independence of former colonial possessions in the wake of World War II. A feature of imperialism, as distinct from early phases of capitalist colonialism, which were characterized by colonization, is the division of the world into ‘spheres of influence’ or ‘semi-colonies’. These spheres of influence remain the prime regions of contestation for imperialist powers.“ (Mojab 2011, S. 169)

Die ungerechte Verteilung von Ressourcen und Möglichkeiten auf diesem Planeten wird entsprechend dieser Lesart insbesondere durch die Ideologien des westlichen Imperialismus und damit des Kapitalismus legitimiert. Diese ideologischen Konzepte sind über die Ebene des Macht-Wissen-Komplexes tief in die Subjekte eingeschrieben. Macht-Wissens-Komplexe bezeichnet Anibal Quijano dabei als „colonization of the imagination of the dominated“ (2007, S. 169). Diese koloniale Matrix wirkt seit spätestens 1492, also seit mehr als 500 Jahren und passt sich dynamisch den jeweiligen Verhältnissen immer wieder neu an. Quijanos Fokus liegt dabei jedoch nicht in erster Linie auf der Frage, wer



#blacklivesmatter-Protest in Berlin am 30.5.2020, fünf Tage nach der Ermordung von George Floyd in den USA.

Foto: creative commons

sich welches Land und welche natürlichen Ressourcen unter welchen Umständen zu eigen gemacht hat. Vielmehr nimmt er Wissensproduktionen als Mittel der Repression in den Blick, die soziale und kulturelle Kontrolle möglich machen. Quijano beschreibt, wie zunächst alle vorhandenen Varianten der Wissensproduktion und Glaubensformen unterdrückt und durch westliche Wissensstandards und den christlichen Glauben ersetzt wurden. Die Übernahme als europäisch gelabelter Wissensbestände und kultureller Praxen (u. a. der Sprache) wurde zur Voraussetzung, um einen Zugang zu Machtpositionen zu erhalten, was es für die kolonisierten Subjekte erstrebenswert machte, sich diese anzueignen: „Then European culture was made seductive: it gave access to power. After all, beyond repression, the main instrument of all power is its seduction. Cultural Europeanisation was transformed into an aspiration“ (Quijano 2007, S. 169). Eingeschrieben in die im Rahmen der Kolonisierungsprozesse entstandenen Macht-Wissen-Komplexe sind Konzepte von race/gender/class und sexual orientation wie sie zu keinem anderen Zeitpunkt zuvor in der Menschheitsgeschichte konstruiert wurden (Balibar 2017; hooks 2020; Mohanty 1988; Puar 2007). Insbesondere aus der Perspektive marginalisierter Subjekte werden daher gegenhegemoniale Interventionen in koloniale Diskurse gefordert. Mit dieser Forderung kommen zentral jene Einrichtungen und Disziplinen in den Blick, die (hegemo-

niales) Wissen (re-)produzieren und damit die Ideologien der Macht-Wissen-Komplexe speisen: Kitas, Schulen, Universitäten und Einrichtungen der Erwachsenenbildung.

An diese Analysen anschließend protestierten im Jahr 2015 Studierende an der Universität in Kapstadt gegen die auf ihrem Campus befindliche Statue, die den kolonialen, imperialen britischen Geschäftsmann und Politiker Cecil John Rhodes ehrte. Er stand für die Studierenden symbolisch für eine Kontinuität kolonialer Herrschaft und der damit einhergehenden *white* supremacy, die sowohl in den Bildungskanon als auch in die generell rassistische Verfasstheit der Institution eingeschrieben war und ist (vgl. auch Mohamed 2020, S. 28). Der Protest schlug damals hohe Wellen und breitete sich schnell auch auf europäische Universitäten aus. Seit 2015 ist ‚Decolonize XXX‘ auch an deutschen Universitäten und Städten angekommen und wird auf verschiedenen gesellschaftlichen Ebenen diskutiert.

Das Verhältnis von Dekolonisierung und Diversity

Dekolonisierungsdiskurse sind damit also erst vor kurzer Zeit auch in Deutschland hörbarer geworden, und ähnlich wie bereits in den USA und Kanada beobachten wir, dass auch hier der Begriff der „Dekolonisierung“ zum Synonym für jene Anliegen wird, die zuvor von ‚Antidiskriminierungs- und Gleichstellungspolitiken‘ diskutiert und im wissenschaftlichen Kontext unter Stichworten wie ‚Dis/ability Studies‘,



Nach jahrelangen Auseinandersetzungen wurde der kolonial-rassistische Name der M*-Straße in Berlin-Mitte 2021 auch offiziell umbenannt und erinnert nun an den afrodeutschen Philosophen und Rechtsgelehrten Anton Wilhelm Amo aus dem 18. Jahrhundert.

„Inklusionsforschung“, Gender and Queer Studies, Critical Race Theories/Rassismuskritik, Diskriminierungsforschung oder breiter gefasst: Soziale Ungleichheitsforschung untersucht wurden. Tuck und Yang kritisieren, dass die oberflächliche Aneignung des Dekolonisierungsbegriffs selbst eine Form der Kolonisierung sei, indem sie die Anliegen der indigenen Bevölkerungen unsichtbar mache und für ihre eigenen Zwecke nutze. Sie warnen: „Decolonization doesn't have a synonym“ (Tuck/Yang 2012, S. 3). Sie weisen damit zurecht auf die Gefahr hin, die darin liegt, wenn unter dem Stichwort der Dekolonisierung zwar über gesellschaftliche Ungleichheitsverhältnisse und z.B. die Rolle von Bildungssystemen darin nachgedacht wird, sich aber letztlich in der Frage danach, wie das, was gestohlen wurde, in aller Konsequenz wirklich an die Menschen zurückgegeben werden kann, denen es genommen wurde, beziehungsweise wie diese gerecht dafür entschädigt werden können, nichts bewegt: „Decolonization brings about the repatriation of Indigenous land and life; it is not a metaphor for other things we want to do to improve our societies and schools“ (Tuck/Yang 2012, S. 1).

Um dem Dekolonisierungsanliegen also nicht die Kraft zu nehmen und sein Anliegen auszuhöhlen, sind diejenigen, die sich mit Diversitäts- und Diskriminierungsfragen be-

schäftigen, aufgefordert, die beiden Stränge zwar komplementär zu denken, aber keinesfalls in eins zu setzen.³ Konsequenterweise vorangetriebene Prozesse der Dekolonisierung könnten die Voraussetzung dafür sein, dass antidiskriminatorische Anliegen auf lange Sicht auch nachhaltig wirksam sein können. Aber weniger Diskriminierung und mehr Diversity in Schule, Universität, Arbeitsplätzen und anderen Institutionen ändern zunächst mal nichts an den grundlegenden Ausbeutungsverhältnissen, die die weltgesellschaftlichen Verhältnisse prägen. Diversity zu dekolonisieren könnte in diesem Zusammenhang also heißen, antidiskriminatorische Anliegen weiter konsequent zu bewegen und dabei nicht aus dem Blick zu verlieren, dass es für weniger gewaltvolle Verhältnisse über den eigenen lokalen Raum hinaus, grundsätzlichere Lösungen und Veränderungen braucht. Bis solche gefunden und erfolgt sind, können und müssen wir mit Diversity-Strategien immerhin versuchen, zumindest mal die Zeit und den Weg bis dahin, für viele akuter erträglicher und damit lebenswerter zu machen.

Anmerkungen

- 1 Dieser Artikel ist eine stark gekürzte und bearbeitete Form des Beitrags von Alisha Heinemann/Yaliz Akbaba: „Erziehungswissenschaften dekolonisieren – eine Einleitung“ in: Akbaba, Y./Heinemann,

A.M.B. (Hg.) (2023): Erziehungswissenschaften dekolonisieren. Theoretische Debatten und praxisorientierte Impulse, Weinheim, S. 14–31.

- 2 Profitieren tun dabei auch jene, die zwar zur (ehemals) kolonisierten Bevölkerung gehören, aber aus unterschiedlichen Gründen innerhalb der jeweiligen Kolonien selbst von der Kolonisation profitiert haben beziehungsweise dies noch immer tun. Umgekehrt gehören nicht alle aus den geopolitisch privilegierten Teilen der Erde auf gleiche Weise zu den Profiteur*innen von neokolonialen Strukturen (vgl. Mbembe 2016).
- 3 Aktuelle Beispiele, die in diesem Kontext nachdenklich stimmen, sind Titel für Fachtagungen wie: „Mainstreaming Decolonize! – zwischen kolonial geprägtem Wirtschaftssystem und dekolonialer Stadtpolitik“ (<https://eineweltstadt.berlin/veranstaltungen/fachtagung-mainstreaming-decolonize-zwischen-kolonialgepraegtem-wirtschaftssystem-und-dekolonialer-stadtpolitik/>)

Literatur

- Balibar, É. (2017): Rasse, Klasse, Nation. Ambivalente Identitäten. Argument classics. Hamburg.
- Dunbar-Ortiz, R. (2014): An Indigenous Peoples' History of the United States. Revisioning History Ser v.3. New York.
- Hall, S. (2012 [1992]): Der Westen und der Rest: Diskurs und Macht. In: Hall, S. (Hg.): Rassismus und kulturelle Identität. Hamburg, 5. Aufl., S. 137–179.
- hooks, b. (2020): Die Bedeutung von Klasse. Warum die Verhältnisse nicht auf Rassismus und Sexismus zu reduzieren sind. Münster.
- Icaza, R./Vázquez, R. (2018): Diversity or Decolonization? Researching Diversity at the University of Amsterdam. In: Bhambra, G. K./Gebrial, D./Nişancioğlu, K. (Hg.): Decolonising the university. London/Berlin, S. 108–128.
- Mbembe, A. (2016): Decolonizing the university: New directions. In: Arts and Humanities in Higher Education, 15, H. 1, S. 29–45.
- Mohamed, S. (2020): #MustFall: Überlegungen zur Dekolonisierung und einer postkolonialen Ästhetik an der Universität. In: Tertium Comparationis. Journal für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft, H. 1, S. 22–37.
- Mohanty, C. T. (1988): Aus westlicher Sicht: feministische Theorie und koloniale Diskurse. In: Beiträge zur feministischen Theorie und Praxis: Modernisierung der Ungleichheit – weltweit, H. 23, S. 149–162.
- Mojab, S. (2011): Adult Education in/and Imperialism. In: Carpenter, S./Mojab, S. (Hg.): Educating from Marx: race, gender and learning. New York, S. 167–190.
- Puar, J. K. (2007): Terrorist assemblages. Homonationalism in queer times. Next wave. Durham.
- Quijano, A. (2007): Coloniality And Modernity/Rationality. In: Cultural Studies, 21, 2–3, S. 168–178.
- Tuck, E./Yang, K. W. (2012): Decolonization is not a metaphor. In: Decolonization: Indigeneity, Education & Society, 1, H. 1, S. 1–40.
- Zimmerer, J. (2015): Bismarck und der Kolonialismus. In: APuZ Aus Politik und Zeitgeschichte, S. 33–38.



Didaktische Werkstatt

Paul Scheidt, Clara Wahl

Von Windhuk über Auschwitz nach Happyland? Vom schwierigen Verhältnis kolonialer Verflechtungen und Erinnerungen an den Nationalsozialismus in Deutschland

Erinnerungen sind ein „Ausdruck der Gesellschaft“ (Czollek 2022). Doch wer kann sich innerhalb der Gesellschaft überhaupt wie ausdrücken? Der sogenannte *Historiker*innenstreit 2.0*, der in Feuilletons, Radiosendern und Sammelbänden wahrnehmbar war, drehte sich um genau diese Frage. Vorangegangen war ein provokanter Artikel des australischen Genozidforschers A. Dirk Moses, der die dogmatische Fokussierung der deutschen Erinnerungskultur auf die Shoah kritisierte und ein breiteres Gedenken an (koloniale) Genozide forderte. Die Erinnerungsgemeinschaft in Deutschland solle „sich dem mörderischen Erbe der weißen Vorherrschaft stellen“ (Moses 2021). Immerhin sorgte die verständliche Fokussierung auf die nationalsozialistischen Verbrechen lange Zeit dafür, dass nur selten andere historische Ereignisse Einzug in erinnerungskulturelle Debatten fanden (Terkessidis 2021). In Deutschland entflammten daraufhin (erneut) Debatten über die Frage der Singularität und Vergleichbarkeit der Shoah.

Die Kontroverse lässt sich auf bildungswissenschaftliche Fragen übertragen: Wie sollte eine Holocaust Education für heterogene Lerngruppen der postmigrantischen Gesellschaft gestaltet werden? Wird die historisch-politische Bildung allen Stimmen der

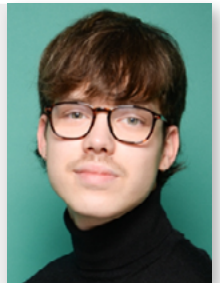
Gesellschaft gerecht? Die Fragestellungen sind zwar nicht neu, bekommen durch die Diskurse in Wissenschaft und Öffentlichkeit jedoch wichtige neue Impulse. Konfrontiert mit dem Sterben der Zeitzeug*innen, der größer werdenden zeitlichen Distanz der Lernenden zur nationalsozialistischen Diktatur sowie die fehlende familiäre Verflechtung lässt sich überlegen, ob ein intersektionales Verständnis von multidirektionaler Erinnerung eine tiefergehende und inklusive Auseinandersetzung mit den nationalsozialistischen Verbrechen ermöglicht.

Das Konzept vom *multidirektionalen Erinnern* geht von der Prämisse aus, dass Erinnerungen mobil und Geschichten ineinander verschränkt sind (Rothberg 2021). Michael Rothbergs Idee zielt auf eine Konzeption kollektiver Erinnerung ab, die Erinnerung als etwas begreift, das „ständigen Aushandlungen, Quervergleichen und Anleihen unterworfen und dabei produktiv und nicht ablehnend ist“ (ebd., S. 27). Durch diese Verflechtung von Erinnerungen wird die Imagination des kollektiven Gedächtnisses als ein begrenzter Raum, in dem Opferhierarchien und Erinnerungskonkurrenzen existieren, verworfen.

Ein Novum stellt die Idee von ineinander verschränkten Geschichten und Kontinuitätslinien allerdings selbstverständlich nicht dar.

Schon Hannah Arendt verstand den nationalsozialistischen Genozid an Jüdinnen*Juden als Konsequenz der „boomerang effects“ (Arendt 1962, S. 206) des zerstörerischen und rassistischen Blicks von *weißen* auf

Paul Scheidt absolviert bis 2024 den Vorbereitungsdienst in Berlin. Das gemeinsam mit Prof.*in Dr.*in Brüning eingeworbene Projekt „Aus welchen Katastrophen lernen?“ erhält ab Herbst 2023 eine Förderung der Forschungsförderprogramms Loewe des Landes Hessen.



Clara Wahl ist Studentin für das Lehramt an Gymnasien mit den Fächern Geschichte, Politik/Wirtschaft und Deutsch an der Philipps-Universität Marburg. Ihre Abschlussarbeit thematisierte den Einfluss des Konzepts multidirektionalen Erinnerns auf KZ-Gedenkstättenarbeit.



Schwarze Menschen. Weiterhin führt sie aus: „[D]a schienen in der Tat alle Elemente für jedermann greifbar vorzuliegen, die nur zusam-

mengeschmolzen zu werden brauchten, um ein totalitäres Regime auf der Basis einer Rassen doktrin zu errichten“ (ebd., S. 471). Eine Gleichsetzung des (kolonialen) Rassismus mit dem (nationalsozialistischen) Antisemitismus erfolgte weder bei Arendt noch beim multidirektionalen Erinnern (Sznajder 2022; Coffey/Laumann 2022). Die Singularität der Shoah wird nicht revidiert oder beeinträchtigt, wenn weitere (koloniale) Genozide in ihrer Singularität und Grausamkeit anerkannt werden

intersektionalen Aspekte zu untersuchen. Im Folgenden wollen wir mit der Thematisierung der Lebensgeschichte von Hagar Martin Brown eine Möglichkeit der Umsetzung vorschlagen:

Brown soll in Liberia aufgewachsen sein und wurde 1901 von einem Bankier aus Berlin ins Deutsche Reich verschleppt, um ihn für die Arbeit in dessen Haushalt zu versklaven. Dabei ist anzunehmen, dass ihm sein Name aufgrund von kolonialen Zuschreibungen

ner transnationalen Auseinandersetzung auf regionaler Ebene mit den engen Verflechtungen von Kolonialismus und Nationalsozialismus. Dabei kann ein umfassendes Verständnis verschiedener Verbrechen nicht unabhängig, sondern stets nur gemeinsam vermittelt werden. Bei facettenreicher Betrachtung zeigt sich, dass nicht nur individuelle Biografien diese Gräueltaten in sich vereinen, sondern auch rassistische Deutungs- und Denkmuster als Kontinuitäten ineinander verwoben sind. Astrid Messerschmidt zufolge ist die heutige Gesellschaft in Deutschland sowohl als postkolonial als auch als postnationalsozialistisch zu beschreiben, weil koloniale Erfahrungen und nationalsozialistische Menschen- und Weltbilder in ihren „kollektiv geteilten Denkmustern“ noch immer mit gegenwärtigen Weltbildern verknüpft seien. Sie insistiert daher auf eine Bildungspraxis, welche sich zum Hinterfragen und Nachdenken eingeübter Denkmuster öffnet und sich mit diesen selbstreflexiv auseinandersetzt (Messerschmidt 2021). Diese Muster bildeten nicht nur die Grundlage der Verbrechen, die Brown erleiden musste, sondern stellen auch den Kern einer multidirektionalen Bildungspraxis dar. Ein Unterricht, der eine Auseinandersetzung mit seinem Stolperstein in Frankfurt am Main forciert, beinhaltet folglich eine umfassende Kontextualisierung der historischen Rahmenbedingungen. Brown wurde letztlich aufgrund kolonial-rassistischer Denkmuster nach Deutschland entführt, wo er später von einem Staatsapparat, der von einem rassistisch-antisemitischen Regime gesteuert wurde, umgebracht wurde. Um diese Verwobenheit für die Lerngruppen erkennbar zu machen, können folgende Arbeitsaufträge dienlich sein:

Zum Einstieg erscheint es sinnvoll, allgemein auf das Stolpersteinprojekt des Künstlers Gunter Demnig einzugehen. Dafür sollen sich Lernende bewusst werden, was das Projekt der Stolpersteine beinhaltet und welchen Stellenwert dieses in der heutigen Gesellschaft einnimmt. Ein Arbeitsauftrag könnte folglich heißen: *Recherchiert, welches Ziel der Künstler Demnig mit der Installation von Stolpersteinen verfolgt und welchen Stellenwert sein Projekt innerhalb der Gesellschaft Europas hat.* Anschließend besteht die Möglichkeit, auf die Erinnerung an Brown einzugehen, indem seine Lebensgeschichte mittels Materialien von den Lernenden erarbeitet



Stolperstein für Hagar Martin Brown, Marburger Str. 9, 60487 Frankfurt am Main

(Brumlik 2021). Vielmehr birgt das Konzept multidirektionaler Erinnerungen die Chance, Kontinuitätslinien zwischen Kolonialrassismus, Nationalsozialismus und gegenwärtigen Rassismen aufzuzeigen und Erinnerungen somit nicht als Null-Summen-Spiel zu verstehen.

Die Aufarbeitung und Implementierung von intersektionalen Verflechtungen in schulischen und außerschulischen Bildungskontexten hat großes Potential für historisch-politisches Lernen, wobei sich die Möglichkeiten zwar vielseitig gestalten, jedoch fundiertes fachliches Wissen erfordern. Eine der angesprochenen Möglichkeiten ist die Verknüpfung des multidirektionalen und biographischen Ansatzes. Aus dieser Kombination ergibt sich die Chance, eine konkrete Biografie auf ihre verflechtungsgeschichtlichen und

aufgezwängt wurde. Nach seiner Entlassung konnte Brown in Hessen beruflich Fuß fassen. In Frankfurt lernte er seine zukünftige Frau Paula kennen, mit der er zwei Kinder hatte. Im Jahr 1939 wurde er aufgrund seiner Hautfarbe von der Gestapo verhaftet und anschließend im Polizeirevier gefoltert. Durch die Folgen der Folter starb er ein Jahr später an seinen Verletzungen und kann folglich als Mordopfer des nationalsozialistischen Regimes betrachtet werden (Freunde Bockenheims e.V. 2014). Im Frankfurter Stadtteil Bockenheim in der Marburger Straße liegt seit 2009 ein Stolperstein für ihn, der für regionale Lernbezüge mit hessischen Schüler*innen besucht werden kann.

Seine Lebensgeschichte im Unterrichtskontext aufzugreifen, eröffnet die Chance ei-

werden kann. Mithilfe dieser didaktischen Fragestellungen können sich die Schüler*innen dem Konzept der multidirektionalen Erinnerung nähern:

1. *Skizziere die Lebensgeschichte von Hagar Martin Brown.*
2. *Analysiert in eurer Kleingruppe die Denkmuster, die den Verbrechen an Brown zugrunde liegen, erörtert dabei Gemeinsamkeiten hinsichtlich der Denk- und Deutungsmuster.*
3. *Diskutiert im Plenum über die Bedeutung der Erinnerungen an die Verbrechen für unser heutiges Zusammenleben.*

Durch die Aufarbeitung der Biografie Browns kann eine facettenreiche Analyse von rassistischen Denkmustern als Kontinuitätslinie evoziert werden und somit das rassismuskritische Denken von Lernenden stärken.

Eine weitere Möglichkeit, die von Messerschmidt geforderte Auseinandersetzung in die Bildungsarbeit zu implementieren, bietet die Einbettung des Films „Sonny Boy“. Der Film aus dem Jahr 2011 thematisiert das Leben Waldemar Nods aus der niederländischen Kolonie Surinam. Nachdem er während seines Studiums in den Niederlanden mit rassistischen Anfeindungen konfrontiert wurde und seine Frau Rika kennenlernte, versteckte er gemeinsam mit ihr während des Zweiten Weltkriegs jüdische Menschen und Deserteure in seiner Pension. In dieser Zeit bekam seine Frau Rika ein Kind mit ihm, dem sie den Spitznamen „Sonny Boy“ gaben. Durch Denunziation wurden er und seine Frau in Konzentrationslager deportiert (NDR 2022). Rika starb im Konzentrationslager Ravensbrück und Waldemar wurde im Zuge der Räumung des Konzentrationslagers Neuengamme bei der Bombardierung der Cap Arcona in der Lübecker Bucht ermordet (Gedenkstätte Neuengamme o.J.).

Anhand von Filmauszügen können die Schüler*innen sich analytisch mit folgenden Fragen arbeitsteilig auseinandersetzen:

1. *Skizziere die Ungerechtigkeiten und Verbrechen, die Waldemar Nods in seinem Leben erfahren musste.*
2. *Stelle dar, inwiefern sich der Umgang der nationalsozialistischen Gesellschaft im Hinblick auf Rita und Waldemar unterschied*

und überlege, an welchen Denkmustern/Ideologien das lag.

3. *Diskutiere die Bedeutung der Erinnerungen an die Verbrechen für unser heutiges Zusammenleben.*

Durch die Aufarbeitung des Filminhaltes können auch hier die Verwobenheiten zwischen kolonialen bzw. rassistischen, antisemitischen und misogynen Denkmustern durchdrungen und analysiert werden. Als weiterer didaktischer Baustein kann mithilfe der asynchronen Form von Multidirektionalität der Aktualitätsbezug einbezogen werden.

2021 betonten Michael Rothberg und Jürgen Zimmerer in einem gemeinsamen Beitrag, dass eine singuläre Betrachtung der nationalsozialistischen Verbrechen den Blick auf ideologische Ursprünge verstellt und somit die ethische Funktion des „Nie wieder“ verfehlt wird, da sich einzigartige Verbrechen nicht wiederholen können. Des Weiteren würde es rechten Regierungen in Europa durch fehlende Reflexion und mithilfe des Verweises auf die deutsche Schuld ermöglicht, Nationalismus weiter auszubauen. Uns erscheint daher, auch mit Blick auf die gegenwärtige politische Lage in Deutschland, ein Überdenken der gegenwärtigen Vermittlungspraxis unausweichlich: „Der einzige Weg nach vorn ist der der Verstrickung von Erinnerungen“ (Rothberg 2021, S. 358).

Literatur

- Arendt, H. (1962): *The Origins of Totalitarianism*. Cleveland/New York, 7. Aufl.
- Brumlik, M. (2021): *Postkolonialer Antisemitismus? Achille Mbembe, die palästinensische BDS-Bewegung und andere Aufreger*. Bestandsaufnahme einer Diskussion. Hamburg.
- Coffey, J./Laumann, V. (2021): *Gojnormativität. Warum wir anders über Antisemitismus reden müssen*. Berlin.
- Czollek, M. (2022): *Manifest der pluralistischen Erinnerung*. URL: <https://www.swr.de/swr2/literatur/manifest-der-pluralistischen-erinnerung-100.html>. (Letzter Zugriff: 11.06.2023).
- Freunde Bockenheims e.V. (Hg.) (2014): *Die Browns, eine Bockenheimer Familie*. In: *Bockenheimer Geschichtsblätter*, Nr. 1. Frankfurt a.M., 2. Aufl.
- Gedenkstätte Bergen-Belsen (2020): *Geschichte beginnt in der Familie – Dialog der Generationen*. Online-Begegnungsprogramm für Studierende aus Polen, Deutschland und der Ukraine. URL: https://www.stiftung-ng.de/fileadmin/dateien/GBB/GBB_Bildung_und_Begegnung/1_Veranstaltungun-

gen_der_Bildung_und_Begegnung/Flyer_trinationale_Jugendbegegnung.pdf (Letzter Zugriff am 11.06.2023).

Gedenkstätte Neuengamme (o.J.): *Einzel-Biografie*. Waldemar Nods. URL: https://www.kz-gedenkstaette-neuengamme.de/vorbereitung/biografie_waldemar_nods.html (Letzter Zugriff: 14.07.2023).

Kultusministerkonferenz [KMK] (2014): *Erinnern für die Zukunft. Empfehlungen zur Erinnerungskultur als Gegenstand historisch-politischer Bildung in der Schule*. URL: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2014/2014_12_11-Empfehlung-Erinnerungskultur.pdf (Letzter Zugriff: 11.06.2023).

Messerschmidt, A. (2021): *Rassismus- und Antisemitismuskritik in postkolonialen und postnationalsozialistischen Verhältnissen*. In: Kaya, E. Z./Rhein, K. (Hg.): *Rassismus, Antisemitismus und Antiziganismus in der postnationalsozialistischen Gesellschaft*. Erziehungswissenschaftliche und pädagogische Auseinandersetzungen. Weinheim/Basel, S. 104–115.

Moses, A. D. (2021): *Gedenkt endlich auch der Opfer kolonialer Gräueltaten!*. URL: <https://www.zeit.de/2021/29/holocaust-singularitaet-dirk-moses-kolonialeverbrechen-historikerstreit> (Letzter Zugriff: 09.07.2023).

Norddeutscher Rundfunk (2022): *Sonny Boy – Eine Liebe aus alter Zeit*. Beitrag vom 13.06.2023. URL: <https://www.ndr.de/sonny-boy-eine-liebe-in-dunkler-zeit,sendung781028.html> (Letzter Zugriff: 11.06.2023).

Rothberg, M. (2021): *Multidirektionale Erinnerung. Holocaustgedenken im Zeitalter der Dekolonisierung*. Berlin.

Scheidt, P./Wahl, C. (2023): *Über Chancen und Probleme postkolonialen und multidirektionaler Zugangsweisen in der historisch-politischen Bildung*. In: Kleinschmidt, M./Lange, D./Kierot, L. et. al.: *Postcolonial Citizens? Dekolonialität in der Politischen Bildung*. Wiesbaden (i. E.).

Sznaider, N. (2022): *Fluchtpunkte der Erinnerung. Über die Gegenwart von Holocaust und Kolonialismus*. München.

Terkessidis, M. (2021): *Wessen Erinnerung zählt? Koloniale Vergangenheit und Rassismus heute*. Hamburg, 2. Aufl.

Wahl, C.: *Multidirektionales Erinnern in Gedenkstätten*. In: Scheidt, P./Brüning, Ch. (Hg.): *Holocaust Education in Times of Multidirectional Memory* (i. E.).

Maida Schuller

„Kulturkreise“ in Schulbüchern – postkoloniale Impulse für die Politische Bildung

Schulbücher prägen den Alltag österreichischer Unterrichtssituationen maßgeblich und gelten dabei auch als heimlicher Lehrplan (vgl. Markom/Üllen 2016). Seit einigen Jahren rücken die Darstellung nicht-europäischer Nationen, der Kolonialismus und sein Erbe sowie globale

pulse für die Politische Bildung zu geben. Die Analyse wurde mit der Grob- und Feinanalyse von Markom und Weinhäupl (2007) durchgeführt, Analysegegenstand ist das von Christine Baumgartner-Lemberger erstellte Schulbuch „Genial! Geschichte 4. Sozialkunde, Politische Bildung mit CORONA-Special“, das 2021 in seiner 10. Auflage im Verlag „Bildungsverlag Lemberger“ erschien.

„Sich anpassen – oder nicht?“

Das ausgewählte Textbeispiel ist im Kapitel 4 „Staaten, Mächte und politische Kräfte“ Unterkapitel 4.7 „Fluchtbewegungen und Migration“ zu finden (s. Abb. 1).

Das ausgewählte Beispiel kann Ausgang für verschiedene Analyseschwerpunkte sein – schon zu Beginn mit der Frage, wen die Schulbuchautorin mit „Migrantinnen oder Migranten“ meint. Der Ausgangspunkt der Analyse konzentriert sich jedoch auf folgenden Satz: „Das Aufeinanderprallen unterschiedlicher Lebensweisen, Kulturen und Einstellungen führt daher immer wieder zu Konflikten“ (Baumgartner-Lemberger 2021, S. 175). Das *Aufeinanderprallen von Lebensweisen, Kulturen und Einstellungen* kann ins Englische mit „**clash of** lifestyles, **civilizations**¹ and attitudes“ übersetzt werden. Der „Clash of Civilizations“/„Kulturkampf“ ist dabei keine zufällig gewählte Phrase, sondern vermittelt ein vom US-amerikanischen Politikwissenschaftler Samuel P. Huntington popularisiertes Konzept. Wie im ausgewählten Beispiel findet das Kulturkampf-Konzept heut-

zutage vor allem in Diskursen über Migration Verwendung (vgl. Foroutan 2013, S. 87). Die Kernaussagen von „Clash of Civilizations“ werden im Folgenden kurz vorgestellt.

Was ist „der Kampf der Kulturen“?

„The Clash of Civilizations?“ erschien 1993 in „Foreign Affairs“ und wurde 1996 von Huntington im Buch „The Clash of Civilizations and the Remaking of World Order“ ausgearbeitet. Huntington stellt darin die These auf, dass Konflikte nach Ende des Kalten Kriegs nicht mehr aufgrund ideologischer oder wirtschaftlicher Linien stattfinden (werden), sondern „kulturelle Verschiedenheit“ im Mittelpunkt steht:

„It is my hypothesis that the fundamental source of conflict in this new world will not be primarily ideological or primarily economic. The great divisions among humankind and the dominating source of conflict will be cultural. Nation states will remain the most powerful actors in world affairs, but the principal conflicts of global politics will occur between nations and groups of different civilizations.“ (Huntington 1993, S. 3).

Huntington teilt die Welt dafür in acht bzw. neun „Kulturkreise“ ein: der westliche, japanische, indische, chinesische, buddhistische, islamische, orthodoxe, lateinamerikanische, und afrikanische (wobei er nicht sicher war, ob die „afrikanische Kultur“ eine einheitliche Kultur darstellt) (vgl. ebd., S. 5, Abb. 2).



Maida Schuller arbeitet als Universitätsassistentin im Arbeitsbereich „Didaktik der politischen Bildung“ an der Universität Wien.

Verhältnisse in Schulbüchern in den Fokus wissenschaftlicher Untersuchungen, wobei hier in der Analyse nur vordergründig postkoloniale Perspektiven eingenommen werden (vgl. Markom/Weinhäupl 2007; Aping et al. 2022). Postkoloniale Analysen von Büchern zu Geschichte, Politischer Bildung und Sozialkunde sowie Geografie und Wirtschaftskunde konzentrieren sich vordergründig auf die Darstellung des afrikanischen Kontinents (vgl. Macgilchrist 2011; Marmer/Sow 2015; Aping et al. 2022), der vorliegende Beitrag wendet sich hiervon ab und wendet sich der Darstellung von Kultur zu. Ziel ist es, die Denkweisen, die sich durch Schulbücher ziehen, herauszuarbeiten, anhand ausgewählter Beispiele zu illustrieren sowie mithilfe einer „postkolonialen Linse“ einen Perspektivenwechsel anzuregen und Im-

Level 1.0/2.0



38 Sich anpassen – oder nicht?

Migrantinnen und Migranten haben Rechte und Pflichten. Sie bekommen eine Vielzahl an Unterstützungen und wichtige Rechte; gleichzeitig müssten sie – theoretisch – einen aktiven Beitrag zur Integration leisten.

- Anerkennung aller Religionen als gleichwertig
- Toleranz im Sinne der europäischen Aufklärung
- Respekt gegenüber Andersdenkenden
- Anerkennung der Gleichrangigkeit der Frau
- Aufgabe islamischer Konzepte wie Dchihad und Scharia
- Anerkennung der gängigen Lebensweise in der neuen Heimat

Tatsächlich aber gibt es einige Gruppen, denen Anpassung extrem schwer fällt. Das Aufeinanderprallen unterschiedlicher Lebensweisen, Kulturen und Einstellungen führt daher immer wieder zu Konflikten.

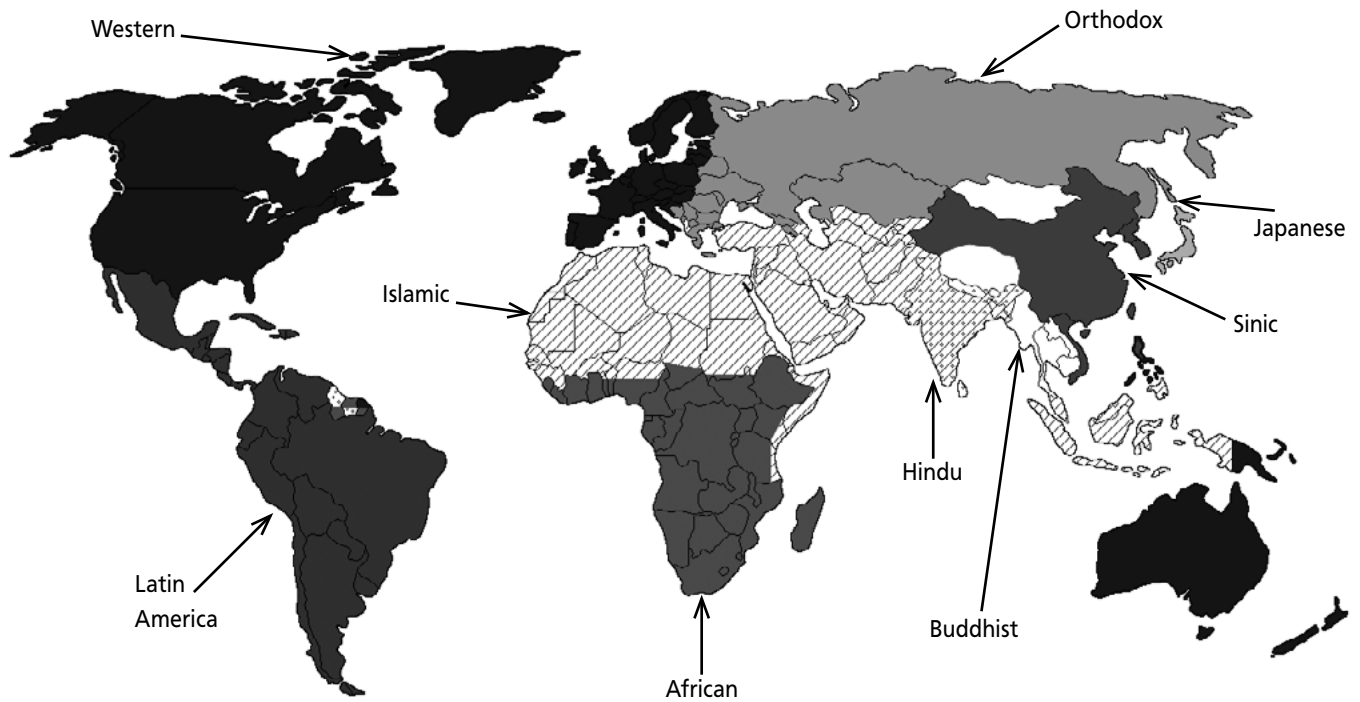


Abbildung 2: Kulturkreise nach Huntington (1996, S. 26); Karte CC BY-SA 3.0, Clash of Civilizations map; https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Clash_of_Civilizations_map.png. Die Beschriftung erfolgte durch die Redaktion.

Die Konfliktlinien, die Huntington aufgrund der „kulturellen Andersartigkeit“ diagnostiziert, verortet er auf verschiedenen Ebenen: Auf der Makroebene entstehen die Konflikte zwischen Nationen und geografischen Hemisphären, welche die Kontrolle über ökonomische, militärische Ressourcen und internationale Institutionen beinhalten. Konflikte auf der Mikroebene sieht Huntington vordergründig zwischen lokalen Gesellschaften in Bezug auf die Herrschaft von Territorien, Menschen, Macht und einer hegemonialen Gruppenidentität (vgl. ebd.; Vahsen & Mane 2010, S. 56).

Die schärfste Konfliktlinie besteht in Huntingtons (konstruierter) Dichotomie von „Islam“ und „Westen“ – dieser Konfliktlinie folgt auch die Schulbuchautorin. Ein Punkt der „Beiträge zur Integration“ erwähnt explizit „islamische Konzepte“ („Aufgabe islamischer Konzepte wie Dschihad und Scharia“, ebd. 2021, S. 175). Durch diese explizite Erwähnung entsteht der Eindruck, dass auch die anderen „Beiträge zur Integration“ von der Schulbuchautorin implizit vor allem von Personen gefordert wird, die sie der „islamischen Kultur“ zuweist. Allgemein ist anzumerken, dass die Schulbuchautorin antimuslimischen Rassismus an mehreren Stellen reproduziert

(vgl. ebd.: Abbildung 3, S. 85, 146, 157, 165, 170f). Unter anderem widmet sie im Kapitel „Was gefährdet den Weltfrieden“ mehrere Seiten *dem Islam* (s. Abb. 3).

„Kulturkämpfe“ folgen zudem einem „Integrationsimperativ“ – ein Zusammenleben sei vor allem möglich, wenn Personen ihre „ursprüngliche Kultur“ ablegen und sich für „die Mehrheitskultur“ entscheiden würden (vgl. Foroutan 2013). Auch diese Denkweise lässt sich in „Genial! Geschichte 4“ finden (vgl. Abb. 4).

Der „Kampf der Kulturen“ wurde von Seiten postkolonialer Theoretiker*innen bereits kurz nach Erscheinung vielfach kritisiert. Der palästinensische Literaturtheoretiker und (Mit)Begründer der Postcolonial Studies, Edward Said, merkt an, dass Huntington Kulturen als unterkomplex und in-sich-geschlossene Blöcke versteht, die unveränderlich und nach außen dicht seien. Das „Aufeinanderprallen“ könne nicht in einem Austausch und Teilhabe zwischen „den Kulturen“ münden, sondern ausschließlich in Konflikten. Auch sei Huntingtons Kategorisierung von Kultur inkonsequent, er spreche einerseits von Einheiten im Zuge ökonomischer Interessen („der Westen“ vorrangig gemeint als Nordamerika, Europa und Australien), gleichzeitig nehme er Einteilungen im Zuge geografischer Regio-

nen (die „lateinamerikanische Kultur“) und religiöser Merkmale (die „islamische Kultur“) vor (Said 2001). Ebenso fordert Huntington, indem er der „westlichen Kultur“ in den letzten Jahrzehnten eine Schwächung diagnostiziert, ein Wiedererstarken des westlichen Imperialismus gegen den „Aufstieg des Islams“ (Huntington 1996, S. 216). Huntington akademisierte mit seiner Theorie Diskurse weiter, die islamische Glaubensrichtungen und Zugehörige bzw. Zugeordnete rassifiziert, naturalisiert und homogenisiert, um *dem Islam* schlussendlich eine Unvereinbarkeit mit „westlichen Werten“ zu diagnostizieren.

Kultur als soziale Praxis und Hybridität statt Angst vor dem Clash der Kulturen

Welche Konzepte kann eine postkoloniale Betrachtungsweise anbieten, um dem verbreiteten Denken des „Kulturkampfes“ etwas entgegenzusetzen? Der aus Indien stammende Literaturkritiker und postkoloniale Theoretiker Homi K. Bhabha hatte bereits vor dem Entstehen des „Kulturkampfes“ nach Huntington eine Antwort parat – das Konzept der „Hybridität“. Anstatt von kolonisierten, migrierten bzw. migrantisierten Menschen „Integration“ und Assimilation an eine konstruierte „Leitkultur“ vorauszusetzen, um Konflikte zu vermei-

4.5 Was gefährdet den Weltfrieden?



Was verbindest du mit der Weltreligion Islam?

Abbildung 3: Textbeispiel, entnommen aus „Genial! Geschichte 4“ (2021: 164)

den, kann Hybridität herangezogen werden, um der Komplexität von Kultur, Mehrfachzugehörigkeit und Identität gerecht zu werden.

Bhabha wendet sich für die Konzipierung von „Hybridität“ von einem Kulturverständnis ab, das Kultur als verdinglichte und in-sich-geschlossene Eigenschaft sieht, die in bestimmte Nationen oder Bevölkerungsgruppen eingeschrieben ist. Kultur wird so zu einer mehrdimensionalen sozialen Beziehung und Praxis, die durch historische sowie gegenwärtige Erfahrungen wie der Versklavung oder dem Kolonialismus, aber auch durch Migration und Handel, entstanden und beeinflusst wird. „Diese Beziehungen sind [zudem] mehrdimensional, aus verschiedenen lokalen, regionalen und nationalen Perspektiven erhalten sie unterschiedliche Bedeutungen“ (Erel 2004, S. 37f.). Ausgehend von diesem Verständnis von Kultur kann Hybridität verortet werden. Hybridität soll ebenfalls als ein Prozess verstanden werden – innerhalb von Gruppen oder Gesellschaften werden kulturelle Formen verschieden interpretiert, weshalb sie sich „in einem ständigen Prozess des Wandels [...]“ (ebd., S. 38) befinden. Hybride Subjekte stehen also nicht „zwischen den Kulturen“, Kultur wird von den hybriden Subjekten als soziale Praxis angeeignet, ausverhandelt und zu etwas Neuem gemacht, welches sich wiederum im ständigen Wandel befindet. Hybride Subjekte würden somit „nicht zwischen“ sondern auf „allen Stühlen sitzen.“ (Otyakmaz 1995 zit. n. Erel 2004, S. 36)

Hybridität konzentriert sich also einerseits auf Subjekte, die von Migration, Kolo-

nialismus, Migrantisierung oder Prozessen des *otherings* betroffen sind (vgl. Mecheril 2001), sie ist jedoch auch Aushandlungsprozess in einer Gesellschaft und „verunreinigt die Leitkultur“ (vgl. Foroutan 2013, S. 86). Das Aufeinanderwirken verschiedener kultureller Einflüsse ist somit konstitutiv für eine Gesellschaft und ihre Menschen (vgl. Gomasca 2013).

Das besprochene Beispiel macht deutlich, dass Schulbücher zu Geschichte, Sozialkunde und Politischer Bildung keinesfalls ideologiefrei sind, sondern von Individuen verfasst werden, die – bewusst oder unbewusst – hegemonial-koloniale Machtverhältnisse reproduzieren und diese an Lehrpersonen und Schüler*innen herantragen. Das Anlegen einer „postkolonialen Linse“ kann hilfreich sein, diese bestehenden Machtverhältnisse in den Blick zu nehmen, zu analysieren und eine Perspektivenumkehrung vorzunehmen.

Im Folgenden werden Übungen und Beispiele vorgeschlagen, um für Schüler*innen einen Raum zu schaffen, in dem sie die bestehenden Machtverhältnisse, die hinter der vereinfachten Darstellung von Kultur, Identität und Zugehörigkeit liegen, hinterfragen und eigenständig bearbeiten können:

Didaktische Impulse zum Hinterfragen von „Kulturkreisen“ und dahinterstehenden Machtkonstellationen im Politikunterricht

- (Ältere) Schüler*innen lesen den Absatz „Sich anpassen – oder nicht?“ und besprechen diesen zu zweit, anschließend

in einer Vierergruppe. Folgende Fragen können besprochen werden:

- Wie werden Migrant*innen/Migration dargestellt? Wer ist damit gemeint?
- Welches Bild von Kultur(en) wird vermittelt? Welche Konzepte können hinter einem „Aufeinanderprallen verschiedener Kulturen“ stehen?
- Denkeexperiment: Hat man als Wiener Schüler*in nicht vielleicht mehr Ähnlichkeit im Alltag mit Schüler*innen in Lagos (Nigeria), als mit eine*r Landwirt*in in Tirol? Welche Ähnlichkeiten könnten diese sein?
- Welche Menschen und Dinge prägen heute die österreichische Kultur bzw. haben diese geprägt? Zum Beispiel Bilderbuch, Schnitzel, Mozart, Kebab, TikTok, RAF Camora, Angelo Soliman, ...? Repräsentieren all diese Aspekte und Persönlichkeiten einen „westlichen Kulturkreis“?
- In einem weiteren Schritt können Schüler*innen nach einem Besprechen des Kulturkampf-Konzepts die verschiedenen „Kulturkreise“ in ihre Kategorien einteilen, um anschließend folgende Aspekte zu betrachten (vgl. Abb. 5):
 - Nach welchen „Kulturmerkmalen“ teilt Huntington die Welt ein?
 - Weshalb ist „der Westen“ „einzigartig und alleinstehend?“ Wie entwickelte sich und welche Bedeutung hat dieses Alleinstellungsmerkmal für den heutigen Kontext? Antworten darauf lassen sich bei Stuart Hall (1992, S. 189) finden: „The so-called uniqueness of the West was, in part, produced by Europe's contact and self-comparison with other, non-western, societies (the Rest) (...) It is within the context of these relationships that the idea of 'the West' took on shape and meaning.“ Die ausgewählten Zitate sollen die Entstehung des „Diskurs des Westens“ verdeutlichen, der nicht nur innerhalb seiner



Was fällt dir zu allererst ein, wenn du an Migration denkst? Bildet Gruppen und vergleicht eure Ergebnisse! Österreich hat sich infolge der starken Zuwanderung in den letzten Jahrzehnten massiv verändert. Am auffälligsten sind die Folgen dort, wo Migrantinnen und Migranten ihre ursprüngliche Kultur und Religion beibehielten. Sie prägen heute in vielen Gegenden Österreichs den Alltag. Mittlerweile können sich hier viele Migrationsgruppen, ohne die Landessprache Deutsch erlernen zu müssen, komfortabel bewegen.

Abbildung 4: Textbeispiel, entnommen aus „Genial! Geschichte 4“ (2021: 176)

Ideologisch Historisch	Geografisch	Religiös
Der Westen „einzigartig“ & „alleinstehend“	Japanisch	Orthodox
	Lateinamerikanisch	
	Chinesisch	Buddhistisch
	Indisch	Islamisch
	(Afrikanisch)	
DER WESTEN	UND DER	REST

Abbildung 5: Kulturkreise – mögliche Einteilung nach Samuel P. Huntington (1993)
Konzipierung des Übungsbeispiels 3, eigene Darstellung

Gesellschaften gebildet wurde, sondern eng im Zusammenhang mit der Kolonialisierung und dem „Diskurs des Rests“ steht: „The West and the Rest became two sides of a single coin.“ (ebd.)

Mithilfe dieser Übungen werden nicht nur vereinfachte Kulturmodelle hinterfragt, Schüler*innen können in einem ersten Schritt die dahinterstehenden, kolonialen Machtverhältnisse erarbeiten, in der die Selbsterzählungen des Westen begründet wurden.

Anmerkung

1 Die englische Übersetzung von ‚civilizations‘ zu ‚Kultur‘ ist den unterschiedlichen Bedeutungen im deutschsprachigen Raum geschuldet. Während ‚Zivilisation‘ im Deutschen die mechanische, technische und materielle Sphäre betont, geht es bei ‚Kultur‘ um Werte, Ideale sowie um Kunst (vgl. Vahsen & Mane 2010: 53; Huntington 1996: 51).

Literatur

- Aping, S./Klein, G./Maraszo, A./Markom, Ch./Schuller, M./Steinbauer-Holzer, A. (2022): Narrative und Repräsentationen von Afrika in aktuellen österreichischen Schulbüchern. In: Stichproben. Wiener Zeitschrift für kritische Afrikastudien / Vienna Journal of African Studies 43(2), S. 63–92. doi: 10.25365/phaidra.367_05
- Baumgartner-Lemberger, Ch. (2021): Genial! Geschichte 4. Sozialkunde, Politische Bildung. Mit Corona-Special. Wien.
- Erel, U. (2015): Paradigmen kultureller Differenz und Hybridität. In: Sökefeld, M. (Hg.): Jenseits des Paradigmas kultureller Differenz. Bielefeld, S. 35–52. doi: 10.1515/9783839402290-003.
- Foroutan, N. (2013): Hybride Identitäten. Normalisierung, Konfliktfaktor und Ressource in postmigrantischen Gesellschaften. In: Brinkmann, U./Uslucan, H.-H. (Hg.): Dabeisein und Dazugehören. Integration in Deutschland. Wiesbaden, S. 85–99. doi:10.1007/978-3-531-19010-5_5.
- Gomarasca, P. (2013): Multiculturalism or hybridisation? Cultural mixing and politics. In: Diversities. 15(2), S. 66–80.
- Hall, S. (2018): The West and the Rest: Discourse and Power. In: Hall, S.: Essential Essays, Volume 2: Identity and Diaspora. Durham, S. 141–184. https://doi.org/10.1215/9781478002710-009
- Huntington, S. P. (1993): The Clash of Civilizations? In: Foreign Affairs, Council on Foreign Relations, Bd. 72(3), S. 22–50, doi: 10.2307/20045621.
- Huntington, Samuel P. (1996): The clash of civilizations and the remaking of world order. New York.
- Macgilchrist, F. (2011): Schulbücher und Postkolonialismus: Die Praxis der Schulbuchentwicklung. In: Kersting, Ph./Hoffman, K. W. (Hg.): AfrikaSpiegelBilder. Reflexionen europäischer Afrikabilder in Wissenschaft, Schule und Alltag. Mainzer Kontaktstudium Geografie, Bd. 12, S. 29–35.
- Markom, Ch./Weinhäupl, H. (2007): Die Anderen im Schulbuch. Rassismen, Exotismen, Sexismen und Antisemitismus in österreichischen Schulbüchern. Wien.
- Marmer, E./Sow, P./Ziai, A. (2015): Der „versteckte“ Rassismus. Afrika im Schulbuch. In: Marmer, E./Sow, P. (Hg.): Wie Rassismus aus Schulbüchern spricht. Kritische Auseinandersetzung mit „Afrika“-bildern und Schwarz-Weiß-Konstruktionen in der Schule. Ursache, Auswirkungen und Handlungsansätze für eine pädagogische Praxis. Weinheim, S. 110–129.
- Mecheril, P. (2001): Pädagogiken natio-kultureller Mehrfachzugehörigkeit. Vom „Kulturkonflikt“ zur „Hybridität“. In: Diskurs 10 (2), S. 41–48. https://doi.org/10.25656/01:10795
- Said, E. W. (2001): The Clash of Ignorance. Labels like „Islam“ and „the West“ serve only to confuse us about a disorderly reality. 04.10.2001. https://www.thenation.com/article/archive/clash-ignorance/ [Zugriff 03.03.2023].
- Schwarz, Th. (2015): Hybridität. Ein begriffsgeschichtlicher Aufriss. In: Zeitschrift für interkulturelle Germanistik, 6(1), S. 163–180. https://doi.org/10.14361/ziG-2015-0112.
- Statistik Austria (2022): Mehr als ein Viertel der österreichischen Gesamtbevölkerung hat Migrationshintergrund. Statistisches Jahrbuch Migration & Integration 2022.
- Üllen, S./Markom, Ch. (2016): Memories of Migration(s) in School. In: Journal for Educational Research Online 8(3), S. 122–141.
- Vahse, F./Mane, G. (2010): Gesellschaftliche Umbrüche und Soziale Arbeit. Wiesbaden.
- Wörmann, L. (2021): Diskriminierende Kontinuitäten? Eine Qualitative Inhaltsanalyse der Islamdarstellungen deutscher Schulbücher. k:ON – Kölner Online Journal für Lehrer*innenbildung 4(2), S. 314–340. https://doi.org/10.18716/ojs/kON/2021.2.16.

„Es braucht grundlegende Veränderungen“. Ein Interview zu einer diskriminierungskritischen Schulbuchanalyse aus Bremen

POLIS-Interview mit Lena Prötzel und Meral El

POLIS: Was sind die zentralen Erkenntnisse Ihrer Studie (insbesondere bezogen auf postkoloniale und rassismuskritische Aspekte)?



Lena Prötzel arbeitet als Referentin bei der Landeszentrale für politische Bildung Bremen.



Meral El ist Kulturwissenschaftlerin und forscht und arbeitet zu den Themen Rassismus, Diskriminierung, Dekolonialismus, Intersektionalität und soziale Bewegungen.

MERAL EL: Die Analyse zeigt, dass sich in fast allen untersuchten Schulbüchern implizit oder explizit antisemitische, rassistische, sinti- und romafeindliche, frauen- und queerfeindliche Inhalte und Abbildungen finden. Ansätze dafür, Gesellschaft und gesellschaftliche Diskurse diskriminierungssensibel sowohl in Geschichte als auch in Gegenwart darzustellen, bleiben punktuell. Wie in allen Bereichen der Gesellschaft, sehen wir auch in den Schulbüchern eine weiß-eurozentristische Wissensbildung und Wissensproduktion.

LENA PRÖTZEL: Entlang von Beispielen und Gegenfragen wird so aufgezeigt, auf welchen subtilen Ebenen Nicht-Zugehörigkeit, rassistische, antisemitische und diskriminierende Differenzkonstruktionen und Bedeutungszusammenhänge fortgeschrieben werden. Dies bezieht sich nicht allein auf die exemplarisch untersuchten Schulbücher für den Bereich Gesellschaft und Politik, sondern thematisiert, wie Ausschlüsse in der Wissensproduktion in Bildungs- und Schulkontexten stattfinden.

POLIS: Folgt aus Ihrer Studie die Forderung der Überarbeitung der Schulbücher oder braucht

es eine grundlegende Neukonzeption? Warum reicht möglicherweise eine Überarbeitung der gegenwärtigen Schulbücher nicht aus?

LENA PRÖTZEL: Wenn nur bestimmte Kapitel in einem Schulbuch z.B. rassismuskritische Aspekte berücksichtigen, dann zieht sich die subtile Andersmachung und Hierarchisierung von Wissen noch wirkmächtiger durch die anderen Kapitel, wo man den Ausschluss gar nicht thematisch vermutet. In der Studie wird die Reproduktion und Tradierung von Nicht-Wissen zu marginalisierten Communities sichtbar gemacht. Eine Neukonzeption hieße im Idealfall ja nicht nur differenziertere, mehrperspektivische Zugänge zu Inhalten zu schaffen, sondern Personen mit dieser Expertise in die Redaktion zu holen und Zeit für die Rückkopplung und Co-Erstellung mit der Zielgruppe selbst zu schaffen, also durchgehend auch eine adultismuskritische Perspektive mitzudenken.

MERAL EL: Es braucht grundlegende Veränderungen. Wer produziert Wissen? Welches Wissen? Mit welchem Ziel? Der Status Quo im Bereich Bildung ist ein großes Problem. Nationalstaatsbildung, der Gedanke von Europa als demokratisches Zentrum, die Aufarbeitung von bspw. Kolonialismus oder dem Nationalsozialismus sind eine Kontinuität der Stabilisierung des weißen Subjekts und Kontinents. Aus dekolonialer Perspektive stellen sich die Fragen: Wer spricht über wen? Wessen Geschichten werden erzählt? Wessen Geschichten fehlen? Welche Perspektiven sind vorhanden und welche nicht? Welche Wirkung haben diese Auslassungen? Wissensbildung im Bereich Schule ist weiterhin geprägt von einem implizit strukturierendem weißen Subjekt/Kontinent, das die restliche Welt zu zivilisieren scheint.

POLIS: Gibt es Beispiele von Bildungsmaterialien, wie es auch anders geht?

LENA PRÖTZEL: Das von Saraya Gomis erstellte Themenheft „Politik postkolonial“ (Wochen-

schau Verlag, 2021/3) für die Sekundarstufe II ist für mich ein gutes Beispiel, welche inhaltlichen und ästhetischen Zugänge möglich sind: Definitionen und Bilder sind zeitgemäß, Aufgabenstellungen sind wertschätzend und neugierig formuliert. Aufgabenstellungen, die so formuliert sind, dass kein Othering stattfindet, dass marginalisierte Erfahrungen nicht zum Lerngegenstand werden. Und Ambiguität und Kontroversen werden nicht durch eine neutral anmutende Pro- und Kontrastierung von Meinungen herausgearbeitet, sondern der Zielgruppe wird ein macht- und medienkritische Analyserahmen mitgegeben. So wird etwa epistemische Gewalt im Kontext der Berichterstattung zu Afghanistan anhand von Social Media Posts thematisiert.

POLIS: Wie sollten aus Ihrer Sicht Schulbücher erstellt werden und gestaltet sein, die rassismuskritische und dekoloniale Kritiken berücksichtigen?

MERAL EL: Die Erstellung von Schulbüchern bzw. Bildungsmedien sollte raus aus den Verlagen und homogenen Redaktionen. Stattdessen sollten sie in den Schulen vor Ort, mit Schüler:innen, Verlagen, je nach Themenbereich Expert:innen (vor allem aus den diskriminierten und unsichtbar gemachten Communities) und Lehrkräften zusammen erstellt werden.

Das Interview führte Malte Kleinschmidt

Meral El verfasste 2023 folgende Publikation für die Landeszentrale für politische Bildung Bremen: Diskriminierungskritische Analyse von Schulbüchern im Land Bremen. Exemplarische Begutachtung, online abrufbar: <https://www.landeszentrale-bremen.de/assets/Uploads/Schulbuchstudie-web-barrierefrei3.pdf>.





Impuls
Termine
Personen
Berichte

DVPB aktuell

IMPULS

Perspektiven und Chancen politischer Bildungsarbeit in Zuwanderungsgesellschaften

von Innawa Bouba

Deutschland ist Zuwanderungsland

Laut Erhebungen des Statistischen Bundesamts aus dem Jahr 2021 haben fast ein Drittel der in Deutschland lebenden Personen einen Migrationsbezug. Das bedeutet für die gegenwärtige Realität von Bildungsarbeit, dass Themen wie Rassismus, Diskriminierungssensibilität und postkoloniale Ansätze unweigerlich in den Fokus von Lernangeboten rücken, da diese das gesellschaftliche und politische Miteinander immer mehr prägen und beeinflussen. Folglich verzeichnet der Bereich der rassismuskritischen Bildungsarbeit insbesondere seit dem Jahr 2021, in dem durch bundesweite Proteste im Zusammenhang mit #blacklivesmatter auch das Thema der Rassismusbekämpfung immer mehr auf die bundes- und landespolitische Agenda gelangte, eine Interessenszunahme. Critical Whiteness Ansätze, die Idee von sogenannten „safer spaces“ und die Bemühungen in Richtung diskriminierungssensibler Sprache implementieren sich fortschreitend in den Diskurs politischer Bildungsarbeit.

Zugleich ist es in immer diverser werden den Gesellschaften notwendig, intersektional zu arbeiten. Nur indem verschiedene Diskriminierungsformen und ihre Überlappungen

im Alltag bestimmter Personengruppen erkennbar gemacht werden, kann überhaupt erst der Diskurs über die Notwendigkeit von Rassismus- und Diskriminierungssensibilität angestoßen werden.

Auch wenn die Bundesrepublik Deutschland empirisch ein von Migration geprägtes Land ist, ist diese Feststellung nicht mit der Existenz einer egalitären Gesellschaft gleichzusetzen. Weiterhin bestehen strukturelle Hürden, die BIPOC* (Black, Indigenous, People of Colour), Deutsche mit Migrationsgeschichte, Geflüchtete, Zugewanderte, Staatenlose, Papierlose und weitere Personengruppen daran hindern, vollwertiges Mitglied unserer Gesellschaft zu sein, inklusive einer Garantie der bedingungslosen Einhaltung ihrer Grundrechte. Für einen signifikanten Anteil der genannten Personengruppen ist die Beschneidung ihres Rechts auf Diskriminierungsfreiheit nach Artikel 3 Absatz 3 des Grundgesetzes eine gegenwärtige Alltagserfahrung, die strukturell verankert ist. Bundes- und landesweite Maßnahmen, wie der Aktionsplan gegen Rechtsextremismus der Bundesregierung und das Vorhaben eines Landesaktionsplanes gegen Rassismus in Niedersachsen, sehen entsprechende Bildungs-

und Aufklärungsangebote im Bereich Anti-Rassismus und Sensibilisierung als essenziell zur Umsetzung politischer Zielsetzungen.

Somit ist die politische Bildung grundlegend zur Implementierung genannter poli-

Innawa Bouba arbeitet als Bildungsreferentin zu den Themen dekoloniale Klimagerechtigkeit, Rassismuskritik, Intersektionalität und Jugendbeteiligung.

Als angehende Politikwissenschaftlerin engagiert sie sich im Vorstand des Dachverbandes Generation Postmigration e.V. und leitet das BIPOC* Klimakollektiv Colors of Climate.

Zudem arbeitet sie als Moderatorin und ist in verschiedenen kommunalpolitischen Prozessen als Expertin involviert, wie dem WIR 2.0 Prozess der Stadt Hannover und der Initiative Jugendparlament für Hannover.

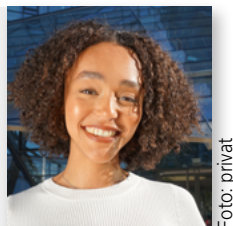


Foto: privat

cies und ermöglicht Zugang zu einer dringend notwendigen gesamtgesellschaftlichen Refle-

xion existierender Rassismen und der Fortführung kolonialer Strukturen.

Einerseits kann durch niedrigschwellige Bildungsangebote, wie zum Beispiel durch Workshopformate, ein verbessertes Verständnis über die Mechanismen von Rassismus als gesellschaftliches Konstrukt erzielt werden. Wissenschaftlich formulierte und somit weniger zugängliche Theorien zur Funktionsweise des Rassismus werden auf verständliche Art und Weise durch interaktive Formate vermittelt. Andererseits kann sich in einem gemeinsamen Raum über divergente oder sich überschneidende Lebenserfahrungen ausgetauscht werden, im Sinne eines Empowerments (Ermächtigung) und Schutzraums für marginalisierte Personengruppen. Beides deutet darauf hin, dass politische Bildungsangebote Mittel zur Bewältigung strukturell verankerter Problematiken im gesamtgesellschaftlichen Kontext sind.

Ein Blick auf Erfahrungsberichte von Bildungsreferent*innen, die zum Thema Rassismus und Diskriminierung an Schulen und Universitäten arbeiten, verweist darauf, dass die nachhaltige Implementierung jener Formate als essenziell empfunden wird, um Rassismuskritik nachhaltig im kollektiven Denken zu implementieren. Besonders Jugendliche und junge Erwachsene, die durch soziale Medien wie Instagram und Twitter einen vereinfachten Informationszugang erhalten, haben oft in Bezug auf diskriminierungssensible Sprache ein Vorwissen, von dem im gemeinsamen Workshopraum profitiert werden kann.

Somit lässt sich politische Bildungsarbeit auch als Katalysator und Vorreiter für gesellschaftliche Wandlungsprozesse verstehen.

Die Konfrontation mit der Wirkungsweise von Rassismus und der eigenen Privilegierung ist dahingehend der Grundsatz von Critical Whiteness Ansätzen. Im Gegenzug ist die Auseinandersetzung mit dem Einfluss eigener Rassismuserfahrungen auf Glaubenssätze und dem eigenen Selbstbild, Bestandteil von Empowerment-Formaten für von Rassismus betroffene Personen.

Folglich werden im Rahmen anti-rassistischer Bildungsarbeit Grundmechanismen und konstruierte Differenzkategorien des gesellschaftlichen Zusammenlebens offengelegt, mit dem Anspruch, diese fortschreitend zu dekonstruieren. Gleichzeitig gilt zu beach-

ten, dass Bildungsarbeit in diesem Themenfeld als Impuls und akute Maßnahme betrachtet werden kann, ohne Anspruch auf unmittelbare Bewältigung historisch gewachsener Ungleichheiten. Die inkrementelle Bewältigung von Rassismus und Diskriminierung als kollektiver Missstand kann als übergeordnete Zielsetzung anti-rassistischer Bildungsarbeit verstanden werden.

Für eine ganzheitliche Reflexion existierender Rassismen ist auch die Auseinandersetzung mit kolonialer Vergangenheit und Gegenwart notwendig.

Folgen der Berliner Konferenz 1884 sind bis heute in verschiedensten Facetten unseres Alltags ersichtlich und eng an Ursachen für Migration gebunden. Die Art und Weise, wie wir globale Geschehnisse sowie unsere gesamte Umwelt wahrnehmen, verrät uns viel über die Vielschichtigkeit kolonialer Kontinuitäten im kollektiven Denken. Populäre Assoziationen von Fortschritt, die globale Verortung von „Entwicklungsländern“ und „Industrienationen“ sowie der überwiegende Eurozentrismus der Wissensproduktion sind unmittelbar Bestandteil einer kolonialen Gegenwart.

Besonders in Einwanderungsgesellschaften überschneidet sich die bildungspolitische Auseinandersetzung mit Kolonialismus mit der Frage nach Ursachen für Migration und dem Zustandekommen von Zuwanderungsgesellschaften. Für einen signifikanten Anteil Deutscher mit Migrationsbezug ist der Grund für ihr Dasein in Deutschland unmittelbar an den Kolonialismus und dessen Folgen gebunden. Somit verstärkt sich vor allem in von Migration geprägten Gesellschaften die Notwendigkeit, über die Epoche des Kolonialismus zu informieren und dekoloniale Perspektiven zu implementieren. Einerseits sieht sich die politische Bildungsarbeit mit der Herausforderung eines divergenten und heterogenen Wissensstandards bezüglich des Kolonialismus konfrontiert. Während viele Menschen mit Migrationsbezug, etwa durch die eigene Herkunftsfamilie oder Migrationserfahrungen Zeug*innen der kolonialen Folge sind, sehen sich Personengruppen ohne mittelbaren Migrationsbezug oft mit relativem Unwissen und wenig Sensibilität konfrontiert. Aus dieser Feststellung heraus erscheint es greifbar, dass politische Bildungsangebote als Mittlungsinstanz und als Art Bewältigungsstrategie dienen, um gesellschaftliche

Klärungsprozesse in Bezug auf Kolonialismus anzuschlagen. Gleichwohl ist auch in Bezug auf kolonialkritische Bildungsarbeit eine Intersektionalität, eine Überschneidung zu anderen Themenkomplexen beobachtbar. Die dekoloniale Betrachtung der Klimakrise erlaubt es zum Beispiel, die Intersektionalität von Kolonialismus, Rassismus, Kapitalismus und der Klimakrise aufzuzeigen und deutet unmittelbar darauf hin, dass auch das Thema Nachhaltigkeit und Klimaschutz nicht abgesondert von kolonialen Kontinuitäten betrachtet werden kann. Dementsprechend kann kolonialkritische Bildungsarbeit Ausgangspunkt sein, um die Komplexität kolonialer Strukturen mit gegenwärtigen Krisen wie der fortschreitenden Umweltzerstörung zu verbinden.

Kolonialkritische Bildungsarbeit ist also kein abgesonderter Bereich, sondern bildet ein Fundament zur generellen Reflexion von historischen Kontinuitäten im Bereich Umwelt, Wirtschaft und Gesellschaft.

Abschließend lässt sich also sagen, dass rassismuskritische und dekoloniale Bildungsarbeit essenziell ist, insbesondere für Zuwanderungsgesellschaften. Nur durch interaktive Erörterung der Ursachen für bestehende Differenzkategorien in unserer Gesellschaft und der Reflexion historisch gewachsener Hierarchien ist die Förderung einer aufgeklärten und sensibilisierten Gesellschaft möglich. Dementsprechend gilt es, rassismuskritische und dekoloniale Bildungsangebote, die communitybasiert mit betroffenen Menschengruppen arbeiten, weiterhin zu fördern, sodass bestehende Expertise zum größtmöglichen Profit des kollektiven Gemeinwesens verwertet und multipliziert werden kann.

Hier finden Sie das digitale POLIS-Archiv:



BERICHTE

Bayern

Hannes S. Macher ist verstorben



Foto: privat

Der Landesverband Bayern der Deutschen Vereinigung für Politische Bildung trauert um Hannes S. Macher, der am 18.4.2023 verstarb.

Der Studiendirektor a.D., geb. 1943 in München, war nach dem Studium der Politikwissenschaft, Geschichte, Germanistik und Philosophie in München, Berlin und Wien von 1973 bis 2008 als Gymnasiallehrer in München tätig (Fächer: Deutsch, Geschichte, Sozialkunde und Ethik). Als Buchautor und Herausgeber von Anthologien hat er sich hauptsächlich mit bayerischer Geschichte und Literatur beschäftigt, Fachbeiträge in diversen Lexika, Zeitungen und Zeitschriften veröffentlicht.

Seit 1987 war Hannes S. Macher Mitglied im Landesverband Bayern der DVPB; bereits 1988 war er Mitbegründer und seit 1989 Chefredakteur der Zeitschrift „Forum Politikunterricht“. Ab der Ausgabe 3/1990 übernahm Hannes Macher das Amt des Herausgebers und Redakteurs in alleiniger Verantwortung bis 2015.

„Diese Zeitschrift ist das respektable Lebenswerk von Hannes Macher“, so fasste es der damalige DVPB-Bayern-Vorsitzende Armin Scherb bei der Würdigung zu Machers 70. Geburtstag 2013 zusammen. „Wer in der mehrköpfigen Redaktion einer Fachzeitschrift tätig ist, kann ermesen, welchen zeitlichen und intellektuellen Aufwand Hannes Macher seit über zwei Jahrzehnten ehrenamtlich und unentgeltlich erbracht hat und hoffentlich weiter erbringen wird.“

Besonderer Erwähnung bedarf in diesem Zusammenhang die Tatsache, dass Hannes Macher mit großem kaufmännischem Geschick auch das finanzielle Fundament für ein dauerhaftes Erscheinen der Zeitschrift geschaffen hat – und auch publizistische wie organisatorische Kontakte zu den Landesverbänden der DVPB in Sachsen, Thüringen und Rheinland-Pfalz.

In der nächsten Ausgabe der Zeitschrift „Forum Politikunterricht“ des Landesverbandes Bayern wird umfassender sein Engagement für den Landesverband und insbesondere für die Zeitschrift gewürdigt werden.

*Für den Landesverband Bayern:
Stefan Rappenglück*

Verleihung des Abiturpreises „Politik und Gesellschaft“ 2023 des Landesverband Bayern

Der diesjährige Abiturpreis „Politik und Gesellschaft“ des Landesverbands Bayern der Deutschen Vereinigung für Politische Bildung e. V. wurde mittlerweile zum vierten Mal am 04. Juli 2023 in der Ludwig-Maximilians-Universität München verliehen. Landtagspräsidentin Ilse Aigner zeichnete als Schirmherrin in Anwesenheit von Prof. Dr. Oliver Jahraus, Vizepräsident der LMU für den Bereich Lehre, und Ministerialdirektor Stefan Graf, Amtschef des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus fünf Abiturienten aus, die sich in herausragender Weise mit aktuellen Themen aus den Bereichen Politik und Gesellschaft auseinandergesetzt haben.

Landtagspräsidentin Aigner betonte in ihrem Grußwort die Bedeutung von politischer Bildung und Demokratiebewusstsein für eine funktionierende freiheitliche Demokratie. Die Preisträger haben gezeigt, dass sie Demokraten sind: „Ihre herausragenden Seminararbeiten beweisen: Die Jugend von heute denkt politisch! Das stimmt mich zuversichtlich. Denn Demokratie braucht Mut, Tatkraft und Bekenntnis. Demokratie lebt vom Mitmachen – daher mein Appell: Bringen Sie sich, Ihre Gedanken und Talente zum Wohle unseres Landes ein!“

Auch Ministerialrat Stefan Graf in Vertretung von Kultusminister Prof. Michael Piazolo würdigte den Abiturpreis und gratulierte den Preisträgern: „Demokratie ist kein Selbstläufer. Wir müssen uns immer wieder aufs Neue einsetzen für ein gutes und demokratisches Miteinander in unserem Land. Wettbewerbe wie der Abiturpreis „Politik und Gesellschaft“ sind ein wichtiger Baustein der Politischen Bildung an unseren Schulen. Sie motivieren junge Menschen, das Geschehen in der Welt aufmerksam zu beobachten oder sich aktiv in gesellschaftliche Debatten einzubringen. Herzlichen Glückwunsch an die Preisträger

des Abiturpreises „Politik und Gesellschaft“ – Sie zeigen mit Ihren Arbeiten, was es heißt, ein mündiger Bürger zu sein – und ein herzliches Dankeschön an alle Lehrkräfte, die unsere Schülerinnen und Schüler auf ihrem Weg dorthin unterstützen!“

Im Namen des Landesverbands Bayern der Deutschen Vereinigung für Politische Bildung bedankte sich ihr Vorsitzender, Prof. Dr. Stefan Rappenglück, für die Grußworte; zudem dankte er den Mitgliedern der Jury für ihre ehrenamtliche Arbeit, der Heinz und Sybille-Laufer-Stiftung für politische Wissenschaft, vertreten durch den Vorstandsvorsitzenden Prof. Goetz von der Ludwig-Maximilians-Universität München, für die erneute finanzielle Unterstützung der Preisgelder sowie Herrn Dr. Gero Kellermann, stellvertretenden Direktor der Akademie für politische Bildung Tutzing, die wieder Publikationen und Tagungsgutscheine für die Preisträger zur Verfügung stellt.

In seiner anschließenden Laudation betonte auch Prof. Dr. Rappenglück den hohen Stellenwert der politischen Bildung in den Schulen, der mit dem Abiturpreis „Politik und Gesellschaft“ gestärkt werden soll. Auch soll der Preis das gezeigte Engagement von jungen Menschen in ihren Arbeiten würdigen. Insgesamt waren 126 Seminararbeiten aus ganz Bayern eingereicht worden. Auffallend war in diesem Jahr eine hohe Anzahl von Arbeiten, die sich mit Rechts extremismus, Antisemitismus, Populismus oder Verschwörungstheorien beschäftigen. Eine sechzehnköpfige Jury des Landesverbands Bayern der DVPB, bestehend aus Lehrkräften und im Hochschulbereich tätigen Personen, wählte aus den eingereichten Arbeiten fünf herausragende aus. Bewertet wurden insbesondere die Problemorientierung, der aktuelle Bezug, eine multiperspektivische Vorgehensweise, ein eigenständiges, kritisches politisches Urteil, ein erkennbarer Anteil an Eigenaktivität im Verhältnis zur Quellenarbeit, die Anwendung von sachgerechten Recherchemethoden sowie die überzeugende Formulierung eines plausiblen Ergebnisses.



Foto: Markus Komposch, creativeAM GbR

Verleihung des Abiturpreises „Politik und Gesellschaft“ durch den DVPB-Landesverband Bayern am 04.07.2023 in der Ludwig-Maximilians-Universität München
von links: Dr. Gero Kellermann (stv. Direktor der Akademie für politische Bildung Tutzing); Landtagspräsidentin Ilse Aigner; Preisträger: Simon Kummer (Sonderpreis), Constantin Albrecht (Sonderpreis), Paul Bachmann (3. Preis), Moritz Handtke (1. Preis), Jonas Dilger (2. Preis); Prof. Dr. Stefan Rappenglück (DVPB/Vorsitzender Landesverband Bayern), Ministerialdirektor Stefan Graf (Amtschef des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus), Prof. Dr. Klaus Goetz (Vorstandsvorsitzender der Heinz und Sybille-Laufer-Stiftung), Prof. Dr. Oliver Jahraus (Vizepräsident der LMU München für den Bereich Lehre)

Neben den ersten drei Preisen wurden in diesem Jahr auch zwei Sonderpreise vergeben. Der erste Preis wurde mit 300 Euro prämiert, die weiteren Preisträger erhielten Preisgelder in Höhe von 200 und 100 Euro; zudem gab es für jeden einen Gutschein für eine frei wählbare, mehrtägige Veranstaltung in der Politischen Akademie Tutzing und einen Restaurantgutschein im Wert von 100 Euro. Vor der Übergabe der Urkunden und Preise durch Landtagspräsidentin Ilse Aigner würdigte Prof. Dr. Rappenglück die Seminararbeiten der fünf Preisträger im Einzelnen.

Abrgerundet wurde die gelungene Veranstaltung mit einer interessanten Führung der Vorsitzenden der Weiße-Rose-Stiftung, Dr. Hildegard Kronawitter, durch die Denkstätte Weiße Rose im Gebäude der Ludwig-Maximilians-Universität und einem gemeinsamen Mittagessen.

Die Preisträger 2023 (in alphabetischer Reihenfolge):

Bachmann, Paul (Städt. Theodolinden-Gymnasium München): Krisen als Treiber von Populismus am Beispiel der Wirtschaftskrise 2008 und der Corona-Pandemie (Leitfach Sozialkunde) – 3. Preis

Der Autor kommt zu dem Ergebnis, dass die Frage, ob Krisen Treiber für Populismus sind, in jedem Einzelfall geprüft werden muss. Vor dem Hintergrund der jüngsten Wahl- und Umfrageergebnisse in Deutschland stellt Paul Bachmann fest, dass sich die rechtspopulistische AfD im Aufwind befindet, sie profitiert von der aktuellen Energiekrise im Zusammenhang mit dem Krieg in der Ukraine.

Die Arbeit überzeugte die Jury insbesondere bei der Einbeziehung der Aktualität, einem klaren Vorgehen bei der originellen Fragestellung und bei der überzeugenden Formulierung eines plausiblen Ergebnisses.

Dilger, Jonas (Veit-Höser-Gymnasium Bogen): Rechts-extremismus als Erbe der Diktatur in der Deutschen Demokratischen Republik? (Leitfach Geschichte) – 2. Preis

Fazit des Autors: Was sich heutzutage in unserem Land entwickelt, ist eine Gefahr für unsere Demokratie. Umso mehr muss den BürgerInnen klar werden, dass Demokratie keine Selbstverständlichkeit ist, man muss sich für sie einsetzen. Die Arbeit erzielte in fast allen Kriterien eine hohe Punktzahl, u. a. bei der Orientierung an politischen Problemen, dem Gegenwartsbezug, einem eigenständigen kritischen Urteil, dem großen Anteil von Eigenaktivität sowie einer sehr überzeugenden Formulierung eines plausiblen Ergebnisses.

Handtke, Moritz (Gymnasium Gröbenzell): Erster Preis Rechtsstaatlichkeit in Mexiko – Zukunftsperspektiven für eine bedrohte Demokratie (Leitfach Sozialkunde) – 1. Preis

Die stagnierende Wirtschaft sorgt in Kombination mit dem oligopolistischen mexikanischen Markt für große Armut in weiten Teilen der Bevölkerung. Die daraus resultierende Korruption in Gesellschaft und Politik untergräbt die Staatlichkeit gravierend. Die Gewaltenteilung ist stark eingeschränkt. Moritz Handtke schlussfolgert, dass Mexiko einer Einstufung in die Kategorie eines „Failing State“ bedrohlich nahekommt. Es sei aber angebracht, optimistisch in die Zukunft zu blicken. Mit dem Generationenwechsel in Mexiko steigen die Chancen auf Widerstand gegen jahrzehntealte, dringend reformbedürftige Strukturen.

Diese Arbeit erzielte in fast allen Kategorien die höchste Gesamtpunktzahl. Sie überzeugt mit einer sehr gründlichen Recherche, mit einer Fülle von gut ausgewerteten statistischem Material und anschaulichen Beispielen; sie ist stringent und hat wissenschaftlichen Anspruch.

Sonderpreise

Albrecht, Constantin (Gymnasium der Benediktiner Schäftlarn): Sonderpreis Chinas Neue Seidenstraße und deren Einfluss auf Europa (Leitfach Geschichte)

Constantin Albrecht analysiert in seiner sehr umfangreichen Arbeit detailgenau die Entwicklung und Umsetzung der Neuen Seidenstraße als zentrales Mittel der Außenpolitik der VR China; er beschreibt Routen und Handelswege und stellt außereuropäische Projekte sowie Investitionen dar. Ein besonderes Augenmerk richtet er auf die Auswirkungen der „Neuen Seidenstraße“ auf Europa. Die Jury war sich einig, dass diese Arbeit für eine gymnasiale Seminararbeit fast überqualifiziert ist und ansatzweise schon einer Bachelor-Arbeit entspricht.

Kummer, Simon (Katharinen-Gymnasium Ingolstadt): Sonderpreis Populismus und Medien: Untersuchung ausgewählter Nachrichtenbeiträge über die EU im öffentlich-rechtlichen Fernsehen Polens auf populistische Rhetorik vor und nach dem Beginn des Ukraine-Kriegs (Leitfach Sozialkunde)

Die Arbeit überzeugt durch den originellen Untersuchungsansatz: So wird die Frage, inwiefern die regierungsnahe Berichterstattung Europathemen als Instrument zur innenpolitischen Diskreditierung der Opposition nutzt, bejaht und belegt. Ferner wird gezeigt, dass auch der russische Einmarsch in die Ukraine an der manipulativen Wortwahl und der anti-europäischen Tendenz der Nachrichtensendungen nichts änderte, obwohl doch die Einheit der EU als besonders notwendig hätte erscheinen müssen.

Überzeugend ist die enorme Eigenleistung des Schülers bei Suche und Erschließung der polnischsprachigen Quellen und ihrer Analyse.

Stefan Rappenglück/Uta Lechner

Berlin

#aktiveSchüler_innen2023

Auch in diesem Jahr, zum siebten Mal in Folge, zeichnete der Landesverband Berlin der DVPB aktive Schüler:innen für ihr politisches Engagement aus. In diesem Jahr lautete das Thema: „Lokal oder global, vom Kiez bis in die Welt – Wie habt ihr euch im letzten Jahr engagiert?“

Der Preis wurde am 11.07.2023 in der Landeszentrale für politische Bildung unter der Schirmherrschaft der Bildungssenatorin Katharina Günther-Wünsch und gemeinsam mit dem Landesschüler:innenausschuss (LSA) Berlin übergeben. In diesem Rahmen wurden auch die engagierten Mitglieder des LSA, die dieses Jahr ausscheiden, verabschiedet und geehrt. Besonders erfreut hat uns, dass die Veranstaltung von vielen jungen Menschen besucht wurde.

Die Auszeichnung ist mit einem Preisgeld in Höhe von 200 EUR dotiert, welches von der DVPB Berlin zur Verfügung gestellt wurde. Die Jury beschloss neben dem ausgeschriebenen Preis noch zusätzlich vier Anerkennungspreise zu vergeben:

Der **Hauptpreis** ging an die Organisator:innen der Klimakonferenz der Sophie-Scholl-Schule für ihr kreatives und innovatives Engagement im Bereich Umweltschutz und demokratische Schulkultur. Das Team hat eine Klimavollversammlung organisiert, die allen Schüler:innen ihrer Schule die Möglichkeit bot, sich mittels Expert:innenvorträgen differenziert und kritisch mit der Situation in Ländern des Globalen Südens, Spendenaktionen und der klimapolitischen Lage in Berlin auseinanderzusetzen. Im Anschluss stimmten alle Schüler:innen über Forderungen bezüglich ihrer eigenen Schule ab und verhandelten dabei Themen aus ihrem Schulalltag, wie z. B. veganes Mensaessen und Regelungen von Fehlzeiten während Klimademos.

Die Jury war begeistert von der durchgehend demokratischen und partizipativen Gestaltung und dem innovativen Konzept, das definitiv ein Vorbild für andere Schulen sein kann.

Die Schüler:innen der Courage-AG des Goethe-Gymnasiums gewannen einen **Anerkennungspreis** für



links nach rechts: Prof. Dr. Sabine Achour (Vorstandsvorsitzende DVPB Berlin), zwei Schüler:innen der Sophie-Scholl-Schule, Dr. Torsten Kühne (Staatssekretär für Bildung Berlin), Aimo Görne (Vorstandsvorsitzender LSA Berlin)

ihre Spendensammlung für die Ukraine. Gemeinsam mit der Willkommensklasse überlegten die Schüler:innen der Courage-AG, über welche Geschenke sich die Schüler:innen in der Ukraine besonders freuen würden. Die Courage-AG übernahm die Annahme, das Sortieren und Verpacken der Geschenke und baute mit Hilfe des Städtepartnerschaftvereins Kontakt zu zwei Schulen in Charkiw auf, die die Geschenke zu Weihnachten und Neujahr an die Schülerschaft verteilten.

Für die Zukunft sind weitere Aktionen und Projekte geplant, um den Kontakt mit beiden ukrainischen Schulen auszubauen und Freundschaften über die Grenzen hinweg zu knüpfen. Beispielsweise möchte die Courage-AG online Gespräche über Europa initiieren.

Einen weiteren **Anerkennungspreis** erhielten die Auszubildenden zur medizinischen Fachangestellten der Klasse M112 des Oberstufenzentrums Gesundheit 1 für ihr Projekt „von Azubis für Azubis – Ideen zur Verbesserung der Ausbildungsbedingungen.“ Die Klasse setzte sich differenziert und kritisch mit den Ausbildungsbedingungen auseinander und entwickelte aus ihren Ideen und Erfahrungen ein komplexes Projekt, dass zum einen den Peer-Ansatz verfolgt, zum anderen aber auch in die Arbeitswelt hinein wirkt. Unter anderem haben die Azubis eine Praxis-Börse für Ausbildungsplätze initiiert sowie eigene Qualitätskriterien entwickelt, die sie im Siegel „bester Ausbilder“ zusammenfassen. Zusätzlich formulieren sie konkrete Umsetzungsempfehlungen. Ihre umfangreiche Arbeit hat bereits zu ersten Erfolgen geführt. So stehen die Azubis in einem intensiven Austausch mit der Ärztekammer.

Anton Hagenbruch vom Humboldt-Gymnasium erhält einen **Anerkennungspreis** für seine weitsichtigen und vielschichtigen Projekte, die durch den Krieg in der Ukraine dringend benötigt wurden. Anton gründete ein Patenprogramm an seiner Schule, dass es Schüler:innen aus Regelklassen sowie Willkommensklassen erleichtert sich kennenzulernen. Zudem interviewte er acht ukrainische Schüler:innen, die ihre Geschichte von ihrem Leben vor dem Krieg, am Tag des Angriffs durch Russland und von ihrer Flucht mit ihm teilen. Auf diese Weise entstanden acht wertvolle Zeitzeugenberichte. Die Projekte von Anton zeichnen sich durch eine hohe Eigeninitiative und Empathie aus.

Die Jury zeichnete zudem Henry Thomas, Marie-Jolie Wollradt, Nora Leyla Jordan und Erika Rosenfeld von der Johanna-Eck-Sekundarschule mit einem **Anerkennungspreis** aus. Sie haben sich auf vielfältige Weise politisch und zivilgesellschaftlich in ihrer Schule und im Bezirk gegen Antisemitismus und Rassismus engagiert. Die Schüler:innen arbeiten regelmäßig und engagiert im Kinder- und Jugendparlament mit, wo sie viel diskutieren sowie eigene Anträge schreiben und diese in den jeweils beratenden Ausschüssen der Bezirksverordnetenversammlung einbringen. Zudem hat Erika gemeinsam mit Marie-Jolie einen bemerkenswerten Beitrag zur Ausstellung „Sechzehn Objekte – 70 Jahre Yad Vashem“ geleistet und Marie-Jolie hat eine beeindruckende Recherchearbeit zum Thema „Mehr als ein Dach über dem Kopf – Wohnen hat Geschichte“ beim Geschichtswettbewerb des Bundespräsidenten eingereicht. Darüber hinaus zeigen alle fünf Schüler:innen als Johanna Botschafter:innen, wie gelebte Zivilcourage in der alltäglichen Praxis funktioniert.

Die Vorstellung der Preisträger:innen sowie Fotos der Preisverleihung findet sich demnächst auf der Landesverbandsseite dvpb-berlin.de

Thüringen

Sozialkunde LehrerInnen- und Abiturpreis im Thüringer Landtag

Am 28.06.2023 verlieh der Landesverband der DVPB gemeinsam mit seinen Kooperationspartnern) und unter Schirmherrschaft der Landtagspräsidentin den Schüler*innen und Lehrer*innen Preis des Faches Sozialkunde.

Die Nominierungen für den Abiturpreis beeindruckten die Jury in diesem Jahr so sehr, dass sie sich entschied, zwei erste Preise auszuloben. Damit wurden sowohl das besondere gesellschaftliche Engagement und die herausragenden fachlichen Leistungen von Emely Brückner (Bergschule Heiligenstadt) als auch die hohe politische Verantwortungsbereitschaft und die überdurchschnittlichen Ergebnisse im gesellschaftswissenschaftlichen Bereich von Konrad Brakhage (Jenaplan Schule) ausgezeichnet. Beide überzeugten nicht zuletzt durch die Bandbreite ihrer schulischen und außerschulischen Aktivitäten: Von der Mitarbeit in der SchülerFairma, über die langjährige Teilhabe in SV-Gremien, bis hin zur Mitarbeit in kommunalen Jugendparlamenten, Jugendverbänden und Vereinen weisen sich die Preisträger*innen als echte Aktivbürger*innen aus. Der zweite Platz ging an Ansgar Nietschak vom Gymnasium Meuselwitz. Er überzeugte die Jury nicht nur durch ein eindrucksvolles politisches Urteilsvermögen und ausgeprägte Sachkompetenz, sondern auch durch eine gelungene Seminarfacharbeit, in der das Phänomen Korruption im Leistungssport mehrperspektivisch aufgearbeitet wurde.

Zum dritten Mal in Folge wurden auch Lehrkräfte für ihren unermülichen und vielfältigen Einsatz zur Förderung der Qualität politischer Bildung an Schulen und im Fach gewürdigt. Die Schulen schlugen für diesen Preis Max Otto Strobel (Sportgymnasium Jena), Sebastian Stephan (KGS Gotha) und Petra Krüger (Thüringer Gemeinschaftsschule Bürgel) vor. Alle

drei zeichnen sich durch einen motivierenden und zeitgemäßen Politikunterricht aus. Insbesondere die Nominierung von Petra Krüger bestach dabei durch ein breites Repertoire an Unterrichtsformaten und zahlreichen außerschulischen Lerngelegenheiten im Rahmen des Sozialkundeunterrichts.

Mit musikalischer Begleitung durch das Rutheum Gymnasium Gera fand die Feierstunde mit 40 Gästen im Besucherzentrum des Erfurt Landtags einen würdigen Rahmen. Landtagspräsidentin Birgit Pommer würdigte in ihrer Ansprache die Leistungen und den Vorbildcharakter der Preisträger*innen. „Der Sozialkundeunterricht legt die Grundlagen demokratischer Bildung. Es geht um grundsätzliche Werte wie Respekt, Verantwortung und Solidarität. Werte, die fest in unserer Verfassung verankert sind“, so die Landtagspräsidentin. „Die ausgezeichneten Schülerinnen und Schüler sowie Lehrerinnen und Lehrer zeigen besonders, welch hohen Stellenwert der Sozialkundeunterricht in unserem Land hat. Ihre Arbeit verdient Anerkennung und Dank.“

Die Landtagspräsidentin, der Leiter der Landeszentrale für Politische Bildung, der Vertreter des Thüringer Instituts für Lehrerfortbildung, Lehrplanelwicklung und Medien sowie Vorstandsmitglieder des Landesverbands der DVPB überreichten im Beisein von Eltern, Lehrkräften und Mitarbeiter*innen des Landtags die Buch- und Geldpreise. Der Landesverband würdigte mit dieser Veranstaltung zum 14. Mal Erfolge politischer Bildungsarbeit an Thüringer Schulen und betonte gleichzeitig die Relevanz des Fachunterrichts für die Bildungs- und Demokratielandschaft im Freistaat.

Die Vorbereitungen für die Auslobung und Austragung der Preise für das Jahr 2024 sind bereits angelaufen; der Landesverband freut sich über die Verstärkung der Unterstützung durch seine Kooperationspartner.

Ilka Maria Hameister
(Beisitzerin im Landesvorstand der
DVPB Thüringen)



Darina Isserlis (DVPB Thüringen), Rigobert Möllers (ThILLM), Landtagspräsidentin Birgit Pommer, Max Otto Strobel (Nominierung Lehrkräftepreis), Petra Krüger (Preisträgerin Lehrkräftepreis), Konrad Brakhage (1. Preisträger Abiturpreis), Christoph Schmidt (DVPB Thüringen), Christoph Bender (LpB Thüringen), Emely Brückner (1. Preisträgerin Abiturpreis), Sebastian Stephan (Nominierung Lehrkräftepreis), Ansgar Nietschak (2. Preisträger Abiturpreis)

Foto: Thüringer Landtag

DEUTSCHE VEREINIGUNG FÜR POLITISCHE BILDUNG E.V.

Verband für Politische Bildung in Schule, Hochschule,
Jugendarbeit und Erwachsenenbildung



Keine Kürzungen in der politischen Bildung!

Pressemitteilung zum Haushaltsentwurf der Bundesregierung 2024

Die Deutsche Vereinigung für Politische Bildung e.V. (DVPB) schließt sich der in den letzten Tagen geäußerten, massiven Kritik der freien Träger der politischen Jugend- und Erwachsenenbildung an den erheblichen Kürzungen im Haushaltsplan der Bundesregierung für 2024 an (u. a.: Bundesausschuss Politische Bildung/bap, Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten/AdB, Arbeitsgemeinschaft katholisch-sozialer Bildungswerke/AKSB und der Kulturellen Bildung/bkj). Es sind Kürzungen, die angesichts der demokratischen Zukunftsaufgaben in unserer Gesellschaft höchst fragwürdig sind.

Die DVPB fordert die Bundesregierung deshalb dringend auf, die geplanten massiven Einschnitte in der politischen Bildung und der Jugendarbeit nicht umzusetzen. Die politische Bildung braucht mehr und nicht weniger Unterstützung durch öffentliche Förderung. Ansonsten ist absehbar, dass sich die bereits in den letzten Jahren abgebaute Infrastruktur der politischen Jugend- und Erwachsenenbildung aus ökonomischen Gründen weiter aus ihrem öffentlichen Auftrag zurückziehen muss. Sie ist aber das Fundament der politischen Bildung als Daueraufgabe, ohne die sich vor allem junge Menschen nicht auf die demokratische Gestaltung der schwierigen Transformationsprozesse der nächsten Jahrzehnte vorbereiten können.

Die DVPB kritisiert darüber hinaus, dass die geplanten Kürzungen der politischen Bildung im Bundeshaushalt offenbar mit einer noch deutlicheren Schwerpunktverschiebung der demokratiefördernden Bildungsarbeit auf reine Extremismusprävention einhergehen soll:

In den beiden relevanten Ressorts kommt es beim Jugendministerium (BMFSFJ) zu erheblichen Kürzungen in der Kinder- und Jugendarbeit, zu der auch die politische Jugendbildung gerechnet wird. In einer Pressemitteilung des Arbeitskreises Deutscher Bildungsstätten (AdB) wird von einer Kürzung um 18,6 Prozent gesprochen. Dagegen soll das Programm „Demokratie leben!“ nach einer Pressemitteilung des BMFSFJ weiter auf dem erst 2023 erreichten hohen Niveau von 200 Mio. Euro gefördert werden. Und im Haushalt des Innenministeriums soll das Budget der Bundeszentrale für politische Bildung (bpb) von 96 auf 76 Mio. Euro gekürzt werden. Gleichzeitig steigt im Haushalt der bpb aber das Budget der „Projekte für demokratische Teilhabe und gegen Extremismus“ von 10,8 auf 11,5 Mio. Euro. Nach Aussage des Bundesausschusses für politische Bildung (bap) sollen die Veranstaltungen der Träger der allgemeinen politischen Erwachsenenbildung dagegen um 25% gekürzt werden.

Die Deutsche Vereinigung für Politische Bildung (DVPB) hatte in den vergangenen Jahren immer wieder vor dem Trend gewarnt, die politische Bildung der Logik einer nur noch extremismuspräventiven Demokratieförderung unterzuordnen. In unserem Positionspapier vom November 2020 heißt es dazu: „Statt einseitig darauf zu fokussieren, welche Gefahren von Lernenden ausgehen können, die die Demokratie und die Menschenrechte ablehnen, richtet sie ihr Augenmerk besonders auf die Stärkung der partizipatorischen Potentiale und Möglichkeiten der Adressat*innen auf ihre Entwicklung zur Mündigkeit.“ Seither haben u. a. auch die Autor*innen des 16. Kinder- und Jugendberichts aus einer interdisziplinären wissenschaftlichen Perspektive davor gewarnt, „Demokratiebildung oder politische Bildung mit Extremismusprävention in eins zu setzen“. Zuletzt hat eine der Vorsitzenden der DVPB, Professorin Andrea Szukala, diese Position am 27.03.2023 im Deutschen Bundestag bei der Anhörung zum Demokratieförderungsgesetz vorgetragen.

Die DVPB ist davon überzeugt, dass eine gegenüber den Anliegen aller Generationen offene, durch Professionelle getragene politische Bildung unabdingbare Voraussetzung einer Prävention von Extremismus in der Demokratie ist. Die politische Bildung kann aber nur dann beitragen, wenn sie sowohl über eine gute institutionelle und verbandliche Infrastruktur im Bereich der non-formalen politischen Bildung als auch über eine flächendeckende Verankerung als Fach und Disziplin in den Lehrplänen und Programmen von Schulen und Hochschulen verfügt.

Die DVPB fordert deshalb als Fachverband der politischen Bildung die Bundesregierung dazu auf, an keiner Stelle Kürzungen in der politischen Bildung vorzunehmen. Außerdem raten wir gemeinsam mit zahlreichen anderen Akteur:innen aus Bildung, Bildungsforschung und Zivilgesellschaft dringend dazu, politische Bildung nicht mehr für Ziele der Inneren Sicherheit wie die Extremismusbekämpfung zu instrumentalisieren. In einem subsidiär angelegten demokratischen Staat müssen zivilgesellschaftliche Träger der politischen Bildung ihre Themen eigenständig bestimmen können. Eine aus der Zivilgesellschaft erwachsende und von ihr getragene, demokratische politische Bildung ist die beste Versicherung gegenüber Vertrauensverlusten und Demokratieverdrossenheit in unserer Gesellschaft.

Links zu erwähnten Expertisen und

Pressemitteilungen:

- Prof. Dr. Andrea Szukala, Stellungnahme der DVPB zum Demokratieförderungsgesetz im Ausschuss des Deutschen Bundestags 27.03.2023: <https://www.bundestag.de/resource/blob/939048/2a6702bf2a18218e2867369e-98901ae5/20-13-55c-data.pdf>
- Stellungnahme der DVPB vom 01.11.2022 zum Entwurf eines Demokratieförderungsgesetzes: <https://www.bmfsfj.de/resource/blob/207834/>

d188bbd80863a5a14163b9eab4882d56/deutsche-vereinigung-fuer-politische-bildung-e-v-dvpb--data.pdf

- Stellungnahme der DVPB „Politische Bildung für die Demokratie!“ vom November 2020: <https://www.dvpb.de/wp-content/uploads/2020/11/DVPB-Politische-Bildung-fuer-die-Demokratie.pdf>
- Pressemitteilung des AdB vom 06.07.2023 zu Kürzungen im Bundeshaushalt 2024: <https://www.adb.de/news/adb-gegen-drastische-kuerzungsabsichten-bei-politischer-bildung>
- Pressemitteilung des bap vom 05.07.2023 zu Kürzungen im Bundeshaushalt 2024: <https://www.bap-politischebildung.de/bundeshaushalt-2024-wir-brauchen-mehr-nicht-weniger-geld-in-der-politischen-bildung/>
- Pressemitteilung der AKSB vom 07.07.2023 zu Kürzungen im Bundeshaushalt 2024: <https://www.aksb.de/aktuelles/kjp-kuerzung-verhindern>
- Pressemitteilung des bkj vom 07.07.2023 zu Kürzungen im Bundeshaushalt 2024: <https://www.bkj.de/news/bundeshaushalt-2024-kuerzt-kinder-und-jugendplan-und-freiwilligendienst/>

Hessen

Wahlprüfsteine zur Landtagswahl am 8. Oktober 2023

Am 8. Oktober 2023 wird in Hessen ein neuer Landtag gewählt. Der hessische Landesverband der DVPB hat den hessischen Parteien einen umfangreichen Fragenkatalog vorgelegt, um die Positionen zur schulischen und außerschulischen politischen Bildung kennen zu lernen. So wollte die DVPB Hessen zum Beispiel wissen, wie sich die Parteien angesichts des Lehrkräftemangels die qualifizierte Unterrichtsvorsorgung in den Fächern der politischen Bildung langfristig vorstellen, welche Maßnahmen sie als mögliche Regierungsparteien ergreifen wollen, um die politische Bildung und die Förderung der Demokratie an den Schulen des Landes zu stärken oder wie die Trägerinstitutionen der außerschulischen politischen Bildung langfristig unterstützt werden sollen.

Die Fragen und die Antworten der Parteien finden sich auf der Homepage des Landesverbandes: <http://www.dvpb-hessen.de/>

15. Bundeskongress der Politischen Bildung

Gegenwartsdeutungen – Zukunftserzählungen Politische Bildung in Zeiten gesellschaftlicher Umbrüche

*Nicht
vergessen!*

Vom 2. bis 4. November 2023 findet in Weimar der 15. Bundeskongress Politische Bildung statt.

Er wird veranstaltet von Bundeszentrale für politische Bildung (bpb), Deutsche Vereinigung für Politische Bildung (DVPB) und Bundesausschuss Politische Bildung (bap).



Gesellschaftstheorien, Zeitdiagnosen und Zukunftserzählungen



(Ent-)Demokratisierung



(Nicht-)Nachhaltigkeit



Kritik der Moderne – Post/Kolonialismus/Dekolonialität



Kritik der Postmoderne – Werte und Wahrheit



Von der Globalisierung zurück zur Deglobalisierung?



Politische Bildung und Konflikt



Zukunftsbilder der Jugend in Transformationszeiten



Zukunftsbilder und -visionen für Europa



Ungleichheit und Intersektionalität



Zukunft der politischen Bildung



(Des-)Informationsräume und Folgen für die Gesellschaft



Phänomene spezifischer Rassismen und Antisemitismus



Frieden und Konflikt

Hier finden Sie das Programm und viele weitere Informationen:





Gelungene Orientierung für die fachliche Ausbildung. Man ist gespannt auf den zweiten Band

Michael May/ Marc Partetzke: Einführung in die Politikdidaktik. Band 1: Geschichte, Essentials, Forschungs- und Entwicklungsfelder. Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag 2023 (utb 6045), 223 Seiten, 19,90 Euro.



Die Politikdidaktiker Michael May (Friedrich-Schiller-Universität Jena) und Marc Partetzke (Stiftung Universität Hildesheim) haben sich dem Unterfangen angenommen, eine Einführung in die Politikdidaktik zu verfassen, die sich insbesondere an Studierende, Studienreferendarinnen und Studienreferendare sowie Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger richtet. Durch die Schwerpunktsetzung „zugunsten von historischen Einordnungen, wissenschaftlichen Kontroversen, Forschungsüberblicken und aktuellen Entwicklungsfeldern“ (S. 11) suchen die Autoren ihre Arbeit von anderen Einführungen in die politische Bildung zu unterscheiden, was ihnen durchaus gelingt. Dabei werden sie auch dem selbst gesetzten Anspruch, ihre Publikation „möglichst gut verständlich“ zu verfassen, gerecht.

Der Band ist in sechs Kapitel gegliedert und stellt zum Abschluss neben dem Literaturverzeichnis auch

dankenswerter Weise ein Sach- und Personenregister zur Verfügung. Nach einer kurzen Einführung gehen May und Partetzke zunächst auf die Differenzierung von „Pädagogik, Didaktik, Politikdidaktik“ ein. Diese bildungstheoretische Fundierung ist den Autoren genauso gelungen wie die Skizzierung der historischen Entwicklungslinien politischer Bildung nach 1945 im dritten Kapitel. Diese systematische und historische Verortung der Disziplin ist für das oben angeführte Zielpublikum der Einführung fraglos erhellend und gewinnbringend.

Vor diesem Hintergrund beschreiben May und Partetzke im Folgenden „Essentials der Politikdidaktik und politischen Bildung“, wobei sie auf „Grundlagen und Begriffe“ („didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung“, „Bedingungsfelder des (Politik-)Unterrichts“, „zur Rolle der Lehrperson“ und „Entscheidungsfelder des (Politik-)Unterrichts“) sowie auf „(aktuelle) Kontroversen“ eingehen. Gerade bei den diskutierten Kontroversen – von „kritische vs. affirmative politische Bildung“ bis hin zur politikdidaktischen Debatte um „Wissen und Kompetenzen“ beziehen die Autoren bisweilen selbst Stellung, was der in der Einführung als Anspruch formulierten Möglichkeit für die geneigten Leserinnen und Leser jedoch keinen Abbruch tut, „eigene Positionen und Sichtweisen zu entwickeln“ (S. 11).

Instruktiv ist weiterhin das fünfte Kapitel „Arbeits- und Forschungsfelder der Politikdidaktik“, insbesondere was die Vorstellung der verschiedenen Bereiche der empirischen Erforschung von Unterrichtswirklichkeit sowie die disziplinhistorische Darstellung der Konzeptionen politischer Bildung betrifft. Letztgenannte endet mit der Beschreibung dreier „neuerer“ Konzeptionen, wobei die jüngste dazu herangezogene Literatur aus dem Jahre 2013 stammt. In diesem Kontext steht allerdings in Frage, ob neben den vorgestellten Konzeptionen nicht noch weitere Ansätze politischer Bildung angeführt werden müssten. Darüber hinaus ist an dieser Stelle anzumerken, dass gerade auch vor dem Hintergrund der von den Verfassern eingangs festgestellten „Ausdifferenzierung der Politikdidaktik“ (S. 10) neben den hier angeführten noch weitere politikdidaktische Arbeits- und Forschungsfelder vorhanden sind, die in einer „Einführung in die Politikdidaktik“ hätten Erwähnung finden sollen. Als Orientierung für diese weiteren Arbeits- und Forschungsfelder kann die auf der Homepage der GPJE vorgenommene Auflistung der verschiedenen Forschungsaktivitäten von Arbeitsgruppen des Fachverbandes dienen.

Hinsichtlich aktueller Entwicklungsfelder politischer Bildung werden von Michael May und Marc Par-

tetzke abschließend zwei Bereiche – „Digitalisierung und Unterricht“ sowie „Inklusion und Unterricht“ – vorgestellt, und zwar wiederum jeweils in gut strukturierter und nachvollziehbarer Weise. Beide Entwicklungsfelder politischer Bildung werden von den Autoren in der Einführung zurecht als „Megatrends im Schulwesen“ (S. 10) beschrieben. Doch muss auch hier als Desiderat angemerkt werden, dass dabei einige sowohl für die Schule allgemein wie für die politische Bildung im Besonderen äußerst relevante gesellschaftlich-politische Entwicklungen außer Acht gelassen werden, wiewohl sie in diversen politikdidaktischen Kontexten zum Teil bereits seit Jahren diskutiert werden und entsprechende Publikationen dazu vorliegen. Anzuführen wären u.a. Themen wie Migration und Flucht, Klimawandel und Anthropozän sowie Populismus, Verschwörungstheorien etc., wozu sich auch im Sach- und Personenverzeichnis keine Angaben finden lassen.

Doch vielleicht sind solche Themen ja für den Folgeband oder die Folgebände der Publikation vorgesehen, denn angekündigt wird die vorliegende als „Band 1“. Dieser endet jedenfalls recht abrupt ohne ein Fazit oder einen Ausblick, und so dürfen wir auf den nachfolgenden Band schon gespannt sein.

Ingo Juchler (Potsdam)

Eine bildungstheoretische und sozialwissenschaftliche Fundierung der Sozioökonomiedidaktik

Reinhold Hedtke: Wirtschaft und Gesellschaft, Band 4 der Reihe „Sozioökonomische Bildung“ (Hrsg.: Ders., Andreas Fischer, Birgit Weber, Bettina Zurstroffen), Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag 2023, 491 Seiten, 56,90 Euro.

Mit „Wirtschaft und Gesellschaft“ legt Reinhold Hedtke ein weiteres Grundlagenwerk zur sozioökonomischen Bildung vor. Als vielschichtige bildungstheoretische und sozialwissenschaftliche Fundierung der Sozioökonomiedidaktik ergänzt es das als Band I der Reihe erschienene „Sozioökonomische Curriculum“, das sich den Inhalten und Praxen sozioökonomischer Bildung widmet.

Die Bezugnahme auf Max Webers wegweisende Herrschaftssoziologie ist gut gewählt, denn das Werk lässt keinen Zweifel daran, dass sich die Sozioökonomiedidaktik zuvorderst daran orientiert und



legitimiert, die Machtfrage zu stellen – und zwar im Interesse der Lernenden. Zunächst wird der Machtfrage auf Ebene der Bildungspolitik nachgegangen. Die Problematisierung von „Politiken der Standardisierung und Ökonomisierung“ (S. 19) eröffnet den Leserinnen und Leser in pointierter Form elementare bildungspolitische Hintergründe, um sozioökonomische Bildung als subjektorientierten Gegenentwurf zu wirtschaftsdidaktischen Konzepten verstehen zu können, die im Sinne einer (machtblinden) wirtschaftswissenschaftlichen Kunde auf die ökonomische Verwertbarkeit von Wirtschaftswissen abzielen und/oder als ökonomistische Erziehung eine marktradikale Indoktrination der Schülerinnen und Schüler betreiben.

Der erste Hauptteil, der programmatisch mit „Bildung für die Person: Leben in Wirtschaft, Gesellschaft und Politik“ betitelt ist (Kapitel 4), bietet eine differenzierte bildungstheoretische Grundlegung der Disziplin. Das die sozioökonomische Bildung tragende Bildungsverständnis wird unter der Berücksichtigung bildungstheoretisch-(allgemein-)didaktischer, sozialwissenschaftlicher (insbesondere auch soziologischer) und bildungspolitischer Perspektiven sowohl quellenbasiert als auch empiriegesättigt erschlossen. Dabei wird sozioökonomische Bildung als eine den sozioökonomischen Interessen der Lernenden verpflichtete, wissenschaftlich fundierte, problemorientierte, kritische, offene und machtsensible Bildung charakterisiert, kontextualisiert und legitimiert. Als ein zentrales sozioökonomiedidaktisches Ziel wird die Förderung von „Kritik und Eigensinn“ identifiziert (S. 211ff.). In der Stärkung von Kritik- und Autonomiefähigkeit wird auch ein grundlegendes Unterscheidungsmerkmal zu Formen der wirtschaftswissenschaftlichen Kunde und der ökonomistischen Erziehung gesehen, die auf eine reaktiv-funktionale Einpassung der Lernenden in die bestehenden sozioökonomischen Macht- und Herrschaftsstrukturen abzielen (vgl. ebd., S. 212–218).

Der zweite Hauptteil bietet eine systematische Analyse des fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Fundaments der sozioökonomischen Bildung und liefert auf dieser Grundlage eine profunde Charakterisierung der Disziplin (Kapitel 5). Erläutert werden „Selbstverständnis und Selbstverortung“ (Kap. 5.1), „Wissensformen und [Bezugs]Wissenschaften“ (Kap. 5.2) sowie „Kompetenzen und Prinzipien“ (Kap. 5.3) der sozioökonomischen Bildung. Reinhold Hedt-

ke entfaltet innerhalb dieser drei Dimensionen jeweils ein breites Panorama an wissenschaftlichen und didaktischen Bezügen und sozioökonomiedidaktischen Konzeptionen und veranschaulicht deren fruchtbares Zusammen- und Wechselspiel im Dienst einer auf die Interessen des Subjekts bezogenen Bildung zum Gegenstandsbereich Wirtschaft. Bezugswissenschaften und Didaktik werden dabei meisterhaft in ein dialogisches Verhältnis zueinander gesetzt.

Im abschließenden Teil „Ausblick und Agenda“ (Kapitel 6) stellt Reinhold Hedtke der Sozioökonomiedidaktik Entwicklungsaufgaben. Als eine zentrale fachdidaktische Bringschuld wird die Analyse des Verhältnisses von Demokratie und Kapitalismus bzw. von ökonomischer und politischer Macht identifiziert (S. 361ff.). Auch weitere der umrissenen Aufgaben wie eine ernsthafte Auseinandersetzung mit der ökologischen Einbettung (bzw. Abhängigkeit) von Wirtschaft und Gesellschaft oder eine fachdidaktische Analyse der globalen und nationalen sozioökonomischen Ungleichheiten samt der mit diesen einhergehenden sozioökonomischen und politischen Machtasymmetrien verweisen letztendlich auf dieses Spannungsfeld.

„Wirtschaft und Gesellschaft“ erweist sich als ein ebenso profundes wie gut strukturiertes Basiswerk über die theoretischen Grundlagen und Bezüge der sozioökonomischen Bildung. Reinhold Hedtke gelingt es hervorragend, die komplexen Hintergründe systematisch zu erschließen und konsequent auf das Bildungsziel der Sozioökonomiedidaktik zu beziehen: der sozioökonomischen Mündigkeit respektive Autonomiefähigkeit der Lernenden. Bei allen, die sich auf theoretischer oder praktischer Ebene der sozioökonomischen Bildung widmen, verdient es einen prominenten Platz in der Arbeitsbibliothek.

MPH

Ein Kompendium kompetenzorientierter Forschung zur empirischen Politikdidaktik

Georg Weißeno/Béatrice Ziegler (Hrsg.): Handbuch Geschichts- und Politikdidaktik. Springer VS: Wiesbaden 2022, 501 Seiten, 99,90 Euro.

Noch ein Handbuch? Man könnte fragen: Gibt es denn nicht schon das bewährte „Handbuch der politischen Bildung“, herausgegeben von Wolfgang Sander und Kerstin Pohl oder das zweibändige „Basiswissen Politische Bildung. Handbuch für den sozialwissenschaftlichen Unterricht“? Darauf muss man antworten: Nein, diese Neuerscheinung ist eine systematische Zusammenfassung der *empirischen Forschung* zur schulischen politischen Bildung: Leserinnen und Leser erhalten Auskunft zu den Fragen: Was weiß die *Politikdidaktik* zu den Voraussetzungen, Bedingungen wie Wirkungen des Politikunterrichts und zu den theoretischen und methodischen Grundlagen ihrer Erforschung. Es richtet sich folglich vor allem an Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler sowie an Studierende in den Ausbildungsphasen zur Lehrkraft der politischen Bildung.

Das Kompendium enthält 32 Artikel von 34 durch eigene Forschung ausgewiesene Expertinnen und Experten, geordnet in drei Teilen: 1. zum theoretischen Hintergrund, 2. zu empirischen Befunden und 3. zu Methoden. Das Werk wurde herausgegeben durch zwei sehr erfahrene Persönlichkeiten: Von Prof.in



Béatrice Ziegler (Aarau) sowie von Prof. Georg Weißeno (Karlsruhe). Die Nutzer können sich mit Hilfe der einheitlichen Gestaltung aller Beiträge leicht in den Forschungsstand vertiefend einarbeiten. Leider fehlt dem Band eine inhaltlich zusammenfassende und resümierende Einleitung; auch ein abschließendes Sachregister wäre hilfreich gewesen.

Eine zunächst verblüffende Besonderheit dieses Handbuchs liegt darin, dass die empirische Forschung zur Politikdidaktik wie zur Geschichtsdidaktik parallel zueinander in einem Band dargestellt werden. Fast jedes Thema wird für beide Fächer bzw. Fachdidaktiken synchron nebeneinander vorgestellt; beispielsweise: „Erkenntnisse zu Unterrichtsmethoden im Geschichtsunterricht“ von Prof. Holger Thünemann (S. 205-218) vor „Erkenntnisse zu Unterrichtsmethoden im Politikunterricht“ von Dr. Anke Götzmann (S. 219-231). Diese Strukturierung geht von der Erwartung aus, dass auf diese Weise die Unterschiedlichkeit von Politik- und Geschichtsdidaktik in den normativen Postulaten und in den theoretischen Zugängen deutlich würden, aber auch viele Gemeinsamkeiten bei der Beeinflussung fachlicher Lehr- und Lernprozesse. Erkennbar werde aber auch in der parallelen thematischen Strukturierung, dass es „lohnend sein kann, ein gemeinsames Dach für die Fachdidaktiken der Gesellschaftswissenschaften zu bauen.“ (S. VI). Beim vergleichenden Lesen fallen tatsächlich immer wieder Ähnlichkeiten und Differenzen zwischen der Didaktik historischen und politischen Unterrichts auf. So ist die Graduierung nach Stufen entlang der qualitativen Entwicklung fachlichen Lernvermögens in der Geschichtsdidaktik relativ weit gediehen; mehrere Kompetenzmodelle unterscheiden hier nach „basal“, „intermediär“ und „elaboriert“ oder nach Niveaustufen entlang der Sinnbildungstypen von Jörn Rüsen (vgl. S. 10). Demgegenüber ist es noch nicht gelungen, in der Politikdidaktik einen als Forschungskriterium verwendbaren handhabbaren Kompromiss über Kompetenzstufen politisch-gesellschaftlicher Denk- und Arbeitsformen verknüpft mit Entwicklungsphasen von heranwachsenden und erwachsenen Lernenden zu finden. Die in empirischen Forschungsvorhaben der Politikdidaktik verwendeten Kompetenzmodelle bleiben deshalb überwiegend eindimensional statt

notwendigerweise zweidimensional aufgespannt zu werden (Stufen gekreuzt mit Bereichen).

Den Grundlagenteil und den Teil über Forschungsergebnisse des Handbuchs durchzieht ganz bewußt eine primäre Kompetenzorientierung der Auswahl von dargestellten Ansätzen und Befunden. Weißeno geht sogar von einer „Dominanz der Kompetenzmodelle“ (S. 19) in der empirischen Forschung aus. Nun ist zweifellos die Wendung zu den tatsächlichen Wirkungen von Lernangeboten in den feststellbaren Leistungen von Schülerinnen und Schülern eine wichtige Dimension der Politikdidaktik. Aber es gibt auch aussagekräftige empirische Forschung zu den institutionellen Rahmenbedingungen schulischer politischer Bildung, zur historischen Entwicklung von Fachunterricht und im Rahmen der repräsentativen politischen Jugend- und Kulturforschung. Die hätten stärkere Beachtung verdient.

Insgesamt ist das Kompendium ein wichtiges Standardwerk für die Forschung; der Preis von 99,90 Euro wird aber wohl eher eine Anschaffung in Fachbibliotheken nahelegen als eine Anschaffung für den persönlichen Gebrauch.

vO

LESERBRIEF

Betrifft: Ein Blick hinter die Kulissen des NATO-Narrativs. Rezension von Johannes Schillo zu: Georg Auernheim: Der Ukraine-Konflikt – Wie Russlands Nachbarland zum Kriegsschauplatz wurde. Hintergrund-Verlag: Berlin 2023, 88 Seiten, 10,90 Euro; in: POLIS Heft 2/2023, S. 33.

An die POLIS-Redaktion.

Die Besprechung des Buchs von Herrn Auernheim durch Johannes Schillo in einem Heft, das sich dem Thema WAHRHEIT widmet, halte ich für kritikwürdig. So wird dort der völkerrechtswidrige Jugoslawienkrieg direkt mit Russlands Angriffskrieg verglichen. Dass dieser Krieg 1999 kritisch zu betrachten ist, steht außer Frage, ein Mandat gab es nicht. Dieser Vergleich (im Buch und in der lobenden Besprechung) ist aber in dieser Form

abwegig, da eine Besatzung Serbiens/Restjugoslawiens ebensowenig stattfand wie Massaker an der Zivilbevölkerung durch Nato-Truppen. Diese finden im besetzten Teil der Ukraine statt. Der Auslöser des Kosovo-Einsatzes (ethnische Säuberungen) wird ebenso verschwiegen beim Vergleich. Dass dann auch noch von „ethnischen Säuberungen des Landes“ (gemeint im Donbas) durch die ukrainische Regierung gesprochen wird, ist soweit von jeglicher Faktenbasis entfernt, dass ich mich schon frage, welche Standards an Rezensenten gelegt werden. Kontroversität, die zu Recht eingefordert wird, bedeutet meines Erachtens nicht, dass auch völliger Unsinn Teil einer Debatte sein soll. Diese Besprechung ist daher ein Armutszeugnis und konterkariert die anderen gelungenen Beiträge des Heftes.

Steffen Maisch, Bruchsal, den 03.08.2023

Diese Beiträge sind digital auffindbar unter: DOI <https://doi.org/10.46499/2243.2834>

Die nächsten Hefte

POLIS 4/2023 (22. Dezember): Zur Zukunft der Erinnerung

POLIS 1/2024 (1. April): Politische Bildung in Krisenzeiten

POLIS 2/2024 (1. Juli): Politische Bildung für und mit Kindern

POLIS 3/2024 (1. Oktober): Klimakrise und sozial-ökologische Transformation

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. Alexander Wohnig (www.dvpb.de)

27. Jahrgang 2023

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)
Jun.-Prof. Dr. Steve Kenner (SK)
Prof. Dr. Dirk Lange (DL)
Dr. Luisa Girnus (lu)
Hans-Joachim von Olberg (vO)
Prof. Dr. Bernd Overwien (BO)

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

in der EU

Erscheinungsweise

4 Hefte jährlich.

Preise

Einzelheft: 12,00 € zzgl. Versandkosten.

Digitale Ausgabe: 11,99 €

Abonnement: 38,00 € zzgl. Versandkosten.

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

Anzeigenpreise

Preisliste Nr. 1 vom 1. Januar 2023

Anzeigen

presse@wochenschau-verlag.de

Bankverbindung

Volksbank Weinheim
IBAN DE59 6709 2300 0001 2709 07
BIC GENODE61WNN
© Wochenschau Verlag
Dr. Kurt Debus GmbH

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

Beilagen-/Beihefterhinweis

Dem Heft liegen Verlagsbeilagen bei:

- Katalog Schule und Unterricht 2023/2024
- Werbekarte POLITIKUM

ISSN: 1433-3120

Bestell-Nr.: po3_23

PDF ISBN 978-3-7566-0062-5

Bildnachweise

Aufmacherfotos der Rubriken:

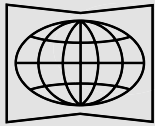
„Zeitung“: © Gina Sanders, fotolia.com;

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

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

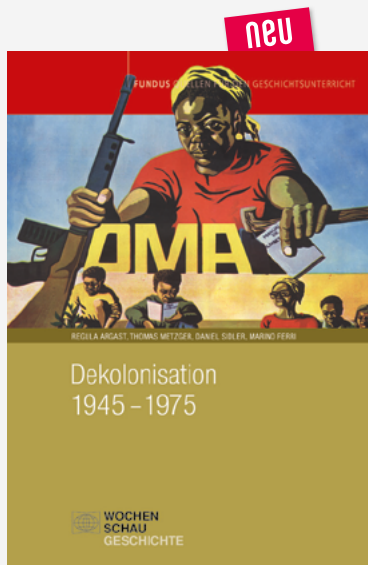
© Robert Neumann, fotolia.com; „Literatur“:

© adistock, fotolia.com



**WOCHEN
SCHAU
VERLAG**

... ein Begriff für politische Bildung



Dekolonisation 1945-1975

Nach 1945 lösten sich innerhalb dreier Jahrzehnte die europäischen Kolonialreiche auf. Mit diesem Band kann der Unterricht zur Geschichte der Dekolonisation nach 1945 exemplarisch, multiperspektivisch, in Längsschnitten und anhand von Fallbeispielen gestaltet werden. Der Blick auf die Geschichte der Dekolonisation zeigt die Kontinuität diskriminierender Ideologien und Praktiken, nicht zuletzt, um ihnen entschieden entgegenzutreten.

von Regula Argast, Thomas Metzger,
Daniel Sidler und Marino Ferri
ISBN 978-3-7344-1497-8, 296 S., € 29,80
PDF: ISBN 978-3-7344-1498-5, € 28,99



Kolonialismus und Imperialismus

Die Deutschen und die Herero

Anhand zahlreicher Quellen wird in diesem Band die Realität deutscher Kolonialpolitik erschlossen, die im ersten Völkermord des 20. Jahrhunderts mündete. Es wird aufgezeigt, wie die bundesrepublikanische Gesellschaft nach 1945 mit den Ereignissen in Deutsch-Südwestafrika umgegangen ist. Debatten der Gegenwart über mögliche deutsche Entschädigungsleistungen schließen das Heft ab und fordern die Schüler*innen zu begründeten Werturteilen auf.

von Bastian Ludwig
ISBN 978-3-7344-0096-4, 24 S., DIN-A4, € 10,90
PDF: ISBN 978-3-7344-0177-0, € 9,99



Die Eroberung einer neuen Welt

Präkolumbische Kulturen, europäische Eroberung, Kolonialherrschaft in Amerika

Die Autoren haben für diesen Band bisher nur verstreut greifbare „Klassiker“ von Textquellen aus der Zeit der europäischen Expansion sowie der Kolonialgeschichte Lateinamerikas zwischen 1400 und 1800 zusammengestellt und um weniger bekannte Materialien ergänzt. Der Band berücksichtigt zudem Bildquellen sowie statistisches Material und Karten. Absichtlich kurz gehaltene Einführungen zu den Quellen fördern das entdeckende Lernen.

von Hans-Joachim König, Michael Riekenberg und Stefan Rinke
ISBN 978-3-89974-210-7, 288 S., 4. Aufl., € 19,80
PDF: ISBN 978-3-7344-1021-5, € 15,99

QUELLEN FÜR DEN GESCHICHTSUNTERRICHT



Best.-Nr. 2521, 24 S., € 19,80
 im Klassensatz ab 8 Expl. € 8,90
 PDF: € 18,99
 digitaler Klassensatz ab 8 Lizenzen: € 6,99

WOCHENSCHAU-Vertiefungsheft für Sekundarstufe II

Politik postkolonial

Dieses WOCHENSCHAU-Themenheft unterstützt die Schüler*innen dabei, zu lernen, hegemoniales Wissen aus post- und dekolonialer Sicht zu hinterfragen. Anhand alltäglicher Beispiele werden die koloniale Vergangenheit Deutschlands und ihre Auswirkungen bis in die Gegenwart aufgezeigt. Auch die Kontroversen um den richtigen Umgang mit der kolonialen Vergangenheit werden für den Unterricht aufbereitet. Die Schüler*innen setzen sich mit der eurozentrischen, dualistischen Sicht der Moderne auseinander. Diese Distanzierung vom eigenen Paradigma wird durch die Kontrastierung mit ausgewählten post- und dekolonialen Ansätzen erleichtert. Abschließend können die Schüler*innen die Ansätze auf politische Konflikte und ihren eigenen Nahbereich anwenden: die Institution Schule und die Praxis internationaler Freiwilligendienste.