

REPORT DER DEUTSCHEN VEREINIGUNG
FÜR POLITISCHE BILDUNG

POLIS

2 | 2024

Schwerpunkt
Schule als
politischer Ort

Zeitung

Angriffe auf Politiker*innen: Mehr Demokratiebildung gefordert

Fachbeiträge

Steve Kenner, Frederik Neuhof
Schulen als politische Orte

Sibylle Reinhardt

Das bildende Potential von Konflikten in und um Schulen

Inken Heldt, Manuel Theophil

Politische Menschenrechtsbildung als schulischer Auftrag

Forum

Andra Bierbrauer, Holger Braun, Dennis Gilde, Kirsten Klöss
„Schule ist Gesellschaft im Kleinen.“ Ein Interview mit dem Schulleitungsteam der Glocksee Schule Hannover

Didaktische Werkstatt

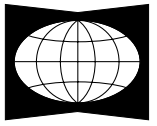
Ava Lilo Hahnheiser, Rieke Nordiek, Rasmus Schulze,
Melike Sundermann, Jonas Weiss
Schule als politischer Aktionsraum – Erfahrungsberichte von Oberstufenschüler*innen der Glocksee Schule

DVPB aktuell

Das Politische im Kontext von Schule



**WOCHEN
SCHAU
VERLAG**



**WOCHEN
SCHAU
VERLAG**

... ein Begriff für politische Bildung

POLITIK UNTERRICHTEN



Praxishandbuch Politik unterrichten in der Sekundarstufe II

Kontinuität und Wandel in föderaler Vielfalt: Das Praxishandbuch schafft Orientierung für einen zeitgemäßen Politikunterricht in der Oberstufe. Nach einem theoretischen Teil, der die didaktischen Prinzipien vor dem Hintergrund aktueller gesellschaftlicher und politischer Debatten beleuchtet, werden kompetenzorientierte Unterrichtsmodelle aus den zentralen Themenbereichen des Unterrichts skizziert und mögliche Standards der schriftlichen und mündlichen Leistungsmessung entfaltet. Zahlreiche Downloadmaterialien bieten umfangreiche Anregungen für die praktische Unterrichtsplanung. Das Buch empfiehlt sowohl für erfahrene und fachfremde Politiklehrer*innen als auch für Einsteiger*innen. Es zeigt Lehrer*innen Perspektiven für eine weitere Professionalisierung auf und macht deutlich, wie sie Kompetenzen ein Berufsleben lang weiter entwickeln können.

von Mona Klingenberg, Andreas Krämer
und Siegfried Frech

Reihe „Politik unterrichten“

ISBN 978-3-7344-1607-1, 296 S., € 28,90

PDF: ISBN 978-3-7566-1607-7, € 27,99



ISBN 978-3-7344-1620-0

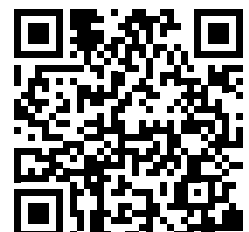


ISBN 978-3-7344-1596-8



ISBN 978-3-7344-1572-2

Alle Titel
der Reihe im
Webshop -
auch als PDF.



www.wochenschau-verlag.de

Editorial

Schulen dienen der Zukunft von Individuum, Gesellschaft und Staat. Wie diese Zukunft respektive der Schul- und Unterrichtsalltag gestaltet wird, ist eine öffentliche und damit politische Angelegenheit: Aus der Verwobenheit öffentlicher Schulen mit dem demokratischen Staat und dessen Zielen und Kontroversen ergeben sich ebenso zahlreiche politische Fragen wie daraus, dass Schüler*innen und Lehrkräfte Mitglieder der pluralistischen demokratischen Gesellschaft sind – Schulen sind politische Orte. Die vorliegende POLIS widmet sich diesem spannenden Thema:

Steve Kenner und Frederik Neuhofer leisten eine grundlegende Einordnung des Schwerpunktthemas und stellen aktuelle Forschungsergebnisse zu Erfahrungen politisch engagierter Schüler*innen vor.

Sibylle Reinhardt greift das bildende Potential von Konflikten in und um Schulen auf und zeigt, wie die Methode der Konfliktanalyse bildungswirksam in Schule und Unterricht genutzt werden kann.

Die politische Dimension des normativen Kerns des staatlichen Bildungsauftrags wird durch Inken Heldt und Manuel Theophil zum Thema, die sich mit ihrem Beitrag den politischen Implikationen von Menschenrechtsbildung an der Schule widmen.

Über ein halbes Jahrhundert Erfahrung mit der bewussten Gestaltung von Schule als politischer Lern- und Bildungsort hat die Glocksee Schule Hannover. Zu ihrem Selbstverständnis gehört, die Kinder und Jugendlichen als politische Menschen im Sinne ihres Mitbegründers Oskar Negt wahrzunehmen, ernst zu nehmen und zu fördern. Im Forum stellt sich die Schulleitungsgruppe der staatlichen Alternativschule Fragen zum Schwerpunktthema, in der Didaktischen Werkstatt geben Oberstufenschüler*innen der Glocksee Schule inspirierende Einblicke in die vielfältigen Bildungspraxen ihrer Schule.

Allen Beitragenden ein großes Dankeschön und allen Leser*innen eine spannende und inspirierende Lektüre!

Moritz Haarmann

POLIS

Schule als politischer Ort

Zeitung

Angriffe auf Politiker*innen: Mehr Demokratiebildung gefordert 4

Fachbeiträge

Steve Kenner, Frederik Neuhofer
Schulen als politische Orte 7

Sibylle Reinhardt
Das bildende Potential von Konflikten in und um Schulen 12

Inken Heldt, Manuel Theophil
Politische Menschenrechtsbildung als schulischer Auftrag 15

Forum

Andra Bierbrauer, Holger Braun, Dennis Gilde, Kirsten Klöss
„Schule ist Gesellschaft im Kleinen.“ Ein Interview mit dem Schulleitungsteam der Glocksee Schule Hannover 18

Didaktische Werkstatt

Ava Lilo Hahnheiser, Rieke Nordiek, Rasmus Schulze, Melike Sundermann, Jonas Weiss
Schule als politischer Aktionsraum – Erfahrungsberichte von Oberstufenschüler*innen der Glocksee Schule 22

DVPB aktuell

Impuls
Das Politische im Kontext von Schule 25

Berichte
Hessen: 4. Hessischer Politiklehrer:innentag 27

Nordrhein-Westfalen: „Doing Future – Together: Resiliente Schulen und Bildung in Krisenzeiten“. Zukunftskonferenz 27

Mecklenburg-Vorpommern: Neuer Vorstand der DVPB in Mecklenburg-Vorpommern 28

–: Sozialkundetag zum Thema „75 Jahre Grundgesetz – Rechtsstaatlichkeit und Grundgesetz im Politikunterricht“ 2024 28

Thüringen: Neue Partnerschaft der DVPB Thüringen 29

Brandenburg: Brandenburg braucht mehr politische Bildung! 29

Baden-Württemberg: Mitgliederversammlung 30

Niedersachsen: Gymnasiales Unterrichtsfach Politik-Wirtschaft: Expertise des Landesverbandes bemängelt Kerncurricula 30

bap-Preis Politische Bildung 2024 30

LITERATUR

Rezensionen 31

Vorschau/ Impressum 34

* Die Redaktion stellt den Autorinnen und Autoren grundsätzlich frei, in welcher Form sie eine gendersgerechte Schreibweise anwenden möchten.



Zeitung

Angriffe auf Politiker*innen: Mehr Demokratiebildung gefordert

Der Angriff auf den Dresdner SPD-Politiker Matthias Ecke beim Aufhängen von Wahlplakaten Anfang Mai hat bundesweit für Entsetzen gesorgt. Es war ein besonders brutaler Überfall, aber nicht der einzige. Wenige Tage später wurde Berlins Wirtschaftssenatorin Franziska Giffey (ebenfalls SPD) leicht verletzt: Ein Mann attackierte sie in einer Bibliothek. Weitere Attacken gab es auf eine Grünen-Politikerin in Dresden und zwei AfD-Landtagsabgeordnete in Stuttgart. Daran entbrannte eine Diskussion über notwendige Konsequenzen. Es werden ein höherer Schutz durch die Polizei und eine mögliche Strafrechtsverschärfung gefordert, zudem werden aber auch unter anderem Forderungen nach mehr Demokratiebildung in den Schulen laut.

Die Vorsitzende der Gewerkschaft der Polizei (GdP) in Brandenburg, Anita Kirsten, sagte der dpa, die Polizei sei darauf eingestellt, Wahlkampfveranstaltungen künftig mit stärkerer Präsenz zu sichern. Ein Kernelement sei aber die politische Bildung etwa in den Schulen, hier müsse das Demokratieverständnis und gesellschaftliche Miteinander gestärkt werden. Kirsten richtete sich auch an die Parteien und sagte: „Die Parteien sollen sich gegenseitig unterstützen und die aggressive Kommunikation abbauen.“

Dass die mutmaßlichen Täter im Fall des SPD-Politikers Ecke so jung waren, will die Bildungsforscherin Nina Kolleck nicht pauschal einer allgemeinen Verrohung der Gesellschaft zuschreiben. Sie weist darauf hin, dass gerade unter jungen Menschen die Gewaltbereitschaft „drastisch“ gestiegen sei, vor allem

an den sogenannten „extremistischen Rändern“. Allerdings sei der Extremismus vielfach bereits in der Mitte der Gesellschaft angekommen. Der Politik wirft Kolleck vor, gerade bei der Bekämpfung von gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit und von Jugendgewalt, bei Erziehungs- und Bildungsarbeit zu sparen. Wenn Demokratiebildung „so herunter gekürzt“ werde, gleichzeitig aber in den sozialen Medien rassistische, fremdenfeindliche und Gewalt verherrlichende Videos dominierten, „dann haben wir hier ein Problem“, so Kolleck.

br/la, faz, deutschlandfunk

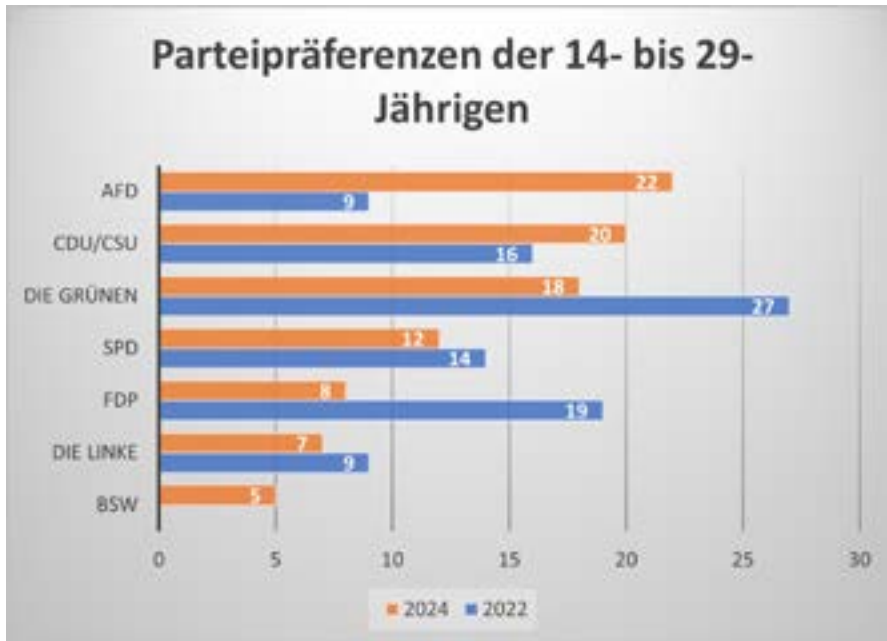
Jugend in Deutschland: Zulauf für die AfD

Die Zukunftsperspektiven junger Menschen zwischen 14 und 29 Jahren sind von Pessimismus geprägt, wie aus der Trendstudie „Jugend in Deutschland 2024“ hervorgeht. Die seit 2020 in regelmäßigen Abständen durchgeführte, repräsentative Studie, zeigt, dass die Jugendlichen in Deutschland große Sorgen aufgrund von Inflation, teurem Wohnraum und Altersarmut haben. Auch die Spaltung der Gesellschaft und die Zunahme von sogenannten „Flüchtlingsströmen“ tragen zu ihrer Unzufriedenheit mit ihrer Lebenssituation und den politischen Verhältnissen bei.

Ein besorgniserregender Trend zeigt sich auch in dieser Studie. Das Potenzial für rechtspopulistische Einstellungen in der jungen Generation habe sich deutlich verstärkt, wie

ein Vergleich mit den früheren Studien zeigt. „Wir können von einem deutlichen Rechtsruck in der jungen Bevölkerung sprechen. Das schlägt sich in den politischen Präferenzen der 14- bis 29-Jährigen nieder. Während die Parteien der Ampelregierung in der Gunst immer weiter absinken, hat die AfD besonders großen Zulauf“, sagt Studienautor und Bildungsforscher Klaus Hurrelmann.

Dieser Rechtsruck habe laut Hurrelmann zwei Gründe: Die einen wollen gegen die Regierung und insbesondere gegen die Flüchtlingspolitik protestieren. „Besonders kritisch sehen die jungen Menschen den in ihrer Wahrnehmung unkontrollierten Zustrom von Flüchtlingen.“ Andere seien grundsätzlich von ihren Lebensumständen enttäuscht und stimmten aus Überzeugung für die AfD. Ein weiterer Grund für die Beliebtheit der AfD unter jungen Menschen ist laut den Studienmachern ihre Präsenz und Aktivität auf der Social-Media-Plattform TikTok im Vergleich zu anderen Parteien. Auf der Plattform erreiche die AfD insgesamt mehr als dreimal so viele Nutzer wie alle anderen Parteien im Bundestag zusammen, wie ZDFheute berichtete. Von den 14- bis 29-Jährigen, die die AfD favorisieren, nutzten mehr als 58 Prozent TikTok regelmäßig, während dies beispielsweise bei Sympathisanten der SPD (47 Prozent) oder den Grünen (39 Prozent) deutlich weniger seien. „Den anderen Parteien ist dringend anzuraten, hier nachzuziehen und insbesondere auch ihre Akteure dazu zu ermutigen, sich (mit professioneller Unterstützung) auf diese Kanäle zu trauen“, betonen die Studienautoren.



Fragestellung: „Wenn kommenden Sonntag Bundestagswahl wäre, welche Partei würdest du wählen?“ (aus der Tendstudie „Jugend in Deutschland 2024“, 2042 Befragte)

Laut der Befragung liegt die AfD derzeit mit 22 Prozent an der Spitze der Wählergunst unter den unter 30-Jährigen (2022: 9 Prozent). Sowohl AfD als auch CDU/CSU haben stark an Zustimmung gewonnen, während die Regierungsparteien erheblich an Rückhalt verloren haben. 20 Prozent der Befragten würden sich derzeit für die CDU entscheiden (2022: 16 Prozent). Alle anderen Parteien verlieren in der Gunst der jungen Generation: Die Grünen liegen derzeit bei 18 Prozent (2022: 27 Prozent), die SPD bei 12 Prozent (2022: 14 Prozent) und die FDP bei acht Prozent (2022: 19 Prozent).

Einschränkend muss angemerkt werden, dass sich die Prozentzahlen nur auf diejenigen Befragten beziehen, die überhaupt eine Partei nannten. 25% der Befragten antworteten auf die Frage, wen sie wählen würden, mit „Ich weiß es nicht“. Weitere zehn Prozent gaben an, nicht wählen zu gehen. Somit gab mehr als ein Drittel der Befragten gar keine Parteipräferenz an. Die Ergebnisse wurden in den Medien stark aufgegriffen und kritisiert. Einerseits bestätigen sie den Trend aus den Landtagswahlen in Hessen und Bayern Ende 2023, bei denen die AfD bei den 18- bis 24-Jährigen große Gewinne verzeichnete. Andererseits wird die Studie dafür kritisiert, dass sie mit sogenannten Online-Access-Panels auf die Selbstrekrutierung der Umfrageteilnehmer*innen setzt. Zugleich zeigt eine

neue Umfrage des Meinungsforschungsinstituts Forsa ein ganz anderes Ergebnis. Ihr zufolge liegen die Grünen bei Jungwählern mit 21 Prozent vorne (zusammen mit der Union). Die AfD kommt nur auf 14 Prozent. Die Jugendstudie zeichne ein „völlig verzerrtes“ Bild der Realität, so Forsa-Chef Manfred Güllner.

br/la, wdr, tagesschau, ZDFheute

DVPB: Politische Bildung muss überparteilich und unabhängig bleiben!

Der Bundesvorstand der DVPB hat gemeinsam mit dem Bundesausschuss Politische Bildung (bap) ein Positionspapier verabschiedet. Die Botschaft lautet: Politische Bildung muss unabhängig bleiben! Sie ist nicht der verlängerte Arm der Regierung und darf es nie werden!

„In der Geschichte der Bundesrepublik bestand immer Konsens darüber, dass politische Bildung – zumal in staatlicher Verantwortung – vom unmittelbaren Regierungshandeln unabhängig konzipiert und strukturell verankert sein muss. [...] Mit den diversen Sonderprogrammen des Bundes und der Länder zur Förderung von (politischer) Bildung in den letzten 20 Jahren hat die Tendenz zugenommen, dass die Parlamente oder die jeweilige Regierung politische Bildung mit konkreten Aufgaben insbesondere der Prävention,

Wertevermittlung oder Vielfaltsgestaltung ausstatten und schon alleine aufgrund der Größe der Programme damit erheblichen Einfluss auf die Ausgestaltung der politischen Bildung nehmen.“

Die DVPB und der bap schreiben, dass auch durch diese Entwicklungen mitgeprägt, die politische Bildung zunehmend unter Druck steht. „Auf der einen Seite wird sie immer wieder angerufen, sie solle neutral sein und Pädagog:innen sollten ihre persönlichen politischen Standpunkte und Einsichten verschweigen. [...] Auf der anderen Seite wird politische Bildung jedoch immer offensiver in ihrer (sowieso schon immer prekären) Autonomie beschnitten, ihre „Regierungsferne“ steht ernstlich zur Debatte. Dies geschieht auf mehreren Ebenen: Erstens in Diskursen, in denen argumentiert wird, ‚gute‘ politische Bildung sei eine solche, die für Erhalt und die Stärkung einer ‚wehrhaften Demokratie‘ (quasi als positiver Verfassungsschutz 2.0) stehe. Zweitens durch direkte Förderpolitik, die nicht mehr als politische Bildung, sondern als Extremismusprävention gelabelt wird und damit näher in den Bereich der inneren Sicherheit denn in den Bereich der Bildung fällt. Und drittens durch konkrete Maßnahmen, in denen Ressourcen aus Landeszentralen für politische Bildung abgezogen werden, um ‚Stabsstellen im Kampf gegen den Extremismus‘ direkt in Ministerien einzurichten (wie etwa im Fall NRW 2023 geschehen).“

Die DVPB und der bap machen auf die Gefahr aufmerksam, „dass die aktuellen Entwicklungen als Beispiel dafür dienen können, wenn nach den Landtagswahlen im Herbst in den Bundesländern Thüringen, Sachsen und Brandenburg Mehrheiten entstehen, denen die Arbeit der Landeszentralen schon immer ein Dorn im Auge war. Daher sollte die Empfehlung von Hannah Beck u.a., veröffentlicht auf dem Verfassungsblog, aufgegriffen werden und die Landeszentralen durch gesetzliche Regelungen in ihrer Existenz gesichert und in ihrer Unabhängigkeit gestärkt werden.“

Zum Schluss weisen die beiden Verbände darauf hin, dass „die politische Bildungslandschaft in der Bundesrepublik Deutschland, insbesondere die außerschulische politische Bildung, [...] durch eine plurale Trägerlandschaft gekennzeichnet [ist], die sich gerade dadurch (der Idee nach) auszeichnet, dass

sie im Sinne des Subsidiaritätsprinzips und als Teil der Zivilgesellschaft agiert und durch eine gewisse Staatsferne bestimmt ist. Der Staat sollte hier Rahmenbedingungen schaffen, jedoch nicht die Landschaft der Träger steuern oder als Teil einer ‚wehrhaften Demokratie‘ vereinnahmen. Gerade die Offenheit, Pluralität und Kontroversität zeichnet die Trägerlandschaft aus und macht diese so fruchtbar für politische Bildung, denn auch diese ist durch Offenheit, Pluralität und Kontroversität gekennzeichnet. Der direkte Zugriff der Regierungen gefährdet somit nicht nur die staatlich verantwortete politische Bildung, sondern die Landschaft der politischen Bildung insgesamt.“

Die vollständige Stellungnahme ist auf <https://dvpb.de/positionen> veröffentlicht.

Weiter Diskussion um die Zukunft der Landeszentrale für politische Bildung in NRW

In Nordrhein-Westfalen sorgen die Pläne des Wissenschaftsministeriums zur Umstrukturierung ihrer Politischen Bildung für erhebliche Debatten und Widerstände.

Kern des Planes (siehe POLIS 1/2024) ist die Einrichtung einer größeren Stabsstelle für Extremismusprävention, die bei der Staatssekretärin angesiedelt werden soll. Diese neue Stabsstelle soll teilweise auf Kosten der Landeszentrale eingerichtet werden, indem Stellen und Aufgaben von dort gestrichen werden. Kritiker bezeichneten diese Maßnahmen als „Kahlschlag“ bei der politischen Bildung.

Nach lautstarken Protesten hat die Wissenschaftsministerin Ina Brandes (CDU) einige dieser Pläne bereits zurückgenommen. So bleibt zum Beispiel die Verantwortung für die Erinnerungskultur weiterhin bei der Landeszentrale. Dennoch hält das Ministerium an der Schaffung der Stabsstelle für Extremismusprävention fest.

Die Pläne beschäftigen den Landtag. In einer Anhörung wurden die Pläne überwiegend kritisch eingeschätzt. Thomas Goll, Professor für integrative Fachdidaktik Sachunterricht und Sozialwissenschaften in Dortmund, argumentierte, dass Extremismusprävention und politische Bildung nicht so einfach voneinander zu trennen seien, wie es die Regierung vorhat. Er betonte, dass viele in der

Extremismusprävention sich selbst als Teil der politischen Bildung sehen.

Ein weiterer Punkt der Diskussion ist die institutionelle Verankerung der Landeszentrale. Die ehemalige Leiterin, Maria Springenberg-Eich, fordert, dass die Landeszentrale aus dem Wissenschaftsministerium ausgegliedert und in eine exekutivferne Organisationsform überführt werden sollte.

br/la; wdr

Wiederholtes Scheitern des Demokratiefördergesetzes?

Den Entwurf eines Demokratiefördergesetzes stellten Bundesinnenministerin Nancy Faeser (SPD) und Bundesfamilienministerin Lisa Paus (Grüne) bereits im Dezember 2022 vor. SPD und Grüne wollen damit zivilgesellschaftliches Engagement gegen Demokratiefeinde besser fördern. Ziel des Gesetzes ist, Vereine und Organisationen langfristig finanziell auszustatten, die sich für die Stärkung der Demokratie, gesellschaftliche Vielfalt und die Prävention von Extremismus einsetzen. Doch bislang wurde das Gesetz nicht beschlossen und liegt derzeit auf Eis. Obwohl das Bundeskabinett den Gesetzentwurf bereits gebilligt hatte, rückte die FDP immer stärker von den Plänen ab. Die Zivilgesellschaft bestehe nicht

nur aus denjenigen, die aus Programmen oder über dieses Gesetz Geld bekommen wollten, „sondern aus vielen mehr in dieser Gesellschaft“, sagte Linda Teuteberg, Innen- und Rechtsexpertin der FDP im Deutschlandfunk. Auch heute schon würden solche Projekte gefördert. Eine dauerhafte Förderung aber sei „durchaus problematisch“, sagte Teuteberg unter Verweis auf den Etatvorbehalt des Bundestags. „Es wird kein sogenanntes Demokratiefördergesetz geben, das eine institutionelle Finanzierung von Vereinen und Verbänden vorsieht, die sich als sogenannte Nichtregierungsorganisationen bezeichnen“, sagte der FDP-Vize Kubicki der Deutschen Presse-Agentur (dpa). Zur Demokratieförderung seien Schulen, das Parlament und die Zentrale für politische Bildung berufen. In der Welt am Sonntag sagte Kubicki: „Wir könnten das Geld für das Programm „Demokratie leben“ des Familienministeriums einsparen und in die innere Sicherheit investieren. Das sind 182 Millionen Euro, die völlig sinnlos ausgegeben werden an Nichtregierungsorganisationen, bei denen wir manchmal gar nicht wissen, ob sie wirklich verfassungsgemäße Ziele verfolgen – oder nicht vielleicht verfassungsfeindliche.“

br/la Welt, Deutschlandfunk



Laut FDP könnte „Demokratie leben“ zukünftig nicht für NGOs gelten

Foto: br/la

Dieser Beitrag ist digital auffindbar unter: DOI <https://doi.org/10.46499/2379.3116>



Fachbeiträge

Steve Kenner, Frederik Neuhof

Schulen als politische Orte

Einordnungen und Implikationen auf Grundlage explorativer Untersuchungen zu Erfahrungen politisch engagierter Schüler*innen

*„Ich möchte in einer Welt leben, in der Rassismus kein Thema mehr sein muss [...]. Ich muss nicht erwachsen sein, um für etwas einzustehen. Und deshalb lasst uns heute demonstrieren, um den Erwachsenen zu zeigen, dass auch wir Schüler*innen eine Meinung haben!“*

Mit diesen Worten beschließt die 16-jährige Elia Mai ihren Redebeitrag bei einer Demonstration gegen autoritäre, menschen- und demokratiefeindliche Entwicklungen in Deutschland. Sie gehörte zu der Gruppe „Fichtenberg ohne Rassismus“ (FioRa), eine schulische Arbeitsgemeinschaft engagierter Jugendlicher der Fichtenberg Oberschule in Berlin, die im Rahmen ihres Engagements zu einer Demonstration während der Unterrichtszeit aufgerufen hatte. Mehr als zweitausend Schüler*innen beteiligten sich an dieser Form des zivilen Ungehorsams.

Schon seit 2019 zeigt die Jugendbewegung „Fridays for Future“, dass junge Menschen bereit sind, sich (unkonventionell) politisch zu organisieren und nicht hinnehmen wollen, dass gesellschaftliche Transformationsprozesse an ihnen vorbei verhandelt werden. Jugendliche setzen sich mit dem Klimawandel auseinander, engagieren sich gegen Rassismus, Homophobie und weitere Formen gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit und setzen Zeichen für eine plurale und demokratische Gesellschaft.

Sie zeigen damit auch, dass Schulen Orte politischer Sozialisation sind und als Lernorte der Demokratie fungieren können. Häufig erleben Jugendliche die Schule aber nach wie vor als Lehranstalt, die vor allem eine Allokations- und Selektionsfunktion erfüllt und in der Macht-, Herrschafts- und Ungleichheitsverhältnisse wirken und reproduziert werden. Hierin, wie auch im zuvor beschriebenen politischen Handeln der Jugendlichen, zeigt sich der politische Charakter der Schule, der darüber hinaus auch aus dem demokratischen Bildungsauftrag abzuleiten ist. Dieser ist in allen Schulgesetzen verankert sowie in 12 von 16 Bundesländern sogar mit Verfassungsrang ausgestattet (Kenner 2020). Auch die Handlungsdimension als Teil von Bildungserfahrungen wird dabei berücksichtigt, wie das Beispiel Bremen zeigt. So heißt es in Artikel 26 der Landesverfassung, zentraler Bildungsauftrag sei auch „[d]ie Erziehung zum eigenen Denken, zur Achtung vor der Wahrheit, zum Mut, sie zu bekennen und das als richtig und notwendig Erkannte zu tun“. Der demokratische Bildungsauftrag verpflichtet dabei keineswegs zur Neutralität. Im Gegenteil: Bildung in einer demokratischen Gesellschaft nimmt immer Bezug auf demokratische Grundprinzipien, wie den Schutz der Würde des Menschen und der Rechte von Minderheiten sowie das Eintreten für Grund- und Menschenrechte. Zu dieser normativen

Steve Kenner ist Tenure-Track-Professor für Politikwissenschaft und ihre Didaktik an der Pädagogischen Hochschule Weingarten und ist Mitglied des Bundesvorstandes der Deutschen Vereinigung für Politische Bildung.



Frederik Neuhof hat Politik und Sport für das Lehramt an der Freien Universität Berlin und der Humboldt-Universität zu Berlin studiert. Er ist Mitglied des Landesverbandes Berlin der Deutschen Vereinigung für Politische Bildung und absolviert derzeit den Vorbereitungsdienst an einem Berliner Gymnasium.



Selbstverpflichtung unserer demokratischen Ordnung kann und darf sich auch die Schule als politische Sozialisationsinstanz nicht neutral verhalten. Das hat zuletzt auch die Deutsche Vereinigung für Politische Bildung in ihrem Positionspapier „Demokratie braucht Politische Bildung, keine Neutralität“ (DVPB 2024) betont.

Schauen wir uns maßgebliche Prinzipien politischer Bildung an, so wird auch hier deutlich, dass man kaum umhinkommt, die

Schule als politischen Ort zu verstehen. Bezugspunkte bieten die Grundsätze des „Beutelsbacher Konsenses“ und der „Frankfurter Erklärung für eine kritisch-emanzipatorische Politische Bildung“ (Eis et al. 2015). Gefordert wird eine kontroverse und kritische Auseinandersetzung mit bestehenden Interessensgegensätzen und Herrschaftsverhältnissen, immer orientiert an Grund- und Menschenrechten sowie Demokratieprinzipien. Kontroversität bedeutet dabei nicht, dass demokratiegefährdende, verschwörungsmythische oder wissenschaftsfeindliche Positionen als gleichwertig zu anderen im Unterricht oder der Schule insgesamt aufgegriffen werden müssen. Macht- und Herrschaftsverhältnisse sowie die Konfliktorientierung und damit das Politische werden ins Zentrum politischer Bildung gesetzt. Mit dem Überwältigungsverbot wird die Ermöglichung einer selbstständigen Urteilsbildung auch zu aktuellen gesellschaftspolitischen Herausforderungen und Krisen betont. Dafür eignen sich neben unterrichtlichen Lerngelegenheiten auch Freiräume des realen politischen Handelns. Die damit verbundenen informellen politischen (Selbst-)Bildungsgelegenheiten ermöglichen auch eine Reflexion über die Normsetzungen und die gesellschaftliche Eingebundenheit. Die Schule als politischer Sozialisationsort gibt jungen Menschen die Möglichkeit, ihre Interessen zu erkennen und sich für ihre Positionen einzusetzen. Politische Bildung muss demnach nicht bei der Analyse gesellschaftlicher Verhältnisse verharren. Politische Bildungsprozesse sind

notwendigerweise mehr als die vermeintlich neutrale Aneignung von Wissen und Kompetenzen. Sie eröffnen auch Optionen, die Gesellschaft handelnd weiterzuentwickeln. Schule kann Räume und Erfahrungen eröffnen, durch die junge Menschen sich Politik als gesellschaftliches Handlungsfeld aneignen und durch die sie Wege finden können, das Bestehende nicht nur mitzugestalten und zu reproduzieren, sondern individuell und kollektiv handelnd zu verändern.

Viel zu oft ist dies aber aus der Schule und ihren Erfahrungsräumen heraus kaum möglich. Darauf lassen zwei von uns durchgeführte explorative Untersuchungen schließen, deren Ergebnisse wir im Folgenden kurz skizzieren werden. Zunächst erscheint uns aber wichtig, das Konzept des strukturellen Adulthood einzuführen, das die Schule als Institution, aber auch die Gesellschaft insgesamt bis heute prägt.

Struktureller Adulthood als Herausforderung für Schule und Gesellschaft

Teil des demokratischen Bildungsauftrags der Schule ist es, junge Menschen als politische Subjekte dabei zu begleiten, gesellschaftliche Verhältnisse zu verstehen, zu analysieren, zu reflektieren, zu beurteilen und bei Bedarf Veränderungsprozesse herbeizuführen. Ausgangspunkt sind dabei Demokratieprinzipien wie das Gleichbehandlungsgebot, Diskriminierungsfreiheit und demokratische Entscheidungsverfahren, die in der Schule selbst allzu häufig nicht realisiert werden. Kinder und Jugendliche gelten im Gegensatz zu Erwachsenen zumeist als unreif, irrational, weniger vernunftbegabt und unmündig. Sie werden abgewertet aufgrund ihres Alters (Ritz 2008, S. 128; Liebel/Meade 2023, S. 149). Strukturell führt diese Abwertung zu weniger Rechten und damit verbunden zu eingeschränkter Teilhabe. Wenn Schule dem oben umrissenen demokratischen Bildungsauftrag gerecht werden und als Lernort der Demokratie fungieren will, gilt es sich dieses strukturellen Machtungleichgewichts bewusst zu werden und nach Möglichkeiten zu suchen es aufzubrechen. Als analytische Kategorie für das Verhältnis zwischen Jung und Alt eignet sich Adulthood vor allem dann, wenn es nicht nur als deskriptive Kategorie, sondern auch

als normative Dimension definiert wird und das Machtgefälle zwischen den Generationen als Problem für die junge Generation anerkannt wird, ohne dabei unberücksichtigt zu lassen, dass Ungleichheitsverhältnisse gerechtfertigt sein können, wenn diese Ungleichheit begründet ist und nicht auf einer allgemeinen Zuschreibung basiert.

Mit dem Konzept der „Young Citizens“ (Kenner/Lange 2022) wird dieser adultistischen Perspektive ein emanzipatorischer Ansatz gegenübergestellt. Vor allem Kindern und Jugendlichen wird noch viel zu häufig unterstellt, dass sie sich auf einer Vorstufe politischer Mündigkeit befinden würden, die eine eigenständige Positionierung in der Welt verunmöglicht. Das Konzept der „Young Citizens“ versteht junge Menschen nicht als werdende Bürger*innen einer vorpolitischen Lebenswelt, sondern als aktive politische Subjekte. Politische Mündigkeit wird dabei nicht als Bildungsziel verstanden, sondern als fortlaufender Prozess. Kinder und Jugendliche setzen sich bereits mit der Demokratie und ihren Strukturen sowie damit verbundenen Macht- und Herrschaftsverhältnissen auseinander. Unter anderem Simone Abendschön (2022) konnte nachweisen, dass bereits Kinder im Alter von sechs Jahren Interesse an politischen Fragestellungen entwickeln und über weniger komplexe, aber durchaus fachlich korrekte politische Konzepte verfügen. Weniger komplexe Wissensstrukturen könnten dabei durchaus auch auf fehlende Anreize zurückzuführen sein, die wiederum auf unzureichendem Zutrauen beruhen.

Vor dem Hintergrund eines Verständnisses politischen Handelns als genuines Interesse und Recht auch von Kindern und Jugendlichen sowie als relevanter Teil politischer Bildung lohnt ein genauerer Blick darauf, in welchem Verhältnis es zur Schule steht.

(Politisches) Handeln in der Schule Schule als Ort emanzipatorischer Erfahrungen

Der Fachunterricht und unterrichtsnahe didaktische Methoden stellen eine zentrale Säule politischer Bildung an Schulen dar. Der Politikunterricht kann eine kritisch-reflexive Auseinandersetzung mit politischen Entscheidungsprozessen und Handlungsstrategien ermöglichen. Dies kann den Lernenden helfen, sich in der Demokratie als politisches System



Abb. 1: DVPB-Positionspapier „Demokratie braucht Politische Bildung, keine Neutralität“

und Gesellschaftsordnung zu orientieren. Kinder und Jugendliche lernen verschiedene Dimensionen politischer Willensbildungsprozesse sowie konventionelle und unkonventionelle Formen der Beteiligung kennen und einzuordnen. Darüber hinaus eignet sich der Fachunterricht auch für das Einüben kommunikativer Handlungsfähigkeit, in der Regel in Form simulierter Handlungserfahrungen wie Rollen- und Planspielen.

Wenn Demokratie und Politik von Kindern und Jugendlichen aber nicht nur als theoretisches Konzept, Simulation der Wirklichkeit oder gar als Spiel (Hedtke 2020) wahrgenommen werden sollen, bedarf es mehr. Demokratie und das Politische im gesellschaftlichen Zusammenleben muss erfahrbar gemacht werden. Mit der zweiten Säule einer partizipativen und emanzipatorischen Bildung an Schulen rückt demokratische Partizipation in den Fokus, um Entscheidungsprozesse transparent und erfahrbar zu machen. Die unterschiedlichen Akteur*innen werden hier durch verschiedene methodische Zugänge, wie dem Projektlernen, und strukturelle Veränderungen, wie bspw. der Etablierung eines Klassenrates, eingebunden.

Schule als politischer Sozialisationsort aber ermöglicht es nicht nur demokratische Verfahren zu erproben, sondern als dritte Säule emanzipatorischer Bildung auch politische Handlungserfahrungen zu sammeln. Hierbei steht selbstbestimmtes und selbstorganisiertes Engagement sowie politische Partizipation als Bildungserfahrung im Vordergrund, wobei nach Frank Nonnenmacher (2010, S. 466f.) dabei stets die sachanalytische Auseinandersetzung mit dem Thema, Freiwilligkeit bzw. das Recht auf Nichtpartizipation sowie die Schaffung einer politischen Öffentlichkeit als Grundvoraussetzungen gesetzt sein müssen. Räume für reale politische Handlungserfahrungen können beispielsweise im Zuge projektorientierten Arbeitens, im Bereich der Wahlpflichtkurse, durch Arbeitsgemeinschaften oder Theateraufführungen ermöglicht werden. Immer mehr Schulen eröffnen den Kindern und Jugendlichen diese Räume. Sie ermöglichen es, dass sich beispielsweise Klima-AGs gründen oder rassismuskritische Schüler*innengruppen Aktionstage und Demonstrationen gegen rechte Gewalt oder autoritäres Denken organisieren. Außerdem gibt es mittlerweile Wahlpflichtkurse, die sich



Abb. 2: Demonstrierende Jugendliche

mit Themen wie CO₂-Neutralität auseinandersetzen und aus denen heraus Schüler*innen beispielweise die Forderung nach einer Photovoltaik-Anlage auf ihrem Schuldach an die Politik richten.

Neben einer Stärkung fachlicher Fähigkeiten und Demokratiekompetenzen durch eine Aufwertung des Unterrichtsfachs sowie durch eine Stärkung der demokratischen Schulkultur, bietet die Schule demnach auch die Möglichkeit reale politische Partizipationserfahrungen didaktisch und pädagogisch zu begleiten.

Blick in die Empirie

Erfreulicherweise berichten viele Schüler*innen von Partizipationserfahrungen und attestieren ihren Schulen eine allgemein demokratische Schulkultur (Achour/Wagner 2019, S. 104f.). Es zeigt sich allerdings auch, dass die schulischen Partizipationserfahrungen ganz überwiegend einen eher unpolitischen Charakter haben. Sie finden nämlich meist in solchen Bereichen statt, die nicht in substantieller Weise den Schulbetrieb oder gar gesellschaftspolitische Entscheidungsprozesse betreffen (vgl. Achour et al. 2020, S. 168f.; Kenner 2021, S. 247f.). Eine Öffnung in diese Richtung lässt sich auch insofern begründen, als dass politische Partizipation einen positiven Einfluss auf politisches Interesse, politisches Wirksamkeitsempfinden und eine demokratische Werteorientierung hat sowie wertvolle Erfahrungen im Umgang mit Frus-

tration liefert (Kenner/Wohnig 2020; Quintelier/van Deth 2014).

Im Folgenden werden wir aus zwei explorativen Studien zentrale Erkenntnisse kurz zusammenfassen. Wir beziehen uns dabei auf Ergebnisse der Studie „Politische Bildung in Aktion“ (Kenner 2021) sowie einer Anschlussstudie, die im Zuge eines Seminars zum forschenden Lernen an der FU Berlin¹ im Jahr 2022 durchgeführt wurde. Insgesamt wurden 26 leitfadengestützte Interviews, die im Schnitt ca. 60 Minuten dauerten, mit politisch aktiven Jugendlichen mithilfe inhaltlich-strukturierender Inhaltsanalysen (Mayring 2022) ausgewertet. Das Engagement der Jugendlichen umfasste Themen wie Klimaschutz, LGBTIQ-Rechte, Antirassismus oder die Bekämpfung unterschiedlicher Dimensionen von Ungleichheit. Die Handlungs- und Aktionsformen reichen von Demonstrationen über politische Abendveranstaltungen bis zu selbstorganisierten politischen Arbeitsgemeinschaften an Schulen. Zusätzlich versuchen die Jugendlichen in institutionalisierten Räumen wie der Schüler*innenvertretung ihre Interessen und Positionen einzubringen. Die Analyse lieferte eine Reihe von Erkenntnissen, die an dieser Stelle nur knapp skizziert werden können. Die Studienergebnisse erheben keinen Allgemeingültigkeitsanspruch, geben aber einen Einblick in die vielfältigen Erfahrungswelten politisch engagierter Jugendlicher im Kontext der Institution Schule als politischer Sozialisationsort. Wir beschrän-

ken uns im Folgenden auf die im Rahmen der Studie identifizierten Kategorien Anerkennung und Frustration, Diskriminierung und Empowerment sowie Reflexion der eigenen politischen Handlungserfahrungen.

a) *Anerkennung und Frustration*

Indem die Jugendlichen politisch aktiv werden, erwirken sie Reaktionen aus ihrer Umwelt. Dabei machen sie ambivalente Erfahrungen. Während sie einerseits von Momenten der Anerkennung und Selbstwirksamkeit berichten, erleben sie andererseits auch unterschiedliche Frustrationserfahrungen. Vor allem, wenn das Engagement aus dem geordneten, institutionalisierten Rahmen herausfällt, führen Ablehnung durch Mitschüler*innen und Lehrkräfte, Sanktionierungen, die nicht selten mit dem vermeintlichen Neutralitätsgebot der Schule begründet werden, und wahrgenommene Machtverhältnisse zu Frustration. Nach den Aussagen vieler Jugendlicher zeigen sich unter anderem in schulischen Gremien Machtungleichheiten. Schulleitungen und Lehrkräfte neigen hier zur Reproduktion von Dominanzen (vgl. auch Elverich 2023, 60f.) und perpetuieren damit adultistische Strukturen. Zudem nehmen die Befragten Formen von Scheinpartizipation wahr, bei denen ihnen maximal so viel Einfluss ermöglicht wird, dass die letztliche Entscheidungsbefugnis bei den Erwachsenen verbleibt.

b) *Diskriminierung und Empowerment*

Viele Jugendliche berichten von homo- und transfeindlicher oder rassistischer Diskriminierung gegenüber ihnen selbst oder anderen Schüler*innen. Die Äußerungen und Handlungen gehen von Schüler*innen, eingeladenen Politiker*innen und auch von Lehrkräften aus. Das entstehende Bild von Schule als Ort diskriminierender Strukturen und Praktiken deckt sich mit den Erkenntnissen vielfältiger Studien der vergangenen Jahre (vgl. u.a. Karabulut 2020). Schauen wir uns den Zusammenhang zwischen Diskriminierungserfahrungen und politischer Partizipation an, sind zwei grundsätzliche Richtungen festzustellen: Auf der einen Seite lassen Diskriminierungserfahrungen ein Gefühl der Ohnmacht entstehen oder verstärken dieses. Adultismus und Rassismus werden als Barrieren für eine gleichberechtigte Teilhabe an Gremien wie

auch in weniger formalisierten Auseinandersetzungen mit Schulpersonal benannt.

Auf der anderen Seite lässt sich vielfach feststellen, dass die Diskriminierungserfahrungen Ausgangspunkte für Empowermentprozesse darstellen. Ausgehend von ihren individuellen Erfahrungen entwickeln die Jugendlichen ein Bewusstsein für die gesellschaftlichen und schulischen Strukturen, die Diskriminierung begünstigen und werden politisch aktiv. Ziel dieses Engagements ist in aller Regel ein genuin politisches: Die Veränderung unterdrückender, ungerechter gesellschaftlicher Strukturen.

Die zwei dargestellten Richtungen, in die Diskriminierungserfahrungen in Bezug auf politische Partizipation wirken können, schließen sich nicht zwingend gegenseitig aus und können in Teilen gemeinsam auftreten: Es lässt sich aus den Erfahrungsberichten der Jugendlichen schließen, dass Ohnmachtserfahrungen Empowerment vorausgehen können oder auch eine Gleichzeitigkeit von Ohnmachtsgefühl und Empowerment in Verbindung mit politischem Handeln besteht.

c) *Reflexion*

Bemerkenswert ist die umfangreiche Reflexion, die die Jugendlichen in Bezug auf ihr politisches Wirken vornehmen. Sie wägen ab, ob ihr politisches Handeln einen Nutzen hat und lassen auch Zweifel daran zu. Legitimation und Wirksamkeit sind zwei zentrale Kategorien ihrer Selbstreflexion beim politischen Handeln. Sie sind sich ihrer begrenzten Einflussmöglichkeiten bewusst und wissen, dass politische Veränderungen meist lange dauern und den Handelnden viel Geduld abverlangen. Frustration erleben sie in den oben beschriebenen Formen und nicht aufgrund der Überkomplexität politischer Themen oder des ausbleibenden Erfolgs ihrer Aktion. Dies ist insbesondere bemerkenswert in Anbetracht der barrierereichen Strukturen, in die politisches Handeln im Kontext von Schule eingebettet ist.

Die Reflexion der Bedingungen politischen Handelns im schulischen Kontext führt bei den befragten Schüler*innen zu unterschiedlichen Effekten in Hinblick auf Frustration und Motivation.

Die von uns befragten Schüler*innen reflektieren die Bedingungen politischen Handelns im schulischen Kontext. Dieser Refle-

xionsprozess kann Frustrations- aber auch Motivationserfahrungen prägen. Auf der einen Seite kann sie dazu führen, dass politisches Handeln zumindest in der Schule als wenig sinnvoll eingeordnet wird, da ihm wegen der einengenden Strukturen und Machtverhältnisse das Potenzial zur Veränderung abgesprochen wird. Daraus folgende Frustrationserfahrungen führten in den analysierten Fällen jedoch nicht zu einer gänzlichen Abkehr von politischem Handeln, sondern nur zu einer Verschiebung in außerschulische Räume. In den analysierten Fällen führten diese Frustrationserfahrungen jedoch nicht zu einer gänzlichen Abkehr von politischem Handeln, sondern nur zu einer Verschiebung in außerschulische Räume. Auf der anderen Seite liegt in der Bewusstmachung auch die Möglichkeit, dass das politische Handeln (im schulischen Kontext) an Nachhaltigkeit gewinnt: Verstanden als kontinuierliche Veränderungsprozesse, die immer wieder auf Widerstände stoßen, kann das Wirksamkeitsempfinden bei kleineren Erfolgserlebnissen gesteigert werden und das Handeln in einen größeren, langfristigen Rahmen eingebettet werden. Die erkannte Möglichkeit, durch gemeinsame Organisation und die Aneignung von Fähigkeiten ungerecht empfundene Macht- und Herrschaftsverhältnisse aufbrechen zu können, kann Motivation fördern und Frustration entgegenwirken.

Implikationen

Die Gestaltung von Schulen hat einen wichtigen Anteil daran, wie junge Menschen politische Verhältnisse und ihre Rolle darin begreifen. Angesichts global krisenhafter Zeiten und gehäufte rechtsextremer Vorfälle im schulischen Kontext sollte die Beschäftigung mit dieser Gestaltungsaufgabe eine besondere Dringlichkeit erfahren.

Ziel sollte es sein, die Schule als einen wertorientierten, politischen Ort zu gestalten, an dem eine kritische Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen, aber auch schulischen Macht- und Herrschaftsverhältnissen stattfindet und emanzipatorische politische Partizipation ermöglicht wird.

Einen Beitrag dazu können bewusst etablierte (Frei-)Räume bieten, in denen das Politische im Vordergrund steht, verhandelt und gestaltet werden kann. Die Förderung und Normalisierung politischer Arbeitsge-

meinschaften und Veranstaltungen, die dann wie andere außerunterrichtliche Aktivitäten den Alltag der Schule mitprägen, bietet eine konkrete Möglichkeit, Jugendlichen Raum zu politischem Austausch und Handeln zu eröffnen. Dies kann auch dazu beitragen, die Einbettung vieler zunächst individuell anmutender Probleme in gesellschaftliche Verhältnisse zu verstehen und sie daraufhin zum Gegenstand politischer Auseinandersetzungen zu machen. Reale demokratische und politische Erfahrungsräume stellen einen zentralen Ansatzpunkt für demokratische Schulentwicklung dar (Achour et al. 2020, S. 168).

Um politischem Handeln in der Schule einen Rahmen zu geben, kann es sinnvoll sein, diesen im Schulprogramm zu formulieren. Damit wird der Bildungsauftrag, der aus Landesverfassung und Schulgesetz abgeleitet werden kann, konkretisiert, und es kann im Zuge dessen ein partizipativer Aushandlungsprozess ermöglicht werden. Schüler*innen, Schulleitung, Lehrkräfte und weiteres pädagogisches Personal sollten unter Reflexion von Diskriminierungserfahrungen und bestehender Machtverhältnisse, die auch während eines solchen Prozesses wirken, daran beteiligt sein. Dabei kann auch diskutiert und festgelegt werden, ob, wann und warum Sanktionen angemessen sind und ausgesprochen werden dürfen. Auch einer immer wieder wahrgenommenen Willkür von Sanktionierungen kann so entgegengewirkt werden.

Für Lehrkräfte und Schulleitungen kann ein partizipativ entstandener und fundiert begründeter Kompass für den praktischen Umgang mit politischen Aktionen im Kontext von Schule und schulischer politischer Bildung, auch angesichts von aktuellen öffentlichen Debatten zu (vermeintlicher) Neutralität von Lehrkräften, hilfreich sein. Ein solcher Kompass könnte dazu beitragen, dass Lehrkräfte und Schulleitungen nicht in einer defensiven Rechtfertigungsrolle verharren, sondern selbstbewusst eine partizipative und emanzipatorische politische Bildung fördern sowie politische Räume in der Schule schaffen. Politischer Unterricht kann einen Reflexions- und Diskussionsraum für politische Handlungserfahrungen der Jugendlichen eröffnen. Durch die Gelegenheit, ihre Erfahrungen einzubringen, können politisch Aktive Wertschätzung und Anerkennung erfahren. Die Schulklasse als zumeist heterogene Gruppe

kann über die Effizienz, Legitimität, Chancen und Hürden der Strategien und Aktionsformen, die die politisch aktiven Jugendlichen wählen, diskutieren und damit Perspektiven sowie Argumente politisch Aktiver und Nicht-Aktiver erweitern. Der große Wert solcher Lerngelegenheiten liegt auch darin, dass politisches Handeln in die Lebenswelt und potenziell in den eigenen Möglichkeitsraum der Jugendlichen Einzug erhält. So kann ein Beitrag zur Förderung der Handlungsfähigkeit geleistet werden, die in schulischer politischer Bildung häufig zu kurz kommt (Achour et al. 2020, S. 62). Die Aktiven können eine Vorbildrolle für andere einnehmen, aber auch als politische Widersacher*innen zu eigenem Handeln anregen.

Durch didaktische Einbettung können Analyse- und Urteilsfähigkeit, die häufige Bildungserfahrungen von selbstorganisiertem politischem Engagement darstellen, vertieft werden (Kenner 2021, S. 234). Das Anknüpfen an reale Anliegen der Jugendlichen, die die intrinsische Motivation zum Analysieren, Urteilen und Handeln auslösen und in aller Regel gesellschaftliche Konfliktlinien adressieren, ermöglicht Subjekt-, Handlungs- und Konfliktorientierung. Der Berücksichtigung und Bewusstmachung solcher Prinzipien bedarf es, damit ausgehend von Politikunterricht politisches Handeln überhaupt als relevant betrachtet wird.

Anmerkung

1 Das Seminar wurde von Steve Kenner geleitet. Die Interviews führten die Studierenden. Eine wissenschaftlich laborierte Auswertung aller Interviews nahm Frederik Neuhof im Zuge seiner Masterarbeit vor.

Literatur

Abendschön, S. (2022): Politische Sozialisation von Kindern im Vorschul- und Grundschulalter In: Baumgardt, I./Lange, D. (Hrsg.): *Young Citizens – Handbuch politische Bildung in der Grundschule*. Bonn, S. 60–68.

Achour, S./Wagner, S. (2019): *Wer hat, dem wird gegeben: Politische Bildung an Schulen. Bestandsaufnahme, Rückschlüsse und Handlungsempfehlungen*. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung.

Achour, S./Höppner, A./Jordan, A. (2020): *Zwischen Status Quo und State of the Art. Politische Bildung und Demokratiebildung an Berliner Schulen*. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung, Forum Berlin.

Deutsche Vereinigung für Politische Bildung (2024): *Demokratie braucht Politische Bildung, keine Neu-*

tralität. Verfügbar über: www.dvpb.de/nicht-neutral (letzter Zugriff: 23.03.2024)

- Eis, A. et al. (2015): *FRANKFURTER ERKLÄRUNG. Für eine kritisch-emanzipatorische Politische Bildung*. Frankfurt am Main.
- Elverich, G. (2023): *Demokratische Schulentwicklung und Politische Bildung*. In: Achour, S./Gill, Th. (Hrsg.): *Partizipation und politische Teilhabe mit allen: Auftrag politischer Bildung. Vom Klassenrat zum zivilen Ungehorsam*. Frankfurt/M.: Wochenschau Verlag, S. 53–75.
- Hedtke, R. (2020): *Politik machen statt Politik spielen. Plädoyer für eine politische politische Bildung in der Schule*. In: Haarmann, M.P./Kenner, S./Lange, D. (Hrsg.): *Demokratie, Demokratisierung und das Demokratische. Aufgaben und Zugänge der Politischen Bildung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 139–154.
- Karabulut, A. (2020): *Rassismuserfahrungen von Schüler*innen. Institutionelle Grenzziehungen an Schulen*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Kenner, S. (2021): *Politische Bildung in Aktion. Eine qualitative Studie zur Rekonstruktion von selbstbestimmten Bildungserfahrungen in politischen Jugendinitiativen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Kenner, S. (2020): *Politische Bildung – Bildungsaufgabe mit Verfassungsrang? In: Haarmann, M.P./Kenner, S./Lange, D. (Hrsg.): Demokratie, Demokratisierung und das Demokratische. Aufgaben und Zugänge der Politischen Bildung*. Wiesbaden: VS Verlag, S. 38–41.
- Kenner, S./Lange, D. (2022): *Young Citizens – Das Politische an der politischen Bildung*. In: Baumgardt, I./Lange, D. (Hrsg.): *Young Citizens. Handbuch politische Bildung in der Grundschule*. Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung, S. 18–28.
- Kenner, S./Wohnig, A. (2020): *Zwischen Anerkennung und Frustration. Erfahrungen junger Menschen mit politischer Partizipation und politischem Protest*. In: Oeftering, T./Szukala, A. (Hrsg.): *Protest und Partizipation*. Baden-Baden, S. 109–130.
- Liebel, M./Meade, Ph. (2023): *Adulthood. Die Macht der Erwachsenen über die Kinder: eine kritische Einführung*. Berlin: Bertz + Fischer.
- Quintelier, E./van Deth, J.W. (2014): *Supporting Democracy: Political Participation and Political Attitudes. Exploring Causality using Panel Data*. In: *Political Studies* 62 (1), S. 153–171.
- Ritz, M. (2008): *Adulthood – (un)bekanntes Phänomen: „Ist die Welt nur für Erwachsene gemacht?“*, in: Wagner, P. (Hrsg.), *Handbuch Kinderwelten. Vielfalt als Chancen – Grundlagen einer vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung*. Freiburg im Breisgau: Herder, S. 128–136.
- Mayring, Ph. (2022): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. 13., überarbeitete Auflage. Weinheim: Beltz.
- Nonnenmacher, F. (2010): *Analyse, Kritik und Engagement – Möglichkeiten und Grenzen schulischen Politikunterrichts*. In: Lösch, B./Thimmel, A. (Hrsg.): *Kritische politische Bildung. Ein Handbuch*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 459–470.

Sibylle Reinhardt

Das bildende Potential von Konflikten in und um Schulen

Dialektik von Konflikt und Konsens

Die Dialektik von Konflikt und Konsens ist ein Merkmal der Demokratie. Wenn in einer modernen, also nicht-traditionalen, Gesellschaft alle die gleiche Würde durch die Verfassung zugesprochen bekommen und Grundrechte garantiert werden, dann ist der Pluralismus der Lebenswege und Überzeugungen gegeben.



Prof. Dr. Sibylle Reinhardt ist pensionierte Universitätsprofessorin für die Didaktik der Sozialkunde an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Sie ist Autorin der inzwischen in der 10. Auflage bei Cornelsen erschienenen Politik-Didaktik und zahlreicher weiterer fachdidaktischer Publikationen.

Individuen suchen ihre Identität und suchen sie zu leben. Die Vielfalt an unterschiedlichen Interessen, Werten und Lebensstilen mag einerseits bunt und interessant („divers“) erscheinen, sie ist aber andererseits spannungsreich. Denn die Verwirklichung des eigenen Wegs braucht Ressourcen (Geld, Herrschaft, Anerkennung), die auch von der politisch organisierten Allgemeinheit gestellt werden müssen. Ansprüche konkurrieren, Interessen konfliktieren, Werte widersprechen sich.

Der politische Konflikt ist deshalb notwendig und wir könnten fragen, ob diese Art Zusammenleben nicht eher ein Gegeneinander sei. Damit aus den Differenzen nicht Spaltungen und Explosionen folgen, brauchen wir einen Konsens über Verfahren und Regeln, wie die Konflikte ausgetragen werden und wie Kompromisse errungen und vertreten werden können (Schöne 2023). Das Wort „Kompromiss“ enthält als Möglichkeit „sich kompromittieren“ und zeigt damit die Gefahr an, dass ein Verlust an Glaubwürdigkeit drohen kann und dass die Konfliktgegner nicht aggressiv, sondern auch schonend handeln müssen. Der zivile Streit ist die Bedingung für die Akzeptanz des Konflikts, der sich notwendig aus gleichen Rechten ergibt. Die Auseinandersetzungen machen die Positio-

nen und Gründe klar und fördern möglicherweise auch das Verstehen. „Konflikt ist nicht zwangsläufig desintegrativ, sondern kann den Zusammenhalt auch stärken“ (Mau/Lux/Westheuser 2023, S. 382).

Konfliktfähigkeit ist die zentrale Kompetenz in der und für die Demokratie

Das alles muss gelernt werden. Perspektiven über die eigene Person und die Nahgruppe hinaus zu erweitern, Konflikte zu akzeptieren und zivilisiert auszutragen, Institutionen für ihren gewaltfreien Austrag zu achten, zu nutzen, zu fördern und auch weiter zu entwickeln – diese Kompetenz der Konfliktfähigkeit brauchen der Bürger und die Bürgerin als Subjekte des politischen Handelns in der Demokratie. Und die Demokratie als politisches System braucht diese Art der Partizipation, damit das System bei aller Offenheit für Veränderungen nicht entgleist (vgl. Reinhardt 2022, S. 22f., 43–45, 154; Massing 2017).

Ganz anders als im öffentlich-politischen Raum ist die „Logik“ in unserem privaten Leben. Auf der nahräumlichen Ebene geht es um Gemeinschaft, um das Herstellen und das Unterstellen von Konsens, um ein harmonisches Zusammenleben. Wir wählen individuell Ansichten und Gefühle, wir handeln frei und willkürlich im Rahmen unserer Gesetze und unserer Kultur. Die einen Menschen be-

ziehen wir in unser Leben ein, andere schließen wir aus. Der Zusammenhalt wird durch Loyalität gesichert, durch Einverständnis zum und im konkreten Leben. Natürlich gibt es auch hier Konflikte, aber wenn sie zu sehr belasten, dann gehen wir fort!

Im politischen Raum bleiben wir immer sein Mitglied, wir können nicht aussteigen. Der Unterschied von privat und öffentlich ist also dramatisch groß, was mit erklärt, warum das Lernen für Demokratie so schwer ist. Da wir im privaten Leben immer waren und sind, steht seine Logik uns zur Verfügung, was mit erklärt, dass der politische Bereich häufig dem privaten Bereich assimiliert wird (z.B. durch Personalisierungen, durch Ablehnung von Konflikten) (vgl. Fischer/Reinhardt 2022).

Ein erster didaktischer Punkt ergibt sich: Das konkrete, eventuell sogar persönliche Leben sei der Ausgangspunkt für die Versuche, den Erwerb von Konfliktfähigkeit zu fördern, und nicht der schnelle Sprung zu Systemstrukturen und Institutionen (als vorauszusetzendes Wissen) (Reinhardt 2020).

Der Bearbeitung von Konflikten kommt entgegen, dass Konflikte häufig interessieren, dass sie als Sensation empfunden werden können, dass sie als ungewöhnlich hervorstechen und häufig thematisiert werden. Beide Sichten auf Konflikte, Konflikt(ab)scheu und Konfliktsuche, lassen sich beobachten.

↓	(1)	KONFRONTATION der Lernenden mit dem Konflikt mit Diskussionsimpulsen. Alle kommen zum Zuge, evtl. schnelle Abstimmung.
	(2)	ANALYSE des Konflikts mithilfe von Kategorien und/oder Leitfragen, häufig arbeitsteilig in Gruppenarbeit.
	(3)	STELLUNGNAHMEN auf Grundlage der erarbeiteten Analyse, ggf. verbunden mit einer (neuen) Abstimmung.
	(4)	KONTROVERS-VERFAHREN mit dem Ziel, den Konflikt u. dessen Ebenen noch zugänglicher zu machen, z.B. mittels eines Streitgesprächs oder einem Rollenspiel (optional, ggf. kann abschließend die zweite Abstimmung durchgeführt werden).
	(5)	GENERALISIERUNG , sofern der konkrete Konflikt Ausdruck einer grundlegenden Konfliktlinie innerhalb der Gesellschaft ist.

Abb. 1: Die fünf Schritte der Konfliktanalyse (Reinhardt 2022, S. 93).

KONFLIKT	Wer streitet mit wem?
KONKRETHEIT	Worum wird konkret gestritten?
MACHT	Wer hat welche Möglichkeiten, sich durchzusetzen?
RECHT	Welche rechtlichen Rahmenbedingungen existieren?
INTERESSE	Wer hat welches Interesse? (ggf.: Was dient dem Gemeinwohl?)
SOLIDARITÄT	Wer unterstützt wen bei der Durchsetzung?
MITBESTIMMUNG	Wer kann wie mitbestimmen bei der Entscheidung?
FUNKTIONSZUSAMMENHANG	Welche Auswirkungen können welche Entscheidungen haben?
IDEOLOGIE	Welche Weltsicht steckt hinter den Argumenten?
GESCHICHTLICHKEIT	Ist die Geschichte des Konflikts wichtig und wodurch?
MENSCHENWÜRDE	Ist jemandes Menschenwürde berührt?

Abb. 2: Mögliche Kategorien der Konfliktanalyse (vgl. Reinhardt 2022, S. 83–85).

Die Konfliktanalyse als Struktur der Bearbeitung im Unterricht

Das unregelmäßige Diskutieren konkreter Konflikte im Unterricht ist aus aktuellem Anlass sicherlich ein Weg der Verwicklung mit Politik. Dieses Vorgehen enthält aber mehrere Gefahren: Eventuell wird kein Fortschritt in der Art der Bearbeitung von Konflikten erzielt, eventuell wird die Struktur des Systems nicht erfasst, eventuell bestimmen ausdrucksstarke Lernende den Gang und den Inhalt der Diskussion. In einer strukturierten Konfliktanalyse kommen dagegen zuerst unterschiedliche subjektive Zugänge in die Verhandlung, der Konflikt wird kategorial aufgeschlossen, was Stellungnahmen auf einem komplexeren Niveau ermöglicht (vgl. Abb. 1). Die Übersetzung in ein Kontroversverfahren ermöglicht einen quasi-handelnden Zugang, der eventuell mit allgemeineren Einsichten abgeschlossen werden kann. Der Ablauf der fünf Phasen der Konfliktanalyse (Abb. 1) ist in sich schlüssig und eigen-dynamisch.

Jede Phase weist auf die nächste hin bzw. auf die vorherige zurück. Hier wird nicht durch die Lehrkraft gegängelt, sondern die Sache treibt aus sich heraus weiter. Im besten Falle wird für die Zukunft gelernt, wie sinnvoll mit Konflikten umgegangen werden kann.

Kategorien für die Konfliktanalyse

Die Bearbeitung konkreter Konflikte hat in der Fachdidaktik, besonders dank Hermann

Giesecke, eine lange Tradition. Eine Analyse bedarf der Instrumente, hier also der Begriffe. Ein möglicher Katalog sieht so aus (Abb. 2):

Mit der Hilfe der Kategorien bzw. ihrer Übersetzung in Fragen wird der konkrete Konflikt aufgeschlüsselt. Damit ist eine neue Grundlage für die Stellungnahmen in Phase 3) gegeben. Diese individuellen Positionen, die sich von den relativ spontanen Äußerungen in Phase 1) auch im Fazit sehr unterscheiden können, werden in Phase 4) in einem Kontrovers-Verfahren in soziale Interaktionen überführt, z.B. in ein geregeltes Streitgespräch (Pro und Kontra) oder in ein Rollenspiel, das evtl. eine Auseinandersetzung in der Realität (z.B. einer Kommune) einzufangen versucht. Die Arbeit am Konflikt wird also aus der kategorialen Analyse in das (simulierte) Handeln im Konflikt weitergeführt. Die genaue Wahl der Kategorien hängt vom jeweiligen Konflikt und von den möglichen Zugängen der Lernenden ab.

Ein Beispiel: Konflikt um die Verbreiterung der alten Dorfstraße

Aus dem Unterricht einer 4. Klasse in einer Grundschule berichtet Ohlmeier (2022) über deren Lernen an einem konkreten politischen Konflikt, der exemplarisch für den „epochaltypischen Konflikt zwischen Ökonomie und Ökologie um den Verbrauch (...) natürlicher Ressourcen“ (S. 158) steht. Der Konflikt in der Kommune um die Verbreiterung einer nahe der Schule gelegenen Dorfstraße drehte sich

um die Sicherheit des Verkehrs versus die Schonung von Natur und Landschaft. Die emotionale Betroffenheit im Dorf und auch in der Schulklasse war groß.

Die Konfrontation der Lernenden mit dem Konflikt war also schon außerhalb der Schule erfolgt. Im Unterricht wurde in der Analyse nach den Akteuren und ihren Interessen und Aktivitäten gefragt. Dabei recherchierten die Lernenden auch mit Hilfe von Interviews. Die Phase der Stellungnahme war hier eine Phase der Meinungsbildung mit begründeten Standpunkten – und es wurden Lösungen gesucht und diskutiert. Zwei Simulationen wechselten in die Konfliktwirklichkeit des Dorfes: eine Versammlung von Bürgerinnen und Bürgern und eine Sitzung des Gemeinderates wurden gespielt. Später konnte die Klasse ihre eigene Arbeit mit der Entscheidung des Gemeinderates vergleichen (S. 160).

Konfliktanalyse als politisches Probandeln

Das Beispiel adaptiert das fachdidaktische Prinzip der Konfliktorientierung mit seiner Methode der Konfliktanalyse in überzeugender Weise auf die Wirklichkeit und auf die Lernenden. Die idealtypischen Vorschläge der Fachdidaktik geben Orientierung, engen aber nicht ein. Der begriffliche Aufwand wird hier klein gehalten, aber der Sinn mehrerer Kategorien wird erfasst. Demokratische Politik wird hier als Konflikt nicht nur betrachtet, sondern wohl auch gehandelt. Der Unterricht ist der Realität so nah, dass der Wechsel von Aktion und Reflexion greifbar wird (vgl. dazu auch Kenner 2021).

Aber selbst bei einiger Distanz des Konflikts (z.B. um den Mindestlohn) zum Leben der Klasse scheint mir die Konfliktanalyse eine Möglichkeit des politischen Quasi-Handelns zu sein. Die im Unterricht Handelnden positionieren sich als Individuen in der Konfliktanalyse und tragen den Konflikt klassenöffentlich aus (Reinhardt 2022, S. 33). Die Institution Schule gibt den Rahmen, in dem die Subjekte wählen, begründen, streiten und entscheiden können. Eine Schulklasse ist keine private Veranstaltung, sie ist keine Kleingruppe, sondern sie stellt eine eigene Art von Öffentlichkeit dar. Vielleicht sollten wir Auseinandersetzungen im Unterricht um

politische Themen als genuinen Teil demokratischer Öffentlichkeit identifizieren.

Mündigkeit statt Neutralität

Der demokratische Rechtsstaat gibt dem politischen Wettbewerb der Parteien einen neutralen, also nicht inhaltlich vor-entscheidenden Rahmen. In diesem Rahmen entscheiden die Bürger und Bürgerinnen – der Idee nach – frei und informiert und verantwortungsvoll. Das ist natürlich kein Aufruf zur Neutralität der einzelnen Personen. Denn wären diese Personen politische Neutra, dann würden sie gar nicht zur Wahl gehen oder z.B. bei allen Parteien ein Kreuz machen. Neutralität als Bildungsziel taugt für autoritäre Staaten, nicht aber für die Demokratie (Reinhardt 2019, S. 15).

„Neutralität“ klingt erst einmal harmlos. Wenn aber das Gegenbild im Unterricht, nämlich die Auseinandersetzung um präsentierte Positionen, bedroht wird, dann hindert Angst an dem Einüben des demokratischen Konflikts. Das Meldeportal der AfD-Fraktion in der Hamburger Bürgerschaft formulierte 2018: „Mutmaßliche Verstöße gegen das Neutralitätsgebot können uns anonym [...] gemeldet werden.“ (Reinhardt 2019, S. 15)

Die Verunsicherung durch solche Angriffe kann sogar so weit gehen, dass auf anti-demokratische oder menschenverachtende Äußerungen gar nicht reagiert wird. Die pädagogische Arbeitsbeziehung zwischen Lehrenden und Lernenden wird durch die Drohung mit Denunziation zerstört.

Politische Bildung hat die Aufgabe, den (Staats-)Bürgern zu helfen, ihre eigene Stimme zu finden, zu begründen und auszudrücken. Mündigkeit ist das anerkannte Ziel der politischen Bildung für die Demokratie. Die drei Richtlinien im Beutelsbacher Konsens leiten die Interaktionen im Unterricht: Das Verbot der Indoktrination, das Gebot der Kontroverse und die Orientierung am Schülerinteresse (Reinhardt 2022, S. 29–33). Der Prozess des Lernens muss den Zugang zum politischen Wettbewerb öffnen. Und das geht nur über die Kontroverse als Prinzip der Betrachtung und auch des Ausspielens im Unterricht. Die Methode der Konfliktanalyse steht diesem Prinzip schon im Namen nahe.

Ein Problem: Feinde statt Gegner

Seit ein paar Jahren gibt es zerstörende und verstörende kriegerische Konflikte in der Welt,

die sich in unseren Klassenräumen personalisieren können. In Halle an der Saale lebten bei Ausbruch des Ukraine-Krieges im Februar 2022 etwa gleich viele Menschen aus der Ukraine wie aus Russland. Bei der ersten Demonstration auf dem Marktplatz wenige Tage nach der Attacke Russlands protestierte eine Russin lebhaft gegen diese Versammlung.

In Schulklassen können Mitglieder bzw. Anhänger der Konfliktgegner real oder virtuell anwesend sein. Dass es an Universitäten zum „Abbruch der Diskussion“ (Schmoll 2024) um Israel und Palästina kommt, unterstreicht den Wert einer demokratischen Streitkultur – wo, wenn nicht an öffentlichen Bildungseinrichtungen, soll diese in der Demokratie erlernt werden?

Mein Vorschlag: Die einführende Phase der Konfrontation erhält den Stellenwert einer Wir-Vergewisserung. Gemeinsam identifiziert die Lerngruppe die Brisanz des Gegenstandes und ihre eigene Verletzbarkeit. Falls für manche in der Klasse eventuell zentrale moralische Überzeugungen und Identitätsfragen in die Verhandlung kommen können, brauchen wir alle den Schutz durch Verabredungen der Zivilität und durch Verfahren wie z.B. anonymisierte schriftliche Aussagen (vgl. Reinhardt 2017, S. 111–113).

Nur wenn die Existenz von Emotionen akzeptiert und reflektiert wird, besteht eine Chance, dass sie weder die Gruppe durch Aggression zerspalten noch die Lernprozesse einzelner durch stilles Wüten zerstören. Der Konsens über das Wir und über das Problem, dass aus Gegnern nicht Feinde werden dürfen, fundiert im gelingenden Unterricht den Umgang mit dem Konflikt. Wir kehren also zum Anfang zurück: Die Dialektik von Konflikt und Konsens kennzeichnet nicht nur Demokratie in Politik und Gesellschaft, sondern auch den Prozess politischer Bildung für die Demokratie.

Literatur

- Fischer, C./Reinhardt, S. (2022): Bildung und Demokratie von Anfang an. Herausforderungen und Möglichkeiten. In: Itdb = Inter- und transdisziplinäre Bildung, Nr. 2 = Sonderheft, S. 4–20 und 86–97.
- Kenner, S. (2021): Politische Bildung in Aktion. Eine qualitative Studie zur Rekonstruktion von selbstbestimmten Bildungserfahrungen in politischen Jugendinitiativen. Wiesbaden.
- Massing, P. (2017): Konfliktfähigkeit – eine zentrale

Voraussetzung für politische Handlungskompetenz. In: Frech, S./Richter, D. (Hg.): Der Beutelsbacher Konsens. Bedeutung, Wirkung, Kontroversen. Schwalbach/Ts., S. 146–161.

- Mau, S./Lux, T./Westheuser, L. (2023): Triggerpunkte. Konsens und Konflikt in der Gegenwartsgesellschaft. Berlin.
- Ohlmeier, B. (2022): Lernen am Konflikt. In: Baumgardt, I./Lange, D. (Hg.): Young Citizens. Handbuch politische Bildung in der Grundschule. Bonn, S. 155–161.
- Reinhardt, S. (2017): Wie politisch darf eine Politiklehrkraft sein? In: Achour, S./Gill, Th. (Hg.): Was politische Bildung alles sein kann. Einführung in die politische Bildung. Schwalbach/Ts., S. 105–114.
- Reinhardt, S. (2019): Jagd auf Lehrer statt Beutelsbacher Konsens. Kommentar zum Portal „Neutrale Schulen“ der AfD in Hamburg. In: Gesellschaft – Wirtschaft – Politik, H. 1, S. 13–19.
- Reinhardt, S. (2020): Politische Bildung für die Demokratie. In: Gesellschaft – Wirtschaft – Politik, H. 2, S. 203–214.
- Reinhardt, S. (2022): Politik-Didaktik. Handbuch für die Sekundarstufe I+II. Berlin, 10. Aufl.
- Schöne, H. (2023): Konflikt und Konsens in der Demokratie. In: Frech, S./Geyer, R./Oberle, M. (Hg.): Kontroversität in der politischen Bildung. Frankfurt/M., S. 38–54.
- Schmoll, H. (2024): Abbruch der Diskussion. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung, Samstag, 10. Februar, S. 4.

Inken Heldt, Manuel Theophil

Politische Menschenrechtsbildung als schulischer Auftrag

„Menschenrechte“ finden als ein Lerngegenstand im fachdidaktischen Diskurs kaum systematisch Beachtung. Ein „Theorie- und Forschungsdefizit“ (Weyers 2019, S. 87) spiegelt sich etwa in den politikdidaktischen Vorschlägen zur Bestimmung eines Bildungskanons durch sogenannte Basis- und Fachkonzepte (Weißeno et al. 2010; Autorengruppe Fachdidaktik 2011), die den Begriff der Menschenrechte meist gar nicht führen: „Offenkundig gibt es ein gigantisches Vollzugsdefizit, eine ungeheure Kluft zwischen Feiertags-Anspruch und Alltags-Wirklichkeit“ resümiert der Geschichtsdidaktiker Bodo von Borries (Borries 2011, S. 20).

Es scheint, als erfolge im politikdidaktischen Diskurs eine Bezugnahme auf Menschenrechte am häufigsten im Kontext der Auslegung des Beutelsbacher Konsens (Heldt 2022b, S. 23). Menschenrechte werden hier in einem funktionalen Sinne beansprucht, nämlich als Markierung der Grenze von legitimen Positionen in Bezug auf das unterrichtliche Kontroversitätsgebot. Diese Menschenrechtsklarheit in Bezug auf den normativen Auftrag von Politischer Bildung ist wichtig, doch sie erfolge weitgehend losgelöst und in Ausblendung von anderen menschenrechtlichen Vorgaben für den Schulkontext, so die Kritik etwa des Deutschen Instituts für Menschenrechte (Niendorf und Reitz 2019, S. 2): Die in Deutschland rechtsgültigen menschenrechtlichen Leitlinien für die Schul- und Unterrichtsgestaltung finden im fachdidaktischen Diskurs kaum eine Erwähnung, geschweige denn eine Reflexion. Entsprechend kann ihre Kenntnis unter Bildungspraktiker*innen kaum vorausgesetzt werden. Inwiefern menschenrechtliche Abkommen einen rechtsverbindlichen Rahmen für die Schule und den Unterricht darstellen, wird im Folgenden skizziert. Daran schließen sich Erwägungen über Potentiale und Fallstricke einer – bis dato, wie skizziert, nur unzureichend vollzogenen – Verhandlung der Menschenrechte als Bildungsgegenstand an.

Menschenrechte als rechtliche Rahmung von Schule

Die von Deutschland ratifizierten Menschenrechtsabkommen betreffen unterschiedliche Aspekte der Schul- und Unterrichtskultur, die in den Abkommen garantierten Rechte sind innerstaatlich geltendes Recht. An dieses sind staatliche Behörden und Gerichte, Schulen und Lehrkräfte gebunden (Art. 20 Abs. 3 GG) (Cremer 2019, 12, FN 18). Ein Menschenrechtsabkommen, das für den schulischen Kontext als besonders wegweisend gilt, ist die Kinderrechtskonvention (Vereinte Nationen 1989). Diese konkretisiert die allgemeinen Menschenrechte für Kinder und Jugendliche bis 18 Jahren. Die schulpraktische Bedeutung der Konvention erstreckt sich auf drei Bereiche (im Folgenden Heldt 2022a, S. 263ff.).

Erstens ist die Kinderrechtskonvention ein verbindlicher Maßstab für die *Ausgestaltung pädagogischer Beziehungen* auf der individuellen Ebene, das heißt, sie stellt eine rechtsverbindliche Norm für den professionellen Umgang des Lehrpersonals mit den Schüler*innen dar. Im Sinne der Konvention sind Lehrkräfte Pflichtenträger*innen: Sie sind rechtlich verpflichtet, in Schule und Unterricht Bedingungen dafür zu schaffen, dass Kindern ihre Menschenrechte gleichberechtigt und umfassend zuteilwerden können. Dazu zählt etwa, dass das Lehren und Lernen dialogisch angelegt ist, unter dem Prinzip der gegenseitigen Achtung steht und die Selbstbestimmungsfähigkeit der Schüler*innen anerkennt und fördert, das Kind aber nie als ein zu formendes Objekt behandelt.

Zweitens stellen Kinderrechte verbindliche *Anforderungen an die strukturelle Ausgestaltung der Schule und ihrer Verfahren*. Dabei geht es beispielsweise um eine diskriminierungsfreie und partizipative Schulkultur und die Etablierung solcher Lern- und Lebensbedingungen, die dem „besten Interesse des Kindes“ (engl. „best interest of the child“, Vereinte Nationen 1989, Art. 3) entsprechen. Die Schul- und Unterrichtskultur muss die Achtung von Menschenrechten also als

ein grundlegendes, performativ wirksames Prinzip verstehen.

Drittens sind Menschen- und Kinderrechte ein unterrichtlicher *Bildungsinhalt*, das heißt, der Unterricht muss auf ein Verständnis der Schüler*innen für den Sinn, für den Anspruch und für die Geltung der Menschen- und Kinderrechte zielen. Die Kinderrechtskonvention selbst legt bereits fest, dass die „Achtung vor

Dr. Inken Heldt ist Juniorprofessorin für die Didaktik der Politischen Bildung an der RPTU Kaiserslautern. Ihre Schwerpunkte sind Menschenrechtsbildung und Diskriminierungskritik, Politische Bildung und Digitalität, Präkonzepte von Lernenden und Lehrenden.



Foto: Thomas Koziel

Dr. Manuel Theophil ist wissenschaftlicher Mitarbeiter im Dekanat des Fachbereichs für Kultur- und Sozialwissenschaften an der RPTU. Seine Arbeitsschwerpunkte sind Digitalität und Menschenrechtsbildung, Ideologietheorie, Utopieforschung.



den Menschenrechten und Grundfreiheiten“ (Vereinte Nationen 1989, Art. 29) ein unterrichtliches Bildungsziel darstellt. Neben der Kinderrechtskonvention verpflichten weitere von Deutschland ratifizierte Menschenrechtskonventionen die schulische Allgemeinbildung auf das Ziel, die Achtung vor den Menschenrechten zu stärken, etwa der *UN-Sozialpakt* (Vereinte Nationen 1966, 13) oder die *UN-Konvention gegen rassistische Diskriminierung* (Vereinte Nationen 1965 Art. 7). Im Kontext dieser letztgenannten Konvention werden von Deutschland intensivierte Bemühungen angemahnt: Die „Europäische Kommission gegen Rassismus und Intoleranz“ legt Deutschland in ihrem jüngsten Staatenbericht nahe, Menschenrechte stärker als bisher als einen verpflichtenden Unterrichtsgegenstand ernst zu nehmen (ECRI 2020, S. 13).

Menschenrechte als Bildungsgegenstand

In Bezug auf die Lernziele hat sich im internationalen Diskurs die einprägsame Kurzformel „Lernen *über*, lernen *für* und lernen *durch* die Menschenrechte“ im Sinne einer Wissens-, Werte- und Handlungsdimension durchgesetzt. Unstrittig ist dabei, dass sich der Bildungsprozess nicht auf die rein kognitive Vermittlung abstrakter Normen und Begriffe beschränken, sondern den konkreten lebensweltlichen Sinn der Menschenrechte in den Vordergrund stellen sollte. In diesem Sinne wird von drei gemeinsamen Zielsetzungen als einem wechselseitigen Bedingungsgefüge ausgegangen: Erstens das Lernen ‚über‘ Menschenrechte, d. h. die Vermittlung von deklarativem Wissen über ihre Inhalte, Geschichte und Institutionalisierungsformen. Zweitens das Lernen ‚durch‘ die Menschenrechte, also die Werte-Ebene. Damit ist zum einen die Herstellung einer Lernatmosphäre gemeint, die ihre eigenen Ziele performativ vorwegnimmt. Zum anderen geht es um die Aneignung von menschenrechtlichen Wertvorstellungen und Verhaltensweisen. Die dritte Dimension ist das Lernen ‚für‘ Menschenrechte im Sinne des Erlernens von sozialen bzw. politischen Handlungskompetenzen.

Als übergreifendes Ziel von Menschenrechtsbildung – nicht allein für den schulischen Kontext, sondern gesamtgesellschaftlich gesehen – kann die Förderung einer ‚Kultur der Menschenrechte‘ verstanden werden (folgend Heldt 2020, S. 139f.). Damit ist ein normatives gesellschaftliches Selbstverständnis bezeichnet, das die Durchsetzung der Menschenrechte ‚von unten‘, gewissermaßen aus dem Alltag von Bürger*innen stützt und einfordert. Hierzu müssen Personen möglichst jeden Alters menschenrechtliche Prinzipien kennen, deuten, einfordern und verteidigen können. Der Beschluss der Kultusministerkonferenz „Menschenrechtsbildung in der Schule“ in der Fassung vom Oktober 2018 bringt dies wie folgt auf den Punkt: „Die Menschenrechte sind somit nicht nur oberster Maßstab staatlichen Handelns, sondern müssen auch maßgeblich durch die Haltung und das Engagement jedes Einzelnen verwirklicht werden.“ (Kultusministerkonferenz 2019, S. 3). Für die Etablierung dieses Selbstverständnisses spielt der Bildungsbereich eine Schlüsselrolle.

Geht es um Bildungsziele, muss in Hinblick auf den uneindeutigen Referenzpunkt ‚Menschenrechte‘ die Frage aufgeworfen werden, inwieweit positives Recht überhaupt zum Ziel pädagogischen Handelns werden sollte. Unsere These ist, dass die Auseinandersetzung mit Menschenrechten nicht auf eine gezielte Beeinflussung der Bildungsadressat*innen im Sinne der ‚Akzeptanz‘ (Vereinte Nationen 2012, Absatz 4) einer wie immer garteten Fassung ‚der‘ Menschenrechte strebt. Menschenrechte werden als Gegenstand von Bildung verstanden, nicht als ihr Ziel. Insofern sind Abkommen von Gesetzesrang oder bildungspolitische Vorgaben und die in ihnen ausbuchstabilten Bildungsziele, auch jene im Namen von Menschenrechten, kein letzter Geltungsgrund, der politikdidaktisch affirmativ umzusetzen wäre: Vielmehr ist „eine Bestimmung von Bildung [nötig], die den Menschen nicht den je aktuell vorherrschenden Auslegungen von Menschenrechten unterwirft, sondern ihn selbst zum Werten in Selbstbestimmung und Verantwortung ermutigt, als Ausdruck freier Selbstbestimmung“ (Heldt 2022b, S. 26). Menschenrechtsbildung ist damit vor die Aufgabe gestellt, in eine Auseinandersetzung über ihr Verhältnis zu staatlich-politischen Definitionen und Rollenzuschreibungen einzutreten.

(Ent)politizierende Verständnisse des Bildungsgegenstandes

Im Alltagsverständnis wird häufig angenommen, dass die Durchsetzung der Menschenrechte von der pro-sozialen Verhaltensweise von Individuen abhängig ist (Heldt 2018). Grundlage hierfür ist die Vermutung, dass Menschenrechte den wechselseitigen Umgang zwischen Menschen betreffen. Eine Entsprechung dieser Auffassung findet sich im – bildungspolitisch und bildungspraktisch in verschiedenen Varianten anzutreffenden – Bildungsziel eines „menschenrechtsgeleiteten“ Umgangs miteinander, d. h. in einem gewaltfreien, toleranten, respektvollen Verhalten gegenüber anderen Menschen.

Die Gegenthese hierzu lautet: Menschenrechte stellen nicht Ansprüche an das Verhalten einzelner Personen, sondern Menschenrechte stellen Ansprüche an die jeweils herrschende öffentliche Ordnung. Eine Menschenrechtsbildung, die sich auf Bildungsziele wie die Förderung von individueller Toleranz,

Empathie oder solidarischem Handeln kapriziert, begünstigt eine Verklärung der hauptsächlich durch ökonomisches und politisches Entscheidungshandeln bedingten menschenrechtlichen Problemfelder.

Menschenrechte also beinhalten nicht solche Verpflichtungen, die sich unmittelbar an *jeden einzelnen Menschen richten*, sondern es geht um Verpflichtungen, die sich an diejenigen richten, *die für die politische Ordnung verantwortlich* sind. Konkrete Pflichtträger sind damit zunächst die demokratisch gewählten Politiker*innen. Darüber hinaus kann aber ‚mittelbar‘ das *sich selbst demokratisch regierende Gemeinwesen* als Pflichtträger gelten. In dieser Perspektive wird an jedes Mitglied der politischen Gemeinschaft die Erwartung gerichtet, so weit wie möglich für eine gemeinsame Ordnung einzutreten, welche Menschenrechte achtet (Menke und Pollmann 2008, S. 41). Die Verantwortung und Verpflichtung des Individuums besteht demnach darin, für eine öffentliche Ordnung einzutreten, die so gestaltet ist, dass Menschenrechte darin verwirklicht werden. Individuelle Handlungen, z. B. die Artikulation von Problemlagen und Interessen, können ein politisches Aktivitätspotenzial entfalten, indem sie sich auf strukturelle politische Rahmenbedingungen beziehen. Das spezifische Potential des Lerngegenstandes Menschenrechte besteht darin, Menschenrechte als normative Kriterien zu entfalten, anhand derer die humane Qualität von demokratischen Gesellschafts-, Lebens- und Regierungsverhältnissen befragt werden kann und an denen die politische Gestaltung dieser Verhältnisse orientiert werden kann.

Zur Notwendigkeit einer dialogischen Begründung des Bildungsgegenstandes

Der sozialwissenschaftliche Unterricht ist dazu aufgefordert, in dialogischen Lernprozessen grundlegend zu erarbeiten, was das Menschenrechtsprinzip auszeichnet und was es dazu legitimiert, als eine Grenzziehung für unterrichtliche und gesellschaftliche Kontroversen aufzutreten und als Maßstab für erstrebenswerte Gesellschaftsgestaltung zu fungieren. Eine solche Auseinandersetzung ist relevant, denn die Idee der gleichen Würde und des gleichen Wertes aller Menschen ist keine selbstverständlich geteilte Überzeugung.

gung, an die in inhaltlichen Diskussionen appelliert werden könnte. Hiermit ist zugleich die spezifische Bedeutung des Lerngegenstandes Menschenrechte benannt: Sie besteht darin, eine grundlegende Verständigung über die normativen Grundlagen zu ermöglichen, die einer Kritik an Phänomenen der Ausgrenzung und Ungleichbehandlung von Menschen zugrunde gelegt werden können. Als Bezugspunkt eines solchen Verständigungsprozesses sind Menschenrechte, im Gegensatz etwa zu Grundrechten, in besonderer Weise geeignet: Sie stellen einen Maßstab dar, dessen Geltung nicht an eine spezifische religiöse oder politische Tradition gebunden ist. Aus ihm ergibt sich der Anspruch aller Menschen, als gleich geachtet zu werden, und zwar als Menschen und nicht als Angehörige einer bestimmten Gruppenkonstruktion.

Im Rahmen der hier beschriebenen Verständigung über normative Maßstäbe sind Deutungsmuster, Wissensbestände und Fragestellungen, die Lernende in ihrer Auseinandersetzung mit dem Thema Menschenrechte selbst hervorbringen, ein geeigneter Ausgangspunkt. Wenn Adressat*innen von Bildungsangeboten also z.B. annehmen, dass das Wohlergehen von Geflüchteten nicht gleichermaßen relevant sein sollte wie das Wohlergehen von Staatsbürger*innen, ist es sinnvoll, diese subjektiven Überzeugungen nicht von vornherein als indiskutablen Rassismus zu tabuisieren, sondern in eine Auseinandersetzung mit ihnen einzutreten. Werden bestimmte Vorstellungen im Unterricht als unerwünschte Äußerungen abqualifiziert, bleibt für das Bildungsobjekt eine wichtige Möglichkeit versperrt, ihre bisherige Vorstellungswelt durch neue Einsichten zu erweitern, Denkalternativen zu erkennen und die eigene Urteilskraft zu schärfen.

Ergebnisse einer Schulbuchanalyse

Indizien dafür, dass die hier skizzierte dialogische Begründung der Menschenrechte im Bildungskontext bis dato hinter anderweitigen Arten der Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand Menschenrechte zurückbleibt, liefern Ergebnisse einer Schulbuchanalyse (im Folgenden Heldt/Theophil 2024): Mit der leitenden Fragestellung, auf welche Weisen Menschenrechte als Lerngegenstand konstituiert werden, sind Schulbücher der Sekundarstufe I (diverser Schulformen)

in Rheinland-Pfalz untersucht worden. Zum einen wurde deutlich, dass Menschenrechte in den Schulbüchern vornehmlich eine Vorstellung als positiv-rechtlicher Normen- und Gesetzkatalog erfahren. Sie werden tendenziell abstrakt eingeführt, und zwar zu meist begleitend im Zusammenhang mit der Darstellung von Funktionsweise und Legitimität global agierender Akteure wie den Vereinten Nationen, dem Internationalen Strafgerichtshof und der NATO. Die Entrückung der Menschenrechte von der Lebenswelt der Schüler*innen wird noch dadurch potenziert, dass Verletzungen von Menschenrechten zu meist anhand von – teils recht drastischen – Beispielen aus dem außereuropäischen Ausland thematisiert werden.

Die Menschenrechte laufen – derart dargestellt – Gefahr, sich „in der Rolle als bloße Kontrastfolie zum Elend der Welt“ (ebd.) zu erschöpfen; sie drohen zum unvermittelten Exportgut zu werden, das von bestehenden Institutionen eine globale Verbreitung erfährt und deshalb die aktive Mitwirkung seitens der Schüler*innen gar nicht benötigt. Die Menschenrechte geraten dann nicht in einer Art und Weise in den Blick, der sie als – auch von Schüler*innen – kritisch zu befragende und beständig zu aktualisierende und weiterzuentwickelnde Rechts- und Wertgrundlage der Gesellschaft (gerade auch der europäischen Gesellschaften) kenntlich macht. Es ist folglich ihr politischer Charakter, der auf das Mitdenken und Mitgestalten der Menschen rechnet, der in dieser Perspektive marginalisiert wird oder eventuell sogar überhaupt nicht auftaucht. Derartigen Tendenzen hätten Bildungsakteur*innen entgegenzuwirken, indem Menschenrechtsbildung im hier skizzierten – dialogischen wie gleichermaßen politisierenden – Sinne als schulischer Auftrag begriffen wird.

Literatur

Autorengruppe Fachdidaktik (2011): Sozialwissenschaftliche Basiskonzepte als Leitideen der politischen Bildung – Perspektiven für Wissenschaft und Praxis. In: Autorengruppe Fachdidaktik (Hg.): *Konzepte der politischen Bildung. Eine Streitschrift.* Schwalbach/Ts, S. 163–171.

Borries, B. v. (2011): *Geschichtslernen und Menschenrechtsbildung. Auswege aus einem Missverhältnis? Normative Überlegungen und praktische Beispiele.* Schwalbach/Ts.

Cremer, H. (2019): *Das Neutralitätsgebot in der Bildung. Neutral gegenüber rassistischen und rechts-extremen Positionen von Parteien? Hg.: Deutsches Institut für Menschenrechte.* Berlin.

ECRI (2020): *ECRI-Bericht über Deutschland (Hg.): The European Commission against Racism and Intolerance/CoE.*

Heldt, I. (2018): *Wie Schülerinnen und Schüler Menschenrechte verstehen: Eine Typologie.* In: Ziegler, B./Waldis, M. (Hg.): *Politische Bildung in der Demokratie. Interdisziplinäre Perspektiven.* Wiesbaden, S. 115–136.

Heldt, I. (2020): *Menschenrechtsbildung.* In: Achour, S. et al. (Hg.): *Wörterbuch Politikunterricht.* Frankfurt, S. 139–141.

Heldt, I. (2022a): *Kinderrechte.* In: Lange, D./Baumgardt, I. (Hg.): *Young Citizens. Handbuch politische Bildung in der Grundschule.* Bonn, S. 263–269.

Heldt, I. (2022b): *Menschenrechte als normative Leitkategorie der gesellschaftswissenschaftlichen Bildung.* In: *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften* 13 (1), S. 22–39.

Heldt, I./Theophil, M. (2024): *Menschenrechte im Schulbuch der Politischen Bildung – eine problematisierende Bestandsaufnahme.* In: Hensel, S./Partetzke, M./Schade, A. (Hg.): *Emotionen und politische Bildung.* Frankfurt (i.E.).

Kultusministerkonferenz (2019): *Menschenrechtsbildung in der Schule. Beschluss der KMK v. 04.12.1980 (i.d.F. v. 11.10.2018).* Bonn.

Menke, C./Pollmann, A. (2008): *Philosophie der Menschenrechte zur Einführung.* 2. Aufl. Hamburg.

Niendorf, M./Reitz, S. (2019): *Schweigen ist nicht neutral. Menschenrechtliche Anforderungen an Neutralität und Kontroversität in der Schule.* Hg.: Deutsches Institut für Menschenrechte. Berlin, S. 25.

Vereinte Nationen (1965): *Internationales Übereinkommen zur Beseitigung jeder Form von Rassendiskriminierung.* Abgeschlossen in New York am 21. Dezember 1965.

Vereinte Nationen (1966): *Internationaler Pakt über wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte vom 19. Dezember 1966.*

Vereinte Nationen (1989): *Übereinkommen über die Rechte des Kindes.* Verabschiedet am 20. November 1989 von der Generalversammlung der Vereinten Nationen.

Weißeno, G. et al. (2010): *Konzepte der Politik. Ein Kompetenzmodell.* Bonn.



Forum

POLIS-Interview mit der Schulleitungsgruppe der Glocksee Schule Hannover

„Schule ist Gesellschaft im Kleinen“

Die Glocksee Schule Hannover ist neben der Laborschule Bielefeld und der Offenen Schule Waldau (Kassel) eine von drei staatlichen Alternativschulen in Deutschland. Ihre Gründung im Jahr 1972 geht auf eine von Oskar Negt (1934 – 2024) mitbegründete Initiative aus Eltern, Lehrkräften und Wissenschaftler*innen zurück, die eine antiautoritäre, konsequent an den Interessen der Lernenden orientierte Schule schaffen wollten. Das pädagogische Konzept der Glocksee Schule basiert auf einer demokratischen Schulkultur und umfasst angebots-, projektorientiertes und forschendes Lernen unter vielfältigem Einbeziehen außerschulischer Lernorte, einen Verzicht auf die 45 Minuten Taktung, jahrgangsübergreifende Klassen, soziale Kontinuität durch die Abdeckung der Jahrgänge 1 bis 10, eine wichtige Rolle der Eltern und Familien und eine wertschätzende Feedbackkultur, innerhalb der Noten ausschließlich im Abschlussjahrgang vergeben werden.

Als „öffentliche Schule mit besonderem pädagogischen Auftrag“ ist die Glocksee Schule im niedersächsischen Schulgesetz verankert (§ 182 NSchG) und animiert als innovative und experimentelle Bildungsstätte andere Schulen zum schüler*innenorientierten Weiterdenken von Schule und Unterricht. Die Grund- und Hauptschule mit etwa 220 Schüler*innen befindet sich bei Redaktionsschluss in der ersten Auswahlrunde für den Deutschen Schulpreis 2024.

Das Gespräch mit der Schulleitungsgruppe (Holger Braun: Schulleitung, Andra Bierbrauer: Stufenleitung 1–3, Julia Gerwinski: Stufenleitung 4–6, Dennis Gilde: Stufenleitung 7–10, Kirsten Klöss: Didaktische Leitung) führte Moritz Haarmann, seit Oktober 2023 Lehrkraft an der Glocksee Schule.

POLIS: Schule als politischer Ort: Was für Gedanken kommen euch da?

HOLGER BRAUN: Schule ist ein politischer Ort. Egal, ob die, die drin sind, das merken oder nicht. Denn Schule ist eine Ansammlung von relativ vielen Menschen mit häufig verschiedenen Interessen. Und da gibt es extrem viel zu regeln und auszuhandeln.

KIRSTEN KLÖSS: Ja. Schule ist im Grunde eine Gesellschaft im Kleinen, der Ort, an dem man groß wird und erste Großgruppenerfahrungen sammelt, außerdem lernt, wie Entscheidungen auf den Weg gebracht werden, wie Entscheidungen getroffen werden. Vielleicht auch nicht durchkommen.

Und diese Aushandlungsprozesse sind geprägt durch Interessenskonflikte. Die Rollen sind dabei unterschiedlich – zum einen, weil Kinder, Jugendliche und Erwachsene beteiligt sind, aber auch weil sich Menschen an sich unterscheiden. Mit dieser Vielfalt umzugehen, das ist das, was man außerhalb von Schule können muss, aber auch in Schule besonders üben kann.

DENNIS GILDE: Ich finde total spannend, wie sehr Schule ja auch einen politischen Auftrag hat und erfüllt. Egal ob das die Instrumentalisierung, Missionierung oder eben wie in der demokratischen Gesellschaft die Befähigung zur gesellschaftlichen Partizipation und zur Gestaltung des sozialen Miteinanders ist.

POLIS: Der Demokratie-Auftrag ist ja ein ganz wichtiger Teil des Bildungsauftrags von Schule. Wie kann die Befähigung zur Teilhabe an der demokratischen Gesellschaft in und durch Schule gelingen?

DENNIS GILDE: Dazu gehört auf jeden Fall die Haltung der Lehrkräfte, diesen politischen Auftrag gestalten zu wollen und eben diesen politischen Moment auch groß zu machen. An der Schule gestalten wir letztlich gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern die Zukunft. Genauso, wie Holger das eingangs gesagt hat, tun wir das als Lehrkräfte unabhängig davon, ob es uns bewusst ist oder nicht. Und unser Fundament dafür ist unsere demokratische Erziehung, in der Qualität, wie



Andra Bierbrauer, Julia Gerwinski, Holger Braun, Kirsten Klöss, Dennis Gilde

wir sie vorgefunden haben, und dem, was wir aus dem Privaten so mitbringen.

KIRSTEN KLÖSS: Ich denke jetzt Schule als politischen Ort in Richtung Individuum. Kernaufgabe von Schule ist ja die Verwirklichung eines Menschen- und Kinderrechts – das Recht auf Bildung. Schule ist ein Raum, in dem dafür gesorgt werden muss, dass dieses Recht zur Geltung kommt.

HOLGER BRAUN: Und da ist für uns Lehrkräfte insbesondere die Frage spannend, welche Rolle nehmen wir ein, um dieses Recht wirksam werden zu lassen für die Einzelne oder den Einzelnen, häufig unter sich widersprechenden Interessen in der Gruppe, in der kleinen Gesellschaft. Das ist eigentlich unser Hauptthema, dem wir uns in jeder Schulentwicklungsfrage immer wieder irgendwie zu nähern versuchen.

POLIS: Könnt ihr noch mehr zu dem Verhältnis zwischen Schule als politischer Ort und unserem Schul- bzw. Bildungssystem sagen?

DENNIS GILDE: Als Ort der pädagogischen Profession muss sich Schule ja behaupten gegen manchmal sehr schwankende äußere politische Setzungen, ökonomischen oder ökonomistischen Dogmen wie Effizienz des Bildungssystems, didaktischen Innovationen oder didaktischen Moden, G9 und den gesellschaftlichen Rahmenbedingungen insgesamt. Schule ist also auch ein Ort, wo man sich als Lehrkraft politisch verhalten muss mit seiner pädagogischen Profession und oft

sagen muss, das ist so aber nicht oder noch nicht richtig oder wir machen es jetzt trotzdem noch so oder erst recht anders.

HOLGER BRAUN: Für uns ist wichtig, die Schule nicht als Wirtschaftsunternehmen zu sehen und zu denken, in dem man unter anderem die Strukturen verschlanken muss. Auf Basis einer solchen Haltung ist in Niedersachsen der Schulvorstand installiert worden, der wie ein Aufsichtsrat agieren soll. Da hat sich unsere Schule sofort gegen gesperrt und gesagt, das ist ja das Gegenteil von größtmöglicher Teilhabe aller. Denn im Wesentlichen wurde dadurch die Gesamtkonferenz entmachtet. Bei uns hat seitdem die Gesamtkonferenz eine noch umfangreichere abweichende Konferenzordnung mit noch mehr Schüler*innenvertreter*innen. Wir haben damals gesagt, alles, was man dem Schulvorstand als Macht zugeschoben hat, bleibt hier in dem großen Entscheidungsgremium, wo alle Statusgruppen versammelt sind. Und den Schulvorstand gibt es nur fiktiv in der Mitte und er muss immer nicken.

POLIS: Würdet ihr sagen, auch Regelschulen haben die Möglichkeit, eine vergleichbare, eigene Schulpolitik im Sinne der möglichst breiten Beteiligung aller Angehörigen der Schule respektive im Interesse der Schülerinnen und Schüler zu machen?

HOLGER BRAUN: Ich würde zumindest sagen, dass der Freiraum, den Lehrkräfte und Schulen haben, viel größer ist als der, den sie nutzen. Die niedersächsischen Kerncurricula

eröffnen einen sehr weiten Rahmen. Und das aktuelle Kultusministerium weist auch immer wieder auf die Freiräume hin und fragt derzeit aktiv: Was braucht ihr als Schulen noch an Freiräumen, um euch entwickeln zu können? Die engsten Vorgaben machen sich Schulen selbst. Ich glaube, der Schlüssel, um die schulpolitischen Freiräume im Interesse der Schülerinnen und Schüler zu nutzen ist, dass wir uns als Lehrkräfte und als Kollegium auf die grundlegenden Fragen besinnen: Was ist unser Auftrag? Was ist unsere Rolle? Ich glaube, das ist das eigentliche Problem in unserem Schulsystem: Dass die Menschen, die dort zusammen sind, ihren eigentlichen Auftrag aus dem Blick verlieren.

*POLIS: Spannend, wir kommen immer wieder zur Ausgangsthese zurück: Schule ist ein politischer Ort – egal, ob das den Akteur*innen bewusst ist, oder nicht. Wenn ihr an die Lehrkräfte denkt: Wo fängt das an?*

KIRSTEN KLÖSS: Na ja, die Frage ist ja auch: Warum gehe ich an eine Schule und will da als Lehrerin, Lehrer, als Pädagogin arbeiten? Wie bin ich geprägt von dem, was ich bereits kennengelernt habe und was möchte ich mit meiner Arbeit bewegen? Arbeite ich alleine für mich? Oder habe ich eine Vision, eine Vorstellung davon, wie ich als Teil eines Teams arbeite, wie kooperativ ich arbeiten möchte? Das wären Formen, die ein demokratisches Aushandeln im Aller kleinsten vorleben und innerhalb der Institution Schule überhaupt erst ermöglichen.

Aus meiner Sicht ist es ein großer Unterschied, ob ich sozusagen nur zuschauen und reagiere oder ob ich ein aktives Interesse habe, Dinge voranzubringen. Also wie ist mein Bild von Schule, mit dem ich in die Institution reingehe? Bin ich da eher passiv erhaltend oder will ich verändern und gestalten? Und dann kommt hinzu, auf welche Bedingungen treffe ich vor Ort? Es gibt Schulen, die sind seit ihrer Gründung politisch aufgeladen, etwa innerhalb der Gesamtschulbewegung. Diese Schulen verbindet eine bestimmte Grundidee und eine demokratische Haltung mit allem, was dazugehört.

POLIS: Studium und Referendariat sind sicherlich wichtige Faktoren auf der Sozialisation einer Lehrkraft. Was sind eure Erfahrungen:

Werden die politischen Implikationen von Schule dort hinreichend nachvollzogen?

DENNIS GILDE: In einigen Bewerbungsgesprächen für Stellen an unserer Schule, an denen ich teilgenommen habe, fand ich spannend, dass Fragen pädagogischer Grundhaltungen von den Bewerber*innen überhaupt nicht eingebracht wurden. Da spiegelt sich dann sicherlich wider, dass solche Fragen in unserer Gesellschaft nur eine kleine Lobby haben und dadurch sogar in der Lehrer*innenausbildung häufig marginalisiert werden. Stattdessen wird viel auf Passungen geprüft und geguckt, wie kann man das erfüllen, ist man in der Lage, den Stresslevel auszuhalten und solche Dinge.

POLIS: Was sind aus eurer Sicht neben dem Kultivieren demokratischer Haltungen die wichtigsten Voraussetzungen, um Demokratie als besondere Form des politischen Miteinanders in und durch Schule zu verwirklichen?

HOLGER BRAUN: Aus meiner Sicht fängt es damit an, dass jede und jeder, die oder der hier herkommt, die Kinder und auch die Mitarbeiter*innen, erstmal so sein dürfen, wie sie sind und sogar herausgefordert sind, das auch zu zeigen, zu sagen, was sie beschäftigt, sich zu artikulieren in diversen Klassenversammlungen, Vollversammlungen oder wo auch immer. Wir signalisieren: Wir wollen mitkriegen, was willst du, wer bist du, was kannst du, was möchtest du machen? Das ist für mich ein Grundstock für Demokratie-Lernen in und durch Schule.

Und ein zweiter ist, anzuerkennen, dass wir eine enge und tragende Beziehung zu den Kindern brauchen. Das halte ich auch für eine Voraussetzung für alles größere politische, demokratische Lernen.

ANDRA BIERBRAUER: Und durch diese enge Beziehung zu den Kindern merken die Kinder ja auch, dass wir sie mit ihren Bedürfnissen ernst nehmen. Das ist die Grundlage. Es also nicht aufgesetzt ist, wenn in Versammlungen nachgefragt wird, wie es ihnen geht oder was dem Lernen gerade im Wege steht. Und alle gemeinsam überlegen, was wir nun tun können.

KIRSTEN KLÖSS: Es braucht all diese Voraussetzungen, Gemeinschaft erleben zu können. Es ist die Art, wie Unterricht organisiert wird, wo die Gespräche entstehen, wie der Austausch ist, wie Lernen oder Lerninhalte gefunden werden dürfen. Projektwochen zum Beispiel, da hat sich bei uns wirklich eine sehr gelungene Form entwickelt, also wie Projektthemen gefunden werden und aus diesen Themen dann eine gemeinsame Projektwoche entsteht. Dass Kinder mit ihren eigenen Fragen diese Woche maßgeblich gestalten, dass sie sich da wiederfinden, mit dem, was sie beschäftigt.

DENNIS GILDE: Dann auch in der Art und Weise, wie die Schüler*innen in und durch unsere Schule Verantwortung übernehmen, und diese je nach Altersstufe auch nach außen tragen. Also, wie sie das durch das gleichnamige Unterrichtsfach in unserer Oberstufe ja auch tatsächlich auch stundentafelgebunden erleben und sich da einbringen können und dürfen und sollen [in der „Didaktischen Werkstatt“ berichten Schüler*innen über das Unterrichtsfach Verantwortung, vgl. S. 23]. Und dass sie das so weitreichend tun, also sehr offensichtlich die Voraussetzungen für die Übernahme von Verantwortung auch als individuelle Ressourcen mitbringen. Alleine durch dieses Unterrichtsfach beschäftigen sich unsere Schüler*innen fünf Stunden pro Schulwoche mit ihren eigenen politischen Belangen. Das ist sozusagen die Krönung und gleichzeitig der Alltag, um Demokratie und demokratische Politik an unserer Schule zu verwirklichen.

*POLIS: Ja, danke. Du unterstreichst, welche Bedeutung im Fach Verantwortung der Angebotsorientierung zukommt – also dem Prinzip, dass die Schüler*innen ausgehend von ihren spezifischen Interessen und Bedarfen ihre spezifischen Bildungsangebote suchen, finden und vielleicht auch mitentwickeln.*

Die Angebotsorientierung ist ja ein grundlegendes didaktisches Prinzip für den Unterricht der Glocksee Schule. Bitte fasst doch mal zusammen, worauf es da aus eurer Sicht ankommt – was findet ihr wichtig und wo seht ihr Herausforderungen?

DENNIS GILDE: Wir diskutieren im Kollegium oft, wie gehaltvoll und wichtig dieses Prinzip ist, z.B. für die Oberstufe. Und wie weitrei-

chend es eigentlich erfüllt sein muss, damit überhaupt eine Grundlage da ist, Schule so zu gestalten, wie wir das gemeinsam vorhaben. Und zum anderen ist total spannend zu beobachten, wie sich z.B. durch Reformprozesse offensichtlich Räume öffnen, dass man so etwas wie die Angebotsorientierung, die ja wirklich eine ganz zentrale Grundlage für unser Verständnis einer guten Schule darstellt, im Sinne von, wir nehmen die Kinder samt deren Bildungsbedürfnissen ernst, auch versehentlich aushöhlt durch das Einbringen von anderen Bedürfnissen, weil zum Beispiel viel Berufsorientierung stattfinden soll. Und man hat das immer gar nicht so im Blick, was steht dann im Vordergrund?

HOLGER BRAUN: Natürlich ist es auch eine Angebotsstruktur, wenn ich in einem engen und begrenzten Feld in einer Lerngruppe sieben verschiedene Arbeitsblätter auslege, aus denen die Kinder auswählen können. Aber wenn das sozusagen die Angebotsstruktur ist, dann ist die sehr mager, weil die Vorauswahl der Mittel und der Inhalte sozusagen schon so eng ist. Viel wichtiger sind Angebote, wie sie beispielsweise durch Doris Krammling-Jöhrens in ihrem Buch unter dem Titel „Das Farbenprojekt“ beschrieben sind. Das ist sozusagen das Gegenbeispiel, wo Erwachsene extrem wach sind und aufmerksam und es gar nicht nur darum geht, dass Kinder sich Themen oder Arbeitsmittel aussuchen, sondern die Lehrenden ganz feinfühlig mitkriegen, was gerade ihre Interessen sind und dann alles dafür tun, diese zu bedienen. Und zwischen diesen beiden Polen haben wir alle Schattierungen von Angebotsorientierung.

KIRSTEN KLÖSS: Für mich ist die Angebotsorientierung oft auch ein Spagat zwischen dem Lernen am gemeinsamen Thema und der ebenfalls notwendigen Individualisierung.

Das gemeinsame Thema empfinde ich als einen großen Gewinn, weil das gemeinsame Gespräch, gemeinsame Diskussionen beinhaltet und dadurch entfaltet sich dann die Schwarmintelligenz. Man bringt einfach mehr Wissen, Ideen, Anregungen zusammen, wenn ich in einer großen Gruppe über ein Thema nachdenke, als wenn ich nur für mich alleine arbeite. Individualisierung in Höchstform und jeder macht nur noch seine eigenen Aufgaben, das wäre nicht die Schule,

an der ich arbeiten möchte. Da kommt man nicht über seine eigenen Gedanken hinaus. Gemeinsames Lernen setzt voraus, dass es eine gemeinsame Überschrift gibt, ein gemeinsames Projekt. Das bedeutet keinesfalls, dass alle das Gleiche machen und alle im Gleichschritt das gleiche Tempo haben, das funktioniert natürlich nicht.

Für mein Fach Mathe beispielsweise, in dem eine gewisse Lehrgangsartigkeit angelegt ist, liegt die Herausforderung in der Frage, wie bekomme ich das hin, die Themen raus zu lösen, bei denen ich besonders gut individualisieren kann und wo kriege ich die Schüler*innen aber trotzdem zusammen, an einem gemeinsamen Thema zu arbeiten. Gerade auch, weil wir in der Heterogenität unserer Lerngruppen ja noch weitergehen mit unserem Konzept des Jahrgangsübergreifenden Lernens, wir machen die Gruppe ja noch vielfältiger dadurch.

HOLGER BRAUN: Ich finde hier wichtig zu unterscheiden: den Erwerb von Grundfertigkeiten kann man nur individualisieren. Da muss man vielleicht viele Zugangswege anbieten, aber das geht nur individuell. Aber alles Inhaltliche – da würde ich sofort zustimmen – braucht ein Gegenüber. Und entweder hat man ein gemeinsames Thema und befruchtet sich stetig gegenseitig oder es ist durch Präsentationsformen und Bearbeitungsformen in der Gruppe verankert und regt dann auch wieder gegenseitig an.

Wenn man Angebotsorientierung auf die Frage „Wozu habt ihr Lust?“ reduziert, kommt man damit nicht besonders weit. Es ist für junge Menschen durchaus eine hohe Kunst für sich zu wissen, an welchem inhaltlichen Thema sie gerne in den nächsten drei Wochen arbeiten möchten. Hier ist es Aufgabe der Lehrkraft, die Bedürfnisse und Interessen der Kinder zu entdecken und zu bedienen.

POLIS: Vorhin haben wir angerissen, dass in der Gründungszeit einer Schule häufig so etwas wie deren spezifische DNA angelegt wird. Die Glocksee Schule wurde vor über 50 Jahren in einer sehr politisierten Zeit gegründet. Lasst uns vor diesem Hintergrund noch einmal über die Schule als einen politischen Ort sprechen, der einem stetigen zeitlichen Wandel unterliegt.

HOLGER BRAUN: Die damalige Initiativgruppe war Teil der 68er Bewegung. Man wollte sich gegenüber den damals definitiv sehr autoritären Strukturen in Kindergärten und Schulen maximal abgrenzen. Die erste Idee war, die Kinder sozusagen im rousseauschen Sinne in Ruhe zu lassen. Wenn man sich als Erwachsene möglichst nicht einmischte, reguliert die Kindergruppe sich selbst, und das führt dann letztlich zu einer Gruppe sehr mündiger Bürger*innen. Ich will es gar nicht karikieren, weil es das damals so radikal brauchte. Aber seitdem arbeitet sich die Schule in gewisser Weise an dieser Idee ab. Wir wissen, dass Kinder ein konturiertes Gegenüber brauchen, dass wir ihnen die Strukturen, sowohl die sozialen als auch die kognitiven, nicht von Anfang an selbst überlassen können. Und wir wissen, dass es in den ersten Jahren der Schule auch viele gab, die unten diesen Prämissen gelitten haben. Darum würde ich sagen, wir haben uns als Schule in den zurückliegenden 50 Jahren auch durchaus gegenüber der antiautoritären Lehrmeinung emanzipiert.

DENNIS GILDE: Ja, damals brauchte es natürlich ein antiautoritäres Projekt, und wenn man sich anschaut, unter welchen Rahmenbedingungen wir heute Leben und Schule machen, ist das durchaus ein Kontrast zu damals. Und auch dieses Wahrnehmen und Erleben des Kontrastes von beispielsweise Eltern, die damals Schüler*innen waren, ist ja auch wiederum eine Ebene von Schule als politischer Ort.

Viele Ideen von damals haben heute einfach keinen Sinn, wenn man sich vergegenwärtigt, in was für einer Gesellschaft wir gerade leben und dass es die Kinder und Jugendlichen sind, die massiv lechzen nach Autoritäten, an denen man sich reiben darf, weil sie dafür da sind und dass sie auch mal eine Grenze erfahren und nicht immer alles möglich ist, sondern dass man auch darüber spricht, was jetzt hier für eine gewisse Gruppe funktionieren kann und wo Grenzen sind und was man mal ausprobieren kann oder was man dann auf jeden Fall besprechen muss. Das ist ja, wenn man in so durchliberalisierten Gesellschaften groß wird, eine große Herausforderung, herauszufinden, wo hätten mir Grenzen besser getan ...

POLIS: Eine wichtige politische Frage zum Abschluss: Wer unsere Schule über den Haupteingang betritt, stößt wie bei über 4000 weiteren Schulen in Deutschland auf das Statement „Schule gegen Rassismus und für Courage“. Welchen Stellenwert hat es für euch, dass wir uns als Schulgemeinschaft zu gesellschaftlichen Schlüsselproblemen positionieren und damit auch nach außen gehen?

KIRSTEN KLÖSS: Ganz klar einen hohen Stellenwert! Denn: Was uns für den Einzelnen und die Gemeinschaft innerhalb der Schule wichtig ist, ist auch wichtig außerhalb der Schule. Es gibt nicht nur ein Innen. Schule ist ein Teil der Gesellschaft und ein Ort, an dem die Bedürfnisse von Kindern und Jugendlichen sehr sichtbar werden und wo ihre Rechte eingelöst werden müssen.

ANDRA BIERBRAUER: Gerade bei den Kleinen spielt da Klimaschutz auch eine wichtige Rolle. Schon die jüngsten Kinder in den Jahrgängen 1–3 haben in Bezug auf Klimapolitik ein großes Gerechtigkeitsempfinden und können nicht verstehen, warum große Menschen Sachen machen oder entscheiden, die den Klimawandel forcieren. Da ins Gespräch zu kommen und zu überlegen, was können wir Kinder tun, um gehört zu werden, ist ein wichtiger Schritt.

DENNIS GILDE: Als Schutz- und Ausbildungsraum für die kommenden Generationen ist eine Positionierung zu Schlüsselproblemen unserer Gesellschaft für Schulen natürlich unabdinglich und sollte meines Erachtens gestärkt werden. Netzwerksettings wie „Schule ohne Rassismus“ bieten da im Grunde schon sehr motivierende Strukturen. An vielen Schulen ist mir allerdings schon begegnet, dass es da mal eine feierliche Plakette-Verleihung gab im ersten Jahr der Mitgliedschaft und seitdem staubt das Logo Stück für Stück ein.

Entscheidender ist also langfristig, dass als Teil der Schulkultur ein Bewusstsein geschaffen, gefördert und belebt wird, dass die Schlüsselprobleme der Gesellschaft auch als Orientierung für mögliche Kernlernfelder einer Schule gelten. Dann wird wirklich Demokratiebildung als Prinzip lebendig und erlebbar!

POLIS: Wir danken euch ganz herzlich für das Gespräch.



Didaktische Werkstatt

Ava Lilo Hahnheiser, Rieke Nordiek, Rasmus Schulze, Melike Sundermann, Jonas Weiss

Schule als politischer Aktionsraum – Erfahrungsberichte von Oberstufenschüler*innen der Glocksee Schule

Die POLIS hat die Schüler*innenschaft der Glocksee Schule Hannover [Infokasten zur Schule: S. 18] um Einblicke in ihre Erfahrungen mit Schule als politischen Lernort gebeten. Übernommen haben diese Aufgabe Schüler*innen des Verantwortungsbereiches Schnüre. Lektoriert wurden die Texte von Sozialpädagogin Luzie Gilde und Moritz Haarmann, der den Verantwortungsbereich „Schnüre“ als Lehrkraft pädagogisch begleitet.

Unsere Schule als politischer Lernort

„Politik ist die Gesamtheit aller Aktivitäten zur Vorbereitung und Herstellung gesamtgesellschaftlich verbindlicher und oder am Gemeinwohl orientierter und der ganzen Gesellschaft zu gute kommender Entscheidungen“.¹

Dieses Zitat bringt den Charakter unserer Schule als politischen Lernort auf den Punkt.

Mitschüler*innen, Lehrkräfte und Sozialpädagog*innen fordern uns stetig dazu heraus, politisch zu denken, politisch zu dis-

kutieren und im Rahmen unserer Schule und darüber hinaus politisch zu handeln. Konzeptionell steht die Glocksee Schule dafür ein, dass Lernende gesamtpolitisch gebildet werden, um sich zukünftig, vor allem aber über die schulische Laufbahn hinaus, politisch einordnen und einbringen zu können.

Den Gründer*innen der Glocksee Schule und den Lehrer*innen von heute war und ist es bewusst, dass wir als Jugendliche die Zukunft unserer Gesellschaft sind. Deshalb ist wichtig, dass wir die für uns Jugendlichen richtigen Entscheidungen treffen und argumentativ vertreten können. Als Schulgemeinschaft entwickeln wir viele Angebote, über die wir Schüler*innen uns einen Zugang zu geschichtlichen Ereignissen, gesellschaftlichen Problemen und politischen Fragen öffnen, um Wissen im Rahmen kritischer Aneignungsprozesse ausbilden und nachhaltig im Gedächtnis behalten zu können.

1972, als die Glocksee Schule gegründet wurde, waren jahrgangsübergreifende und antiautoritäre Konzepte noch etwas Neues. Wer heute Glockseeschüler*in wird oder es schon ist, entwickelt rasch ein Bewusstsein darüber, dass es an unserer Schule um Fragen einer lebenswerten Gemeinschaft für uns und alle Menschen geht. Wir setzen uns mit unseren gegenwärtigen und zukünftigen Interessen auseinander und lernen, Autoritäten zu hinterfragen, unsere Interessen zu entde-



Foto: Paula Beug u. Ida Wolff, Foto AG

Die Autor*innengruppe (v. l. n. r., ohne Rasmus): Melike, Rieke, Jonas, Ava Lilo, zum Zeitpunkt der Berichte jeweils 15 Jahre alt.

cken, zu reflektierten und verantwortungsbewusst einzubringen.

Dass Schule ein lebendiges politisches System sein kann, lernen wir schon in der Unterstufe (Jahrgänge 1–3) durch jahrgangsübergreifende Klassen und das freie Wählen von Bildungsinhalten. In unseren Fächern und Projektphasen lernen wir gleichermaßen eigenverantwortlich wie gemeinschaftlich. In den täglichen Klassenrunden am Anfang und am Ende unseres Schultages bringen Lernende sich mit ihren individuellen Anliegen und Meinungen ein. Dabei erleben wir, was es bedeutet, anderen zuzuhören und respektvoll miteinander umzugehen. Im Unterstufenfach *Thema* geht es (ebenso wie in den vielen Projektwochen) häufig um politische Fragen.

Insbesondere in der Oberstufe (Jahrgänge 7–10) hat die Glocksee Schule ihre Schüler*innen schon immer zur politischen Meinungsbildung, zur politischen Diskussion und zur politischen Handlung herausgefordert. Eigenes politisches Denken und Handeln auszubilden bzw. weiterzuentwickeln, wird u. a. durch die Kurse in den Verantwortungsbereichen ermöglicht. Verantwortung ist die schuleigene Bezeichnung für Projekte, bei denen der Fokus auf der Übernahme von gesellschaftlicher und/oder sozialer Verantwortung liegt. Jede Woche haben wir fünf Schulstunden Zeit für unseren Verantwortungsbereich, den wir halbjährlich neu wählen und dessen Idee häufig auf Schüler*innen zurückgeht. Einige dieser Bereiche wollen wir im Folgenden beispielhaft vorstellen:

- Im Verantwortungsbereich *Groß und Klein* bringen sich die Älteren in den Pausen und im Unterricht der Kleinen ein, indem sie die jüngeren Schüler*innen in Lernzeiten unterstützen und Pausenangebote gestalten. Wir älteren Schüler*innen lernen als Begleiter*innen eine Menge mit und durch die Jüngeren. Während die jüngeren Schüler*innen von uns individuell gefordert und gefördert werden, rufen wir uns Gelerntes wieder ins Bewusstsein und erinnern uns an unsere eigenen Zugänge zu den verschiedenen Lernaufgaben. Darüber hinaus entsteht so ein altersübergreifendes Miteinander. Wir wissen voneinander und von den individuellen Herausforderungen im Unterricht und treten füreinander ein!
- Im Verantwortungsbereich *Social Kitchen* kochen Oberstufenschüler*innen am Freitag für andere Schüler*innen ein gesundes und meist leckeres Essen. Dafür trifft sich die Schüler*innenschaft dieses Verantwortungsbereiches am Vortag und bespricht, welches Gericht gekocht werden soll. Sobald eine Entscheidung über das Gericht getroffen wurde, wird in den Klassen abgefragt, wer am nächsten Tag gerne ein Essen haben möchte. Am Freitag, während das Essen vorbereitet wird, hat jeder einen anderen Aufgabenbereich: Zum Beispiel das Schneiden von Gemüse, das Vorbereiten der Essplätze in der Mensa, die Herstellung des Nachtisches oder das Aufräumen und Saubermachen.
- Der Verantwortungsbereich *Umwelt* ist neu und befindet sich gegenwärtig in der Aufbau- und Findungsphase. Seine Mitglieder beschäftigen sich mit Themen, die sich zum Ziel setzen, natürliche Ressourcen zu schützen, zu erhalten und so ein umfangreiches Bewusstsein über die persönliche Verantwortung eines und einer jeden für den Erhalt unseres Planeten zu schaffen. So geht es z. B. darum, auf Klima-Demonstrationen aufmerksam zu machen und aktiv an diesen teilzuhaben, neue Grünflächen zu schaffen, das Anpflanzen von Blumen im Schulgarten und im öffentlichen Raum auf den Weg zu bringen oder ausgehend von unseren Alltagsgewohnheiten zu überlegen, wie wir alle unsere ökologischen Fußabdrücke reduzieren können.
- Der Verantwortungsbereich *Schnüre* beschäftigt sich mit schulinternen und von Oberstufenschüler*innen vorgeschlagenen Angelegenheiten. Die Mitglieder dieses Verantwortungsbereichs sehen ihre Aufgabe in einer konstruktiv-kritischen Analyse des Alltags in der Glocksee Schule. Ausgehend von Wünschen, Ideen und Beschwerden der Schüler*innenschaft beschäftigen sie sich mit bestehenden, früheren und angedachten Konzepten und Praxen zu potentiell allen Fragen des miteinander Lernens und Lebens in unserer Schule. Ihre Aufgabe sehen die Schnüre darin, den Schulalltag im Interesse aller Schüler*innen zu verbessern. Besonders wichtig sind für die Arbeit dieses Verantwortungsbereichs die Plena, zu denen die

Schnüre anlassbezogen alle Oberstufenschüler*innen einladen. Dort wird über die Dinge, die uns Oberstufenschüler*innen bewegen, informiert und diskutiert, es werden Beschwerden besprochen, Meinungsbilder und Argumente eingeholt und über wichtige Fragen wird demokratisch abgestimmt.

Mitbestimmungsrechte und Mitbestimmungsmöglichkeiten der Schüler*innen

Neben den Kursangeboten gibt es für uns Schüler*innen viele Freiheiten und Möglichkeiten, unser Schulleben zu gestalten. Wenn Schüler*innen die Verantwortung für die Umsetzung von neuen, eigenen Ideen übernehmen, können diese Schritt für Schritt erprobt und umgesetzt werden. Dabei werden wir im Regelfall von den Lehrkräften und der Schulleitung unterstützt.

Glasklar ist an unserer Schule: Wenn wir Schüler*innen etwas verändern wollen und mit guten Argumenten die Schulgemeinschaft überzeugen, können wir unsere Schule auch entsprechend verändern. Dabei lernen wir, in einem demokratischen Prozess eigene Ideen einzubringen und umzusetzen. Gleichzeitig können wir so erste Erfahrungen mit relevanten rechtlichen Bestimmungen sowie mit bürokratischen Prozessen machen.

Über die schulrechtlichen Bestimmungen hinaus werden die Schüler*innenvertreter*innen in alle für unser Schulleben wichtigen Entscheidungsprozesse einbezogen. Die Schüler*innenvertreter*innen können nicht nur an den verschiedenen Konferenzen teilnehmen und sich dort einbringen, sondern stehen mit Lehrkräften und Schulleitung in einem permanenten kritisch-konstruktiven Austausch über die Interessen und Ideen der Schüler*innenschaft. Unsere Standpunkte und Vorschläge werden von den Erwachsenen eingefordert und wertgeschätzt. Wichtige Voraussetzungen dafür, dass diese umfassende demokratische Mitbestimmung so gut funktioniert, sind das Vertrauensverhältnis zwischen uns und den Lehrkräften und unsere hohe Selbstständigkeit, die wiederum eine Frucht des besonderen pädagogischen Konzepts unserer Schule ist: Die Glocksee Schule ist relativ klein, wir sind etwa 220 Schüler*innen und 26 Lehrkräfte plus ein paar

Sozialpädagog*innen, Schulbegleiter*innen etc. Das heißt, dass jede und jeder jede und jeden kennt. Alle an der Schule duzen sich. Innerhalb unseres Schulalltags übernehmen wir eine Menge Verantwortung und üben uns permanent darin, unsere Interessen zu entdecken, argumentativ zu begründen und Wege zur Durchsetzung unserer Interessen zu suchen und zu beschreiten. Unsere Schule ist so ganz weitgehend eine Schule in unseren Interessen als Schüler*innen!

Gesellschafts- und projektbezogener Unterricht an der Glocksee Schule

Demokratie ist auf dem gesamten Globus vor Herausforderungen gestellt. Überdeutlich ist, dass politische Bildung und Demokratieverständnis etwas sind, was jede und jeder von uns braucht. Ohne diese Grundlagen hat unsere Demokratie und unsere Freiheit keine Zukunft. Die Glocksee Schule hat sich durch Projekte und aktive Demokratieförderung als eine Instanz im Bildungsbereich etabliert, die auch für andere Schulen Impulse setzen kann. So wird der Stellenwert der Glocksee Schule auch von unserem Kultusministerium gesehen. Um die Ansätze unserer Schule nachzuvollziehen und nutzbar zu machen, haben uns und wenige andere Schulen auch erst kürzlich Mitarbeiter*innen des Ministeriums besucht und sich die verschiedenen Bildungsangebote und -Bausteine in der Praxis angeschaut.

Insbesondere im Rahmen des Gesellschaftsunterrichtes und in Projektwochen haben wir Schüler*innen vielfältige Gelegenheiten, uns intensiv politisch zu bilden. Konkret heißt das, dass die Glocksee Schule Gesellschaftsunterricht nicht als stumpfes Vermitteln von Fakten oder die bloße Weitergabe von Wissen versteht, sondern vor allem als ein Setting, in dem Demokratie aktiv gelernt und gelebt werden kann. Im Gesellschaftsunterricht haben wir Schüler*innen u. a. die Möglichkeit, unsere eigenen Themenvorschläge einzubringen, darüber abzustimmen und so mitzuzentscheiden, welches Thema als nächstes behandelt wird oder mit welchen Fragen zu einem Thema wir uns auseinandersetzen wollen.

Die Lehrmethoden, die verwendet werden, weichen stark vom Frontalunterricht ab. Zwar gibt es auch Lehrer*innenvorträge, allerdings nur an wenigen Stellen in einer Phase

(so heißen bei uns Unterrichtseinheiten) – etwa, wenn in ein Thema eingeführt wird. An der Glocksee Schule kennen wir keine klassischen Unterrichtsstunden und auch keine Schulklingel. Unsere Lernzeit beträgt im Fach Gesellschaft meist 90 Minuten, variiert aber in Abhängigkeit von der Unterrichtsgestaltung. Diese ist ziemlich abwechslungsreich:

- So finden regelmäßig aktuelle Runden statt, in denen wir Schüler*innen aufgefordert sind, politische, soziale und wirtschaftliche Themen, die uns beschäftigen, anzusprechen, uns darüber auszutauschen, unseren Standpunkt zu finden und mit guten Argumenten verschiedene Standpunkte zu diskutieren.
- Spielerische Zugänge wie Rollen- und Plan-spiele eröffnen uns auch schwierige politische Themen.
- Um möglichst frei und kreativ über wichtige politische Fragen nachzudenken, werden z. B. Gedankenexperimente genutzt.
- Häufig laden wir Expert*innen in unsere Schule ein und diskutieren mit diesen oder bekommen von diesen weitere Impulse für ein teilhabendes schulisches Miteinander.
- Wenn es auf Landes-, Bundes- oder Europaebene eine Wahl gibt, wird an unserer Schule eine Juniorwahl organisiert. Neben dem Durchführen der Juniorwahl sucht sich jede der vier Oberstufenklassen ein Unterthema zur jeweiligen Wahl. Eine Klasse beschäftigt sich z. B. mit der Analyse von Wahlplakaten, eine mit der Analyse von Wahlprogrammen oder einzelnen Kandidat*innen, eine mit Prognosen und weiteren Wähler*innenbefragungen und eine Klasse unter Nutzung der Arbeitsergebnisse der anderen Klassen mit der Organisation, Durchführung und Auszählung der Juniorwahl.
- Nicht nur bei der Juniorwahl findet der Gesellschaftsunterricht klassenübergreifend sehr gut abgestimmt statt. Deshalb finden Einführungen zu einer neuen Phase regelmäßig für alle Oberstufenklassen in der Aula statt. Oft werden diese spielerisch gestaltet. Auch Präsentationen zum Abschluss einer Phase finden manchmal klassenübergreifend statt, so dass wir über den Tellerrand unserer eigenen Unterrichtserfahrungen blicken können.
- Dass wir im Gesellschaftsunterricht etwas mitgenommen haben, stellen wir nicht nur

durch unser Engagement in der Lernzeit (z. B. im Rahmen einer Präsentation) unter Beweis, sondern durch das sichtbare Wachsen unseres politischen Bewusstseins. Im projektbezogenen Unterricht wählen wir Schüler*innen eine Forschungsfrage zu einem gemeinsam gefundenen Oberthema aus, mit der wir uns über eine ganze Woche befassen. Die gesamte Woche ist dann dem Ziel der politischen Bildung gewidmet. In einer vergangenen Projektwoche haben wir uns z. B. mit der NS-Zeit und der Shoah beschäftigt. Im Zuge dessen haben wir auch die Gedenkstätte Bergen-Belsen besucht und vor allem zu diesem Ort nationalsozialistischer Verbrechen geforscht.

- Manchmal ist der Gesellschaftsunterricht der Ausgangspunkt für politische Aktivitäten, z. B. für die Teilnahme an einer Demo.

Auch über den Gesellschaftsunterricht hinaus fördert unsere Schule die Beteiligung an außerschulischen Aktionen. Wir Schüler*innen sorgen etwa dafür, dass das benachbarte Freizeitheim Döhren instand bleibt, damit wir und andere Menschen diese Räumlichkeiten nutzen können. Mit solchen Angeboten lehrt die Schule die Schüler*innen an ihrer Umwelt teilzuhaben, ihre Stimme zu erheben, ihre Meinung kundzutun und zu vertreten. All dies ist wichtig, um unsere Gesellschaft mitgestalten zu können und auch eigene Ideen mit einzubringen. Die Aktionen helfen uns auch, Verantwortung für uns selbst und unsere Mitmenschen zu übernehmen.

Um uns als Schule weiterzuentwickeln ist auch das Schulnetzwerk „Blick über den Zaun“ (BüZ) wertvoll. Die Glocksee Schule ist Gründungsmitglied dieses 1989 entstandenen Netzwerks. Seitdem sind gegenseitige Schulbesuche von Schüler*innen und Lehrer*innen der beteiligten Schulen unkompliziert möglich. So bekommen wir oft tolle Inspirationen von Schüler*innen und Lehrer*innen anderer Schulen. Aktuell plant der Verantwortungsbereich Schnüre mit weiteren Schulen einen Schüler*innen-Austausch über das schülerorganisierte Netzwerk „Blick Richtung Vielfalt“ und bereitet so vielleicht schon die nächste Weiterentwicklung unserer Schule vor.

Anmerkung

- 1 Meyer, T. (2003): Was ist Politik?, Opladen (S. 41).



Impuls
Termine
Personen
Berichte

DVPB aktuell

IMPULS

Das Politische im Kontext von Schule

von Alexander Wohnig

In Zeiten multipler Krisen (Bader et al. 2011) – oder neuer Normalitäten, mit denen es sich auseinanderzusetzen gilt (Besand 2024) – werden Bildung und Schule immer wieder angerufen, gesellschaftliche, politische und/oder ökonomische Probleme zu bearbeiten und zur Lösung dieser beizutragen. Dies geschieht bspw. von Seiten des Staates, etwa in Form einer bildungspolitischen Steuerung, vermehrt allerdings auch mit sicherheitspolitischen Anliegen. Aber auch gesellschaftliche Akteur*innen, Parteien, Verbände oder Eltern artikulieren die Forderung, Schule und Bildung sollten Verhaltensweisen vermitteln, die helfen, Krisen zu lösen oder mit ihnen besser umzugehen (etwa unter dem neuen populären Stichwort der Resilienz (kritisch siehe Graefe 2019; kritisch zu politischer Bildung siehe Pelzel/Wohnig 2024). Gerade die Aufforderung, politische Bildung solle zur Prävention von als problematisch definierten Verhalten und Denkweisen beitragen und Kriminalität verhindern, zeigt an, dass Schulen niemals unpolitische Orte sein können. Zwar kann und sollte an einer solchen Inanspruchnahme von Bildung durch sicherheitspolitische Anliegen Kritik geübt werden, was etwa auch aus der Profession der politischen Bildung heraus geschieht (Bürgin 2021; DVPB

2023), allerdings gilt es ebenso zu reflektieren, dass Gesellschaften sich Schulen unter anderem deshalb halten, um Kindern und Jugendlichen bestimmte erwünschte Verhaltens- und Denkweisen zu sozialisieren und andere eben zu verhindern. Dies zeigt sich schon daran, dass nicht nur Demokratien Schulen unterhalten, sondern auch autokratische, autoritäre oder faschistische Regime.

Politische Schule?

In Demokratien erfüllen Schulen als gesellschaftliche Institutionen mindestens drei gesellschaftliche Funktionen, die unter anderem von Helmut Fend (1974 und erneut 2006) für das deutsche Schulsystem beschrieben wurden: Die Qualifikations-, die Selektions- und die Legitimationsfunktion (auch Integrationsfunktion genannt). Erstere Funktion wird durch die Vermittlung von Wissen und Kompetenzen angesteuert, zweitere beschreibt die Auswahl mittels Notengebung und einer scheinbar gerechten Zuteilung von de facto ungleichen Lebenschancen (Holzkamp 1992). Letztere Funktion meint die Sicherung von wünschenswerten Herrschaftsverhältnissen über die Vermittlung von Normen, Werten und Interpretationsmustern (auch Nyssen 1995). Auf diese Funktionen hat sich die Ge-

sellschaft in demokratischer Form geeinigt, d.h. sie sind aus dem gesellschaftlichen und politischen Diskurs heraus entstanden, historisch geformt und damit auch wandelbar. Sie sind insofern selbst politisch und in die Institution Schule eingeschrieben.

Vor diesem Hintergrund ließe sich formulieren, dass schon die Forderung, Schule sei ein Schutzraum vor dem Politischen, sie solle nicht politisieren und sich stattdessen als neutraler Ort profilieren, von der historisch-politisch-gesellschaftlichen Funktion der Schule abstrahiert. Gute Beispiele wären etwa ein tiefgreifender Blick auf Curriculaverschiebungen nach Regierungswechseln, die Debatten über neue Schulfächer (wie etwa aktuell um Finanzielle Bildung) oder über ein ‚Gender-Verbot‘ an Schulen. Hier wurde etwa argumentiert, ein solches Verbot schütze Menschen, die nicht gendern wollen, vor Benachteiligung in der Schule. Das Verbot ist jedoch ein politischer Eingriff in die Schule und wird als politische Frage dort diskutiert und ausgefochten. Die Schule ist also ein Raum, der sowohl politisch gesteuert wird, als auch einer, in dem politische Kämpfe geführt werden. Sie ist ein politischer Raum, politisch gestaltet und politisch gestaltbar.

Gleichwohl greifen die Funktionen der gesellschaftlichen Institution Schule, wie

sie Helmut Fend beschreibt, zu kurz, denn Bildung wohnt immer auch die Möglichkeit der Emanzipation und der Kritik, d.h. das Emanzipationsversprechen der Mündigkeit (Pelzel/Wohnig 2022), inne. Im Sinne kritischer Bildungstheorie ist institutionalisierte Bildung, zumal schulische Bildung, immer im Spannungsverhältnis zwischen Herrschaft (Erziehung zur Anpassung) und Emanzipation (Widerstand gegen das Gegebene) angesiedelt. Mündigkeit ist „mit ihrem Beginn als Widerspruch zum Gesetzten, zu allem, was nicht weiter befragt werden darf oder befragt wird, nur das Gegebene widerspiegelt“ (Heydorn 1972, S. 7), gesetzt. Auch diese Seite der Bildung, Bildung als Möglichkeit des Widerspruchs gegen das Gesetzte/Gegebene, ist mit einem Denken nicht vereinbar, das Schule als unpolitischen Ort beschreiben möchte. Im Gegenteil: Schule verlöre ihr Potenzial, ein Ort der Erziehung und/oder Bildung zur Mündigkeit zu sein, wenn sie als unpolitischer Ort gedacht würde.

Politische politische Bildung?

Ein zentraler Diskursstrang, der das Denken, Schule sei als unpolitischer Ort wünschenswert, immer wieder befeuert, ist der der *Neutralität*. Es ist erstaunlich, wie diese Behauptung immer wieder verfängt. Aus Sicht politischer Bildung und auch mit dem Verweis auf den Beutelsbacher Konsens (der mit Hinweis auf den Bildungsbegriff gar nicht notwendig wäre) bedeutet Bildung eben nicht Neutralität gegenüber den Gegenständen des Unterrichts/der Bildung einzunehmen, sondern im Gegenteil, diese kritisch zu analysieren, sich ein Urteil zu bilden und Gesellschaft aktiv zu gestalten. Eine Bildung, die neutral gegenüber den Gegenständen ist, kann keine Bildung für die Demokratie sein, denn sie würde im Duktus der Neutralität geradezu eine kritische Urteilsbildung verhindern. Dabei ist es auch wichtig, auf ein Missverständnis hinzuweisen: Die kritische und fundierte Analyse eines Standpunktes, etwa einer Partei, eines Verbandes oder gesellschaftlichen Akteurs, hat nichts mit Indoktrination zu tun, sondern ist Teil des Auftrages politischer Bildung. Gerade der Versuch, mit dem Hinweis auf eine vermeintliche Neutralität schulischer Bildung, eine kritische Analyse politischer, gesellschaftlicher und ökonomischer Positionen, Denkweisen und Akteur*innen zu verhindern,

zeigt, wie politisch umkämpft Bildung im Allgemeinen und politische Bildung im Besonderen ist. Denn die Diskurspositionen, die Neutralität fordern, sind keine pädagogischen. Die Profession ist sich einig darüber, dass Politische Bildung nicht neutral ist (Wohnig/Zorn 2022). Solche Positionen sind politische, die kritische Auseinandersetzungen, etwa mit Parteien, verhindern wollen. Dabei werden das Überwältigungsverbot und das Kontroversitätsgebot zu einem vermeintlichen Neutralitätsgebot verknüpft: Einen kritischen Standpunkt einzunehmen gilt als überwältigend; nicht alle Standpunkte gleich zu behandeln als Missachtung der Kontroversität. Als Lösung wird eine Neutralität vorgeschlagen, die jedes Beziehen eines Standpunktes als illegitim diffamiert.

Politische Lehrer*innen?

Wenn Schule also ein politischer Raum ist und sie politische Bildung im Sinne einer Erziehung/Bildung zur Mündigkeit anstrebt, so ist die Rolle der Lehrperson als besonders zentral zu betrachten. Sollte sich diese heraushalten aus der Urteilsbildung der Subjekte und aus den politischen Debatten im Klassenraum sowie in der Schule? Ist sie zu Neutralität gegenüber Positionen von Parteien verpflichtet und sollte sie ihren persönlichen Standpunkt verbergen? In der Gemengelage aktueller politischer Diskurse rund um Neutralität, Überwältigung, Polarisierung usw. waren und sind viele Lehrpersonen verunsichert. Die Deutsche Vereinigung für politische Bildung e.V. hat Anfang 2024 dies zum Anlass für ein Positionspapier genommen. Immer wieder wurden in der Öffentlichkeit Positionen bezogen, die es als illegitim bezeichneten, wenn Lehrperson an Demonstrationen für Demokratie und gegen autoritäres Denken teilnahmen, darüber im Unterricht sprachen oder sich gegen jede Form gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit engagierten. Die Position der DVPB dazu lautet: „Die Schule ist kein politisch neutraler Ort! Sie ist den demokratischen Prinzipien und Werten, wie etwa dem Schutz der Würde des Menschen und dem Schutz vor Diskriminierung, verpflichtet. [...] Schule ist ein Ort demokratischer Auseinandersetzung – gerade in Zeiten, in denen Anfeindungen und Angriffe gegen Vertreter*innen und Institutionen der Demokratie zunehmen. Sie ist gefordert, Grund-

und Menschenrechte sowie demokratische Auseinandersetzung erfahrbar zu machen. Politische Bildung als Schul- und Unterrichtsprinzip sowie als Schulfach selbst ist notwendig für die Stärkung der Demokratie und die Sicherung sowie Erweiterung demokratischer Verfahren heute und in der Zukunft. Dabei gehört es zur Professionalität aller Lehrkräfte die Schule zum Ort einer Bildung in, für und durch Demokratie und Menschenrechte zu gestalten. Die Umsetzung zu fördern, ist Aufgabe aller Schulleitungen und der zuständigen Behörden und ein Zuwiderhandeln ist zu ahnden. Der demokratische Bildungsauftrag, der in den meisten Bundesländern Verfassungsrang hat, fordert dazu auf sich für die Grundwerte unserer Gesellschaft einzusetzen. Ein allgemeines politisches Neutralitätsgebot lässt sich weder aus dem Bildungsauftrag der Landesverfassungen, noch den Schulgesetzen oder dem Beamtenrecht begründen. Auch aus den Geboten zur parteipolitischen Neutralität oder zur politischen Mäßigung von Beamt*innen ist nicht abzuleiten, dass sich Lehrkräfte zu menschen- oder demokratiefeindlichen Äußerungen neutral verhalten müssen. Dies gilt auch für Aussagen von Politiker*innen!“ (DVPB 2024)

Wenn Lehrpersonen Schule und Unterricht gemeinsam mit Schüler*innen so gestalten, dass ein Klima entsteht, in dem Schüler*innen sich offen zu politischen Fragen, Problemen, Konflikten oder Fällen ein Urteil bilden können, dann ist es legitim, dass auch die Lehrpersonen selbst begründet Stellung beziehen, etwa indem sie sagen: „Ich bin aus folgenden Gründen zu folgendem Urteil gekommen. Es ist legitim, wenn ihr gut begründet zu einem anderen Urteil gelangt“. Kindern und Jugendlichen zu unterstellen, das so geäußerte Urteil einer Lehrperson würde diese überwältigen, nimmt die Mündigkeit und Urteilsbildung der Heranwachsenden nicht ernst und schreibt ihnen zu, sie würden opportunistisch Positionen der Lehrperson übernehmen. Im Gegenteil erscheint eine Lehrperson, die sich jeden Urteils verweigert und sich heraushält, gerade problematisch, weil sie einen apolitischen und desinteressierten Habitus des sich Heraushaltens verkörpert. Da Schule ein politischer Ort ist, sollten sich die in ihr agierenden Personen politisch artikulieren und gemeinsam Schule gestalten können.

Literatur

- Bader, P./Becker, F./Demirovic, A./Dück, J. (2011): Die multiple Krise – Krisendynamiken im neoliberalen Kapitalismus. In: Dies. (Hg.): VielfachKrise. Im finanzdominierten Kapitalismus, Hamburg, S. 11 – 28.
- Besand, A. (2024): Lässt sich aus Krisen lernen? Über Apokalypseblindheit und Kollaterales Lernen in der politischen Bildung. In: POLIS. Report der Deutschen Vereinigung für politische Bildung, 1/2024, S. 18 – 21.
- Bürgin, J. (2021): Extremismusprävention als polizeiliche Ordnung. Zur Politik der Demokratiebildung, Weinheim/Basel.
- Deutsche Vereinigung für politische Bildung (DVPB) (2024): Demokratie braucht Politische Bildung, keine Neutralität. (online einzusehen unter: <https://dvpb.de> [04.04.2024])

- Deutsche Vereinigung für politische Bildung (DVPB) (2023): DVPB warnt vor Entkernung und Instrumentalisierung der politischen Bildung. (online einzusehen unter: <https://dvpb.de> [04.04.2024])
- Fend, H. (1974): Gesellschaftliche Bedingungen schulischer Sozialisation. Soziologie der Schule I, Weinheim.
- Fend, H. (2006): Neue Theorie der Schule, Wiesbaden.
- Graefe, S. (2019): Resilienz im Krisenkapitalismus. Wider das Lob der Anpassungsfähigkeit, Bielefeld.
- Heydorn, H.-J. (1972): Zur Neufassung des Bildungsbegriffs, Frankfurt am Main.
- Holzmann, K. (1992): Die Fiktion administrativer Planbarkeit schulischer Lernprozesse. In: Braun, K.-H./Wetzel, K. (Hg.): Lernwidersprüche und pädagogisches Handeln. Bericht von der 6. Internationalen Ferien-Universität Kritische Psychologie, 24. – 29. Februar 1992 in Wien, Marburg, S. 1 – 15.

- Nyssen, E. (1995): Schule als gesellschaftliche Institution. In: Nyssen, E./Schön, B.: Perspektiven für pädagogisches Handeln. Eine Einführung in Erziehungswissenschaft und Schulpädagogik, Weinheim/München, S. 128 – 141.
- Pelzel, S./Wohnig, A. (2022): De-normalisierte Normativität. Zur Bedeutung einer widersprüchlichen Bestimmung normativer Leitideen und Begriffe in der Didaktik der Sozialwissenschaften. In: Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften, 1/2022, S. 59 – 76.
- Pelzel, S./Wohnig, A. (2024): Zur Funktion(alisierung) politischer Bildung in Krisen- und Transformationszeiten. In: POLIS. Report der Deutschen Vereinigung für politische Bildung, 1/2024, S. 7 – 10.
- Wohnig, A./Zorn, P. (Hg.) (2022): Neutralität ist keine Lösung! Politik, Bildung – politische Bildung, Bonn.

BERICHTE

Hessen

**4. Hessischer Politiklehrer:innentag:
„Politische Bildung für Demokratie
und gegen Menschenfeindlichkeit:
Demokratiegefährdungen in analogen
und digitalen Räumen“
12. September 2024, Evangelische
Akademie Frankfurt**

Rechtspopulistische und antidemokratische Akteure setzen die Gesellschaft zunehmend unter Druck. Es zeigt sich, dass ausgrenzende und antidemokratische Äußerungen bisweilen auf Resonanz stoßen. Gesellschaftliche Krisen und Konfliktlagen werden auch in der Schule spürbar: Antisemitismus, Rassismus und andere Formen gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit, antidemokratische Verschwörungstheorien, rechtspopulistische Parolen und Diskriminierung fordern Lehrkräfte im Schulalltag und Unterricht heraus. Im Politikunterricht können und sollen diese Herausforderungen und Gefahren für die Demokratie analysiert und diskutiert werden. Darüber hinaus wird Schule als Ort gelebter demokratischer Werte verstanden und diskriminierendem Verhalten soll mit (demokratischer) Haltung begegnet werden.

In Vorträgen und Workshops möchten wir mit Ihnen über diese Herausforderungen diskutieren und unterrichts- und schulpraktische Ansätze zum Umgang und zur Thematisierung und Vermittlung kennenlernen und erproben. Das vollständige Programm ist unter www.politiklehrerinnentag.de abrufbar. Die Anmeldung ist bis zur Vergabe aller Plätze oder bis spätestens 25.08.2024 möglich. <https://politiklehrerinnentag.de/anmeldung/>

Nordrhein-Westfalen

**„Doing Future – Together: Resiliente
Schulen und Bildung in Krisenzeiten“**

**Zukunftskonferenz für Lehrkräfte
und außerschulische politische
Bildner*innen
27.09.2024, 10:00-16:30 Uhr in der
Universität Bielefeld**

Ob die aktuellen Herausforderungen mit demokratischem Handwerkszeug angegangen werden, hängt auch davon ab, inwieweit wir Menschen es schaffen, die globalen Herausforderungen gemeinsam anzugehen und wie wir darüber miteinander in die Kommunikation kommen. Wichtig sind jetzt kollektiv durchdachte Zukunftsvorstellungen für ein gutes Leben aller Menschen und Orte wie Schulen und Bildungsveranstaltungen, in denen diese mutmachenden Zukunftsszenarien durchdacht werden können. Die als Zukunftskonferenz konzipierte Tagesveranstaltung gibt schulischen und außerschulischen politischen Bildner*innen einen Raum, gemeinsam Wege zur Stärkung der Resilienz von Lernenden und Teilnehmenden im Umgang mit den aktuellen Herausforderungen zu erarbeiten. In dieser Veranstaltung können sich die Teilnehmenden in parallelen Workshops themenspezifisch an Wege und Möglichkeiten zur Resilienzstärkung annähern und umsetzbare Konzepte für ihr eigenes Bildungsangebot kennenlernen.

Begrüßung

Iris Witt, Professorin Dr. Bettina Zurstrassen, Professorin Dr. Franziska Wittau

Vortrag:

„Zwischen Zukunftsangst und Zukunftsmut“, Susanne Waldow-Meier
Zur Rolle von Emotionen in der Auseinandersetzung mit gegenwärtigen Krisen und antizipierter Unsicherheit von Zukunft

Utopiephase

Parallel stattfindende Workshops

1. „Extrem Einsam? – Mit Krisenresilienz die Demokratie stärken“
Melanie Weiser, Das Progressive Zentrum
2. Der Hamas-Terror, der Gaza-Krieg und der Nahost-Konflikt – Empirische Befunde und Handlungsvorschläge für Lehrer*innen
Prof. Dr. Karim Fereidooni, Ruhr Universität Bochum
3. Lebendige Kontroverse mit Haltung – wie kann das gelingen?
Vorstellung der Kreativ- und Experimentierwerkstatt zu Menschenbild, eigene Werte und Haltungen.
Dieses Konzept kann an der Schule oder außerschulischen Arbeit umgesetzt werden.
(N.N.)
4. Klimaangst/politische Bildung und Psychologie
(N.N.)

Kooperationsveranstaltung der Heinrich Böll Stiftung NRW, des Arbeitsbereichs Didaktik der Sozialwissenschaften der Universität Bielefeld und der Deutschen Vereinigung für politische Bildung NRW e.V.

Die Teilnahme ist kostenfrei, eine vorherige Anmeldung bis 20.09.2024 wünschenswert unter www.boell-nrw.de

Mehr Informationen: Iris Witt, Iris.Witt@boell-nrw.de

Iris Witt

Mecklenburg-Vorpommern

Neuer Vorstand der DVPB in Mecklenburg-Vorpommern

Im Rahmen der Mitgliederversammlung am 5.3. wurde in Rostock der neue Vorstand der DVPB MV gewählt. Nach Entlastung des alten Vorstands wurde Frau Dr. Gudrun Heinrich und Frau Susanne Krüger für ihr jahrelanges Engagement im Vorstand gedankt. Frau Dr. Heinrich hat als Vorsitzende den Verband im Land zu einem wichtigen Akteur der Interessensvertretung der politischen Bildung aufgebaut. Sie war maßgeblich daran beteiligt, große Veranstaltungen wie den Sozialkundetag oder den Jahreskongress für politische Bildung zusammen mit verschiedenen Kooperationspartnern im Land zu etablieren.

Im Anschluss an die Danksagung erfolgte die Wahl des neuen Vorstands. Friederike Hauffe wurde zur neuen Landesvorsitzenden gewählt. Ihre Vertretung wird durch Dr. Martin Koschkar, Benjamin Moritz, Katja Zscheischler und Dana Mossbauer-Weiss gestellt. Michél Murawa übernimmt weiterhin das Amt des Schatzmeisters.

Die Mitgliederversammlung endete mit einem Ausblick auf die anstehenden Herausforderungen und die Ziele, die der neue Vorstand in Angriff nehmen wird. Es war ein Tag der Veränderung und des Neubeginns für die DVPB MV, und alle Mitglieder blickten gespannt auf die kommende Amtszeit des neuen Vorstands.



Verabschiedung von Gudrun Heinrich als Landesvorsitzende

Foto: Friederike Hauffe

Sozialkundetag zum Thema „75 Jahre Grundgesetz – Rechtsstaatlichkeit und Grundrechte im Politikunterricht“ 2024

Am 19. März versammelten sich rund 170 Teilnehmende aus dem gesamten Bundesland zum jährlichen Sozialkundetag Mecklenburg-Vorpommern in der Hanse- und Universitätsstadt Rostock, wobei der Landesverband der DVPB intensiv mitwirkte. Wie es mittlerweile zur Tradition geworden ist, wurde der Sozialkundetag gemeinschaftlich von der Landeszentrale für politische Bildung MV, der Universität Rostock, dem Ministerium für Bildung und Kindertagesförderung und der DVPB Mecklenburg-Vorpommern organisiert und durchgeführt.

Eingeladen waren Lehrkräfte, Referendare, Studierende und Partner der außerschulischen politischen Bildung, um folgende Fragen in den Blick zu nehmen: Welche Grenzen setzen Rechtsstaat sowie Grundrechts- und Wertebindung dem politischen Handeln? Und wie lassen sich Grundrechte als Gegenstand im Unterricht inszenieren?

Die Präsidentin des Landesverfassungsgerichts, Frau Köster-Flachsmeyer, eröffnete den Fachtag mit ihrem Vortrag zum Spannungsverhältnis von Rechtsstaat und Politik und skizzierte dies anhand konkreter Fälle. Die Teilnehmenden konnten anschließend in zwei Workshop-Phasen zwischen verschiedenen Workshops auswählen: Während sich einige Teilnehmende in durchgehenden Workshops in die Planung von Unterrichtseinheiten zu Grundrechtskonflikten

oder der Verfassungswirklichkeit der DDR vertieften, nutzten zahlreiche Teilnehmende die Möglichkeit, zwei thematische Angebote wahrzunehmen. Vom spielerischen Erkunden des Grundgesetzes über die Arbeit mit Planspielen bis hin zur pädagogischen Begegnung mit Rechtsextremismus standen den Teilnehmenden aus dem gesamten Bundesland vielfältige Themen zur Verfügung, um sich fachlich und fachdidaktisch weiterzubilden. Wie jedes Jahr war gerade auch der kollegiale Austausch vor, zwischen

und nach den einzelnen Programmpunkten ein wertvoller Bestandteil des Fachtags.

„Wir freuen uns über den Zuspruch und das Feedback. Ein besonderer Dank geht an alle Referentinnen und Referenten, die den Tag in dieser Form ermöglicht haben“, resümiert die Landesvorsitzende der DVPB Friederike Hauffe: „Wir arbeiten im neuen Vorstand und mit unseren Partnern bereits an der Planung für 2025.“



Sozialkundetag in Rostock

Foto: Gudrun Heinrich

Thüringen

Neue Partnerschaft der DVPB Thüringen

Der Landesverband freut sich, neue Partnerin im Netzwerk *Demokratiebildung in Thüringen* zu sein. Das Netzwerk hat sich zum Ziel gesetzt, Träger der Demokratiebildung und politischen Bildung in Thüringen durch gemeinsame Veranstaltungen zusammen zu bringen, mithilfe von gegenseitigen Qualifizierungsangeboten fachlich zu unterstützen und in der Solidarisierung mit fachpolitischen Belangen gegenüber Bildungsverantwortlichen in Politik und Verwaltung zu stärken. Aktuell befinden sich unter dem Schirm 25 Mitgliederverbände, primär aus der außerschulischen politischen Bildungslandschaft. Für den Landesverband vertieft sich damit die Anbindung an potenzielle Kooperationen für die Entwicklung und Umsetzung von Projekten und Maßnahmen zur nachhaltigen Stärkung von Angebot und Qualität des Demokratiebildungsangebots für SchülerInnen und Lehrkräfte. Durch unseren spezifischen Blick auf Schule können wir eigene Belange und Bedarfe in das Netzwerk einspeisen und Positionen sowie Angebote zur Diskussion stellen sowie den Kreis an Teilnehmenden für unser Veranstaltungsangebot erweitern. Bereits vor dem offiziellen Beitritt konnten wir etwa in dem geteilten Anliegen, den Fachunterricht in Thüringen zu stärken, von dem Bündnis profitieren, indem das Netzwerk das Positionspapier des Landesverbands zur Stärkung der Sozialkunde in der Studententafel unterzeichnete und uns in der Verbreitung der Petition unterstützte. Auf der Homepage www.demokratiebildung-thueringen.de finden sich weitere Informationen über die laufenden Aktivitäten des Netzwerks.

Ilka Maria Hameister



Der SprecherInnenkreis des Netzwerks begrüßt die DVPB als neue Partnerin.

Foto: Landesverband Thüringen

Brandenburg

Brandenburg braucht mehr politische Bildung!

Mit einem aktuellen Positionspapier fordert der Landesverband Brandenburg mehr Mittel und eine stärkere strukturelle Verankerung der politischen Bildung.

Die Krisen der vergangenen Jahre, wie zum Beispiel die Corona-Pandemie, der Ukraine-Krieg, die Klimakrise und das erneute Aufflammen des Nahostkonflikts haben antidemokratische Tendenzen in der deutschen Gesellschaft offenbart. Diese scheinen zuzunehmen, während das Vertrauen in die Demokratie schwindet. Der Landesverband Brandenburg macht sich stark, mit dauerhaften Investitionen in politische Bildung hierzu Stellung zu beziehen. Die politische Bildung ist in diesen Zeiten multikomplexer Krisen wichtiger denn je. Als Schul- und Unterrichtsprinzip sowie als Schulfach verfolgt sie das Ziel politischer Mündigkeit. Damit ist auch die Fähigkeit verbunden, regionale und globale Problemlagen zu fassen, kritisch zu reflektieren und handlungsfähig zu werden. Auch jenseits von Krisen ist das Fach Politische Bildung unverzichtbar. Es gewährleistet eine für die Demokratie notwendige, politikdidaktisch strukturierte Auseinandersetzung mit politischen Fragen und Problemen sowie deren alltagsweltlicher Relevanz. Es befähigt Lernende dazu, gesellschaftliche Fragen und Probleme zu verstehen und zu beurteilen sowie das Leben in einer Demokratie mitzugestalten. Als Daueraufgabe ist politische Bildung in der Lage, sowohl im schulischen als auch im außerschulischen Bereich antidemokratischen Tendenzen, Vorurteilen, Fehlwissen oder Falschwahrnehmungen vorzubeugen bzw. diese abzubauen. Damit leistet sie einen entscheidenden Beitrag zum Erhalt der Demokratie.

Als Landesverband stellen wir fest, dass bislang weder die strukturellen noch finanziellen Voraussetzungen für eine fruchtbare politische Bildung im Land Brandenburg trotz ihrer großen Relevanz hinreichend gegeben. Deshalb fordert der Landesverband Brandenburg der DVPB eine strukturelle Stärkung politischer Bildung im Land Brandenburg. Diese bedeutet für uns:

1. Den Ausbau des Unterrichtsfaches Politische Bildung. Wir streben an, dass das Fach Politische Bildung in der Sekundarstufe I durchgängig zweistündig unterrichtet wird – und zwar verpflichtend. Zudem forcieren wir die Etablierung des Unterrichtsfaches als Pflichtfach in der Sekundarstufe II. Hierfür ist es unabdinglich, dass in Brandenburg eine eigene Fachaufsicht für das Fach Politische Bildung eingerichtet wird.
2. Den finanziellen Ausbau der politischen Bildung. Um fruchtbare politische Bildung betreiben zu können, müssen finanzielle Mittel zur Verfügung stehen. Der direkte Vergleich zum Nachbarbundesland Berlin zeigt ein deutliches Entwicklungspotenzial.
3. Die personelle und sächliche Stärkung der politischen Bildung in Schule. Wir erachten die Umstrukturierung des Landesinstituts für Schule und Medien als Chance, um einen eigenen Fachbereich bzw. eigenen Fachperson für politische Bildung zu etablieren. Auf diesem Wege kann

ein Ausbau von Aus- und Fortbildungsangeboten im Sinne von Demokratielernen, demokratischer Schulkultur und Fachunterricht erreicht werden.

4. Ebenso die personelle und sächliche Stärkung der politischen Jugend- und Erwachsenenbildung. Politische Bildung beschreibt ein lebenslanges Lernen. Den Menschen in Brandenburg muss es möglich sein, sich einzubringen sowie neue Teiligungsformate und Themen zu erschließen. Politische Bildung ermöglicht dies.

Diese Forderungen werden mitgezeichnet von dem Aktionsbündnis „Weltoffenes Werder“, der Berlin-Brandenburgische Auslandsgesellschaft (BBAG) e.V., der Gesellschaft für Europa- und Kommunalpolitik e.V. und Stadt-Land.Move. Werkstatt für sozial-ökologischen Wandel. Unser Anliegen kann allseits durch eine Unterschrift bei der dazugehörigen Online-Petition unterstützt werden: <https://chnng.it/WDPDbgmTY9>.

*Vorstand der DVPB Brandenburg
Pierre Kabisch, Luisa Girmus, Sebastian Ihle*



QR-Code Online-Petition



QR-Code Positionspapier:
<https://bit.ly/4cUpwAt>

Baden-Württemberg

Mitgliederversammlung

Am 9. April 2024 fand die Mitgliederversammlung des DVPB-Landesverbands Baden-Württemberg statt – wie üblich in digitaler Form. Im BigBlueButton-Raum stellte der scheidende Vorsitzende Martin Lindeboom die Aktivitäten des vergangenen Jahres vor – insbesondere die Arbeit am Sammelband zur Herbsttagung sowie die weiterhin fortschreitenden Erhebungen zu Gemeinschaftskunde in der Oberstufe und zum Fach WBS. Bei den turnusgemäß anstehenden Wahlen wurden Matthias Heil und Hanna Butterer als neue Vorsitzende und Martin Lindeboom als Schatzmeister gewählt. Außerdem wurde erneut ein erweiterter Vorstand gewählt, in dem breite Expertise vertreten ist. Zu diesem gehören: Lukas Barth, Edelhard Becker, Philippe Kersting, Christian Mühleis, Viktoria Rieber und Rainer Schulz. Unser Dank gilt dem alten Vorstand und insbesondere Martin Lindeboom und Viktoria Rieber, die sich in den vergangenen drei Jahren unermüdlich für den Landesverband eingesetzt haben.

Ein Protokoll der Mitgliederversammlung wurde den Mitgliedern per E-Mail zugestellt. Der gesamte erweiterte Vorstand ist weiterhin über vorstand@dvpb-bw.de erreichbar, die beiden Vorsitzenden über matthias.heil@dvpb-bw.de und hanna.butterer@dvpb-bw.de. Wir freuen uns sehr über Kontaktaufnahmen – eine Mitarbeit bei Projekten und Ähnlichem ist natürlich auch für alle möglich, die nicht an der Mitgliederversammlung teilgenommen haben.

Matthias Heil & Hanna Butterer

Niedersachsen

Gymnasiales Unterrichtsfach Politik-Wirtschaft: Expertise des Landesverbandes bemängelt Kerncurricula

Eine am 17. April vom niedersächsischen Landesverband veröffentlichte Expertise kommt zu dem Ergebnis, dass die derzeit für das gymnasiale Unterrichtsfach „Politik-Wirtschaft“ gültigen Kerncurricula den Standards Politischer Bildung nicht hinreichend gerecht werden.

Im Rahmen der zehnjährigen Studie werden unter anderem folgende Mängel festgestellt:

- Die didaktische Grundstruktur der Kerncurricula geht auf eine ökonomiedidaktische Auftragsarbeit zurück, die für den Gemeinschaftsausschuss der Deutschen Gewerblichen Wirtschaft verfasst wurde. Die Inhalte und Ziele dieser Ökonomiedidaktik spiegeln die schul- und bildungspolitischen Interessen der deutschen Wirtschaftsverbände wider, repräsentieren aber keine geeignete Grundlage für ein Unterrichtsfach der politischen Bildung.
- Die ökonomiedidaktisch geprägte Struktur der Kerncurricula führt zu einer unzureichenden sozialwissenschaftlichen Fundierung des Unterrichtsfachs. Der für die Sekundarstufe II zentrale Auftrag der Wissenschaftspropädeutik kann auf dieser Grundlage nicht hinreichend erfüllt werden.
- Die festzustellende marktliberale Prägung der Kerncurricula konterkariert die Einhaltung der drei Grundsätze des „Beutelsbacher Konsens“

und marginalisiert zentrale Inhalte der Politischen Bildung respektive Zukunftsfragen der demokratischen Gesellschaft. Themenfelder wie Klimawandel und ökologische Transformation der Wirtschaft, Migration und Einwanderungsgesellschaft, Menschenrechte und Umgang mit Menschenfeindlichkeit oder politische Medienbildung in digitalisierten Lebenswelten bleiben unberücksichtigt oder werden nur oberflächlich angerissen.

Im Zuge der gebotenen Neubearbeitung der Kerncurricula sollte unbedingt auch für die Schuljahrgänge 5–7 des Gymnasiums sowie für die Schuljahrgänge 5 und 6 der Oberschulen bzw. Haupt- und Realschulen ein integratives Unterrichtsfach der Politischen Bildung eingeführt werden. Für eine demokratische Gesellschaft ist es untragbar, wenn Schüler*innen dieser Jahrgänge (wie gegenwärtig in Niedersachsen) keine Politische Bildung erhalten!

MPH

Vorankündigung

„Wirtschaft demokratisch und zukunftsfähig gestalten“ – 32. Tag der Politischen Bildung der DVPB Niedersachsen in Kooperation mit der Niedersächsischen Landeszentrale für politische Bildung und dem Institut für Didaktik der Demokratie der Leibniz Universität Hannover.

Datum: 19. September 2024, 09:00 – 16:00 Uhr

Ort: Leibniz Universität Hannover, Hörsaal OCI, Schneiderberg 1b, 30167 Hannover

Über das finale Programm und die Anmeldemodalitäten wird zeitnah auf der Internetseite des Landesverbandes informiert, Mitglieder des Landesverbandes erhalten außerdem alle Informationen per E-Mail.



bap-Preis Politische Bildung 2024

Zukunft bilden: Demokratie in Zeiten von Transformation

Der „Preis Politische Bildung“ wird seit 2009 alle zwei Jahre zu einem jeweils wechselnden thematischen Fokus vergeben. Ausgezeichnet werden Projekte und Veranstaltungen, die die demokratisch-politische Kultur in nachhaltiger Weise stützen und entwickeln helfen, politisches Lernen kreativ, teilnehmendenorientiert und in aktivierender Weise fördern und für das Gemeinwesen wichtige neue Themen in die Arena der politischen Jugend- und Erwachsenenbildung einbringen. Mit dem „Preis Politische Bildung“ sollen die besonderen Leistungen, die in der politischen Bildung für die Gesellschaft erbracht werden, hervorgehoben und gewürdigt werden.

Mit dem diesjährigen bap-Preis Politische Bildung „Zukunft bilden: Demokratie in Zeiten von Transformation“ wollen wir das Potenzial der politischen Bildung im Umgang mit Transformation sichtbar

machen und auszeichnen. Prämiert werden daher Projekte, Veranstaltungsreihen, Seminare oder Aktionen,

- die in besonderer Weise Transformationsprozesse (z. B. Umgang mit dem Klimawandel, Digitalisierung, mit dem ökologischen Umbau der Wirtschaft) aufgreifen und die Herausforderungen für die Demokratie beleuchten.
- die den Wert der Demokratie vermitteln und die Auseinandersetzung mit Zukunftsentwürfen für die Weiterentwicklung von Demokratie oder Visionen für eine solidarische und gerechte Gesellschaft ermöglichen.
- die die Aushandlung über Fragen einer gerechten und solidarischen Transformation ermöglichen.
- die Menschen im demokratischen Umgang mit Transformationen, und in ihrer politischen Selbstwirksamkeit und Gestaltungskompetenz stärken.
- die nur aus einer Veranstaltung, einem Seminar, einer Aktion bestehen, dauerhafte Projekte sind oder aber eine wiederkehrende Veranstaltungsreihe.

Ausführliche Informationen zu dem Vergabeverfahren und der Teilnahme können Sie der Ausschreibung entnehmen.

Bewerbungen können ab sofort über ein Bewerbungsformular eingereicht werden. Einsendeschluss ist der **15.8.2024**.

Link zum Bewerbungsformular: https://gstoo.de/bap_preis_2024

Der Preis Politische Bildung wird vom Bundesausschuss Politische Bildung (bap) e.V. mit finanzieller und ideeller Förderung des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) und der Bundeszentrale für politische Bildung (bpb) verliehen.





Transformation politischer Bildung reflexiv gestalten

Meike Sophia Baader, Tatjana Freytag, Karolina Kempa (Hg.): Politische Bildung in Transformation – Transdisziplinäre Perspektiven. Wiesbaden: Springer Fachmedien 2023, 342 Seiten, 64,99 Euro.



Politische Bildung ist herausgefordert durch gesellschaftliche Transformationen, Krisen und Problemlagen wie auch professionsfremde Anrufungen und Vereinnahmungen. Angesichts dieser Transformationen und der mit ihnen verbundenen kontingenten Wissensbestände eignen sich transdisziplinäre Herangehensweisen in besonderem Maße zur Reflexion und zur Formulierung relevanter Probleme und Fragestellungen. Damit ist gleichzeitig eine produktive Irritation und Inspiration der eigenen Disziplin – der politischen Bildung – verbunden. Dies leistet der insgesamt sehr lesenswerte, von Baader/Freytag/Kempa herausgegebene, Sammelband *Politische Bildung in Transformation – transdisziplinäre Perspektiven*.

Eine Transformation, Öffnung, Neuorientierung und -vermessung politischer Bildung sei erforderlich, so der Ausgangspunkt. Dabei werden nicht nur Themen wie Globalisierung, Umweltkrise, Digitalisierung, soziale Gerechtigkeit und Diversität/soziale Un-

gleichheit, der Umgang mit Erinnerung und Antisemitismus als (weiterhin) wichtige Gegenstände politischer Bildung identifiziert und im Sammelband thematisiert; auch werden zu Recht metatheoretische Anfragen an die der politischen Bildung zugrundeliegenden Bildungs-, Demokratie- und Politikverständnisse, wie auch an inhärente Konzepte von Subjektivität und Identität gestellt, welche im Hinblick auf ihre Aktualität und Passung überprüft werden müssten.

Politische Bildung habe insgesamt die Aufgabe, die Konflikthaftigkeit moderner, liberaler, sich in einer Tradition der Aufklärung verortender, Gesellschaften mit ihrer Dialektik der Öffnung und Schließung ‚auszuhalten und zu bearbeiten‘, „ohne dass sie eine vorzeitige Harmonisierung dieser Konflikte auf der Ebene des kleinsten gemeinsamen Nenners anzustreben geneigt“ (5) sei. Damit erscheinen gesellschaftliche Konflikte als Ausdruck der Öffnung von Gesellschaften und der Inklusion von Bevölkerungsgruppen, die Demokratie auf ihre Versprechen hin befragten und eine Ausweitung von demokratischer Teilhabe einforderten. So entstünden aus Konflikten auch Möglichkeitsräume für „demokratisierende Potenziale“ – ihre politische Lösung hänge indes, sehr richtig, von einer „in die Strukturen eingreifenden Praxis“ (6f.) außerhalb von Bildungsprozessen ab.

Vor diesem Hintergrund werden überaus produktive macht- und herrschaftskritische Schlaglichter auf Zugänge zur politischen Öffentlichkeit und auf Debatten um Ökologie und Ökonomie, Diversität, Geschlecht und Demokratie geworfen, die hier nur exemplarisch und kursorisch besprochen werden können.

So macht Demirović darauf aufmerksam, dass gesellschaftliche Gegensätze heute „in den und um die Formen der Demokratie“ (26) ausgetragen werden, diese sei als „Hochwertbegriff“ (25) kaum in Frage gestellt. Dies erfordere politische Bildung, welche Demokratie als einer Form von Herrschaft verdeutliche und ihre Geschichte, die damit verbundenen Kämpfe, hervorgebrachten Institutionen, Praktiken, wie auch ihre (noch) uneingelösten Versprechungen in den Blick nehme, statt sie in ihrer gegenwärtigen parlamentarisch-repräsentativen Form lediglich ‚als beste aller Lösungen‘ zu affirmieren. Insbesondere zivilgesellschaftlichen Prozessen komme angesichts einer „eingeschränkte[n] und vermachtete[n] Öffentlichkeit“ (38) eine wichtige Rolle zu – und damit Demokratie als Praxis und als Prozess der politischen Bildung ‚von unten‘ durch die Schaffung von Gegenöffentlichkeiten.

Was es bedeutet, dass die Öffnung der Gesellschaft im Zuge des Liberalismus mit Schließungen einher geht, wird auch aus geschlechtertheoretischer

Perspektive verdeutlicht. So basieren moderne Staaten auf der Trennung einer (politischen) Öffentlichkeit von einer vermeintlich unpolitischen Privatheit, welche historisch mit entsprechenden geschlechtsspezifischen Zuweisungen und Codierungen der Sphären einher ging. Eine Spaltung, die nach Rendthoff noch heute in der Gegenüberstellung von Demokratiepädagogik und Politikdidaktik nachwirkt (208). Vor diesem Hintergrund gehe es darum, das Geschlechterverhältnis im Anschluss an Birgit Sauer als „strukturierende Struktur“ und „strukturierte Struktur“ (209) zu betrachten und in politisch bildnerische Interventionen zu integrieren. Leidinger/Nüthen verweisen auf das bislang für die politische Bildung noch unerschlossene Potenzial des Feminismus als politischer Bildungsbewegung und entwickeln einen konzeptionellen Rahmen für eine feministische politische Bildung. Auch ist das Verhältnis von LGBTI*Q-Bewegungen als „empowernde (Selbst-)Bildung gegen Diskriminierung“ (240), queerer Bildung und politischer Bildung bislang noch nicht herausgearbeitet, wie Nüthen/Klaapeer beschreiben.

Performative Akte der Unterbrechung bzw. des Bruchs gesellschaftlicher – hier sozialpartnerschaftlicher Ordnung – und seine Implikationen für eine subjektorientierte politische Bildung arbeiten Kleinschmidt/Lange am Beispiel des Streiks und der Selbstorganisation der Gorillas Workers Collective und ihren Erfahrungen von Ausschlüssen und Nicht-Zugehörigkeit heraus. Den Bürgerleitbildern politischer Bildung setzen sie einen Subjektbegriff mit seinen alltäglichen, auch subtilen Praxen gegenüber. Ein Subjekt, welches gleichzeitig als in Macht- und Herrschaftsverhältnisse verstrickt und „diese potenziell herausfordernd und transformierend“ (274) gedacht wird.

Konflikte um die Geschlechterordnung oder um rassifizierende Praxen spielen auch in Diskussionen um die sogenannte Identitätspolitik hinein, welche Schneider vor dem Hintergrund genauer analysiert. Dabei unterscheidet er zwischen einer „Identitätspolitik ‚von oben‘“ (298), die das Eigene als das Allgemeine setzt und Ansprüche auf Teilhabe von Minderheiten als partikular abwertet und eine „Identitätspolitik ‚von unten‘“ (299), welche eben diese Ausschlüsse aus dem vermeintlich Allgemeinen kritisiert und die damit verbundenen Selbstverständlichkeiten in Frage stellt.

Auch weitere Texte des Buches bieten Möglichkeiten der Reflexion über die Transformation politischer Bildung. Weitere Diskussionen hierzu sind notwendig und aus Perspektive der Verfasserin sehr erwünscht.

Sophie Schmitt

Zurück zur Bildung, gegen „dogmatische Wahrheitsgewissheit“

Wolfgang Sander: Zwischen Mündigkeit, Kritik und Identität. Perspektiven politischer Bildung, Frankfurt a.M.: Wochenschau Verlag 2023, 183 Seiten, 18,90 Euro.



Die Verhältnisse haben sich in den letzten Jahren entscheidend geändert und damit auch das Umfeld politischer Bildung. Sie steht nun vor „beträchtlichen Herausforderungen“ (8). In dieser Situation stellt sich die Frage, ob die Leitideen politischer Bildung neu durchdacht werden müssen: Bildung, Mündigkeit, Kritik und Identität. Das abzuwägen hat sich Wolfgang Sander in seinem neuen Buch vorgenommen. Zweifelsohne ist er wie kaum ein anderer dafür prädestiniert. Denn Sander, nach langjähriger Lehr- und Forschungstätigkeit an der Uni Gießen, ist eine prägende, oft auch polarisierende Person der zweiten bzw. dritten Generation der Politikdidaktik. Sein Hauptwerk „Politik entdecken – Freiheit leben“ ist 2001 erstmals erschienen und liegt nun in der vierten Auflage vor. Die für ihn zentrale Kategorie „Freiheit“ ist ein Maßstab bei der Bewertung der neueren Entwicklungen in Gesellschaft, Politik und Didaktik.

In seinem ersten Kapitel setzt er sich mit der Tauglichkeit des Bildungsbegriffs auseinander. Dabei geht es zunächst um deren Überlagerung durch die Kompetenzorientierung in den letzten Jahrzehnten. Sie entwickelte sich zu „eine[r] hypertrophe[n], blasenartige[n] Ausweitung [...] auf alles und jedes, was irgendwie mit Lehren und Lernen zu tun hat“ (17). Mit seiner These, „dass die Kompetenzorientierung an ihr Ende gelangt“ sei (19), geht Sanders Blick „zurück zur Bildung“ (22). Bildungsbegriff und -inhalte werden gehaltvoll expliziert, Bildung ist die wieder zentrale, normative Leitidee (28 u. 30).

Darauffolgend wird politische Mündigkeit „revisited“ (31). Das, was sie sein soll und was ihre Entfaltung behindert, wird differenziert dargestellt. Aktuelle „Gefährdungen“ sieht Sander in der „akti-

vistischen Wokeness-Bewegung“ und „bestimmten Effekten der Digitalisierung“ (51). Sein Plädoyer für eine „unumgänglich[e]“ „Reaktualisierung des christlichen Erbes Europas“ (54) wird sicherlich manche Leser*innen zum Widerspruch reizen. Doch genau in dieser unbeirrten Standhaftigkeit Sanders liegt ein besonderer Reiz in der Lektüre. Denn er setzt sich ab von der Stromlinienförmigkeit, die in manchen aktuellen Veröffentlichungen zur politischen Bildung festzustellen ist.

In den folgenden Kapiteln fragt Sander, wie kritisch die politische Bildung ist (56–80) und nach „kultureller Identität“, genauer dem Standort „politische[r] Bildung zwischen Vielfalt und Zugehörigkeit“ (81, dann 81–106). Wer Wolfgang Sanders kontinuierlich aufgebaute Politikdidaktik kennt und ihn streithaft, aber stets konziliant auf Tagungen erlebt hat, der wird mit Spannung seine Einordnung erwarten. Und er wird nicht enttäuscht, Sander schreibt Klarheit. Bei der der Wokeness-Bewegung und der Critical Race Theory vermisst er „Offenheit für gegenteilige Ansichten“, politische Bildung bekommt für ihn „einen manichäischen Zug“ (67), schließlich ist die dort praktizierte Rassismuskritik „selbst rassistisch“ (72). Er sieht in „ihrer dogmatischen Wahrheitsgewissheit“ ein „Risiko für die Demokratie“ (75) und einen „Gegensatz zum Kontroversitätsprinzip des Beutelsbacher Konsens“ (76), wenn diese Theorie zur Grundlage politischer Bildung würde.

Die Linie dieser Kritik setzt Sander bei dem nächsten Schlagwort fort. In kollektiven Identitätszuschreibungen, die essenzialisieren, verabsolutieren und „Entwicklungsoffenheit der Individuen unterbinden“ (85), sieht er „allen Anlass zu Ideologieverdacht“ und eine politische Gefahr (85) Dagegen setzt er auf eine „europäische Identität“ (92) und die Vielfalt der europäischen Werte. Das schließt für ihn den „Stellenwert des Christentums für europäische Identität ein“ (105).

Im letzten Kapitel beschreibt Sander konkret, wie ein Unterricht gestaltet werden soll, der politische Mündigkeit fördert (107–141).

Wolfgang Sander hat mit seinem gehaltvollen, klar pointierten Buch die originäre Bedeutung von Bildung und Mündigkeit reklamiert. Damit artikuliert er seinen deutlichen Widerspruch zu gegenwärtig bestimmenden Debatten und Entwicklungen. Diese im positiven Sinne „konservative“ Positionierung ist eine Einladung zu einem nötigen und – hoffentlich konstruktiven – Streit um die Verteidigung einer demokratischen politischen Kultur und den Beitrag, den politische Bildung dazu leisten kann.

Klaus-Peter Hufer

Selbstreflexion als Schlüssel zu Wahrnehmungsmustern – auch in der Politischen Bildung

Alfred Holzbrecher: Weltbilder. Selbstbilder. Bilder des Fremden – Beiträge zu einer Globalen Bildung. Weinheim: Beltz Juventa 2024, 238 Seiten, 38,00 Euro (Print), 34,99 Euro (E-Book).



Alfred Holzbrecher zieht in seiner aktuellen Studie den gedanklichen roten Faden entlang der Begriffe „Wahrnehmung“ und „Bilder“ als Teil einer Globalen Bildung.

Die vorgelegten acht Kapitel können als Synopse seiner bisherigen Forschungen und pädagogischen Praxis als langjährige Lehrkraft am Gymnasium in NRW, in der außerschulischen Jugend- und Erwachsenenbildung sowie an der Pädagogischen Hochschule Freiburg von 1999 bis zu seiner Emeritierung 2013 und in seinen Studien danach angesehen werden. Holzbrechers Forschung und Praxis sind v. a. auf die Gegenstände Wahrnehmung, Fotografie, Subjektorientierung, Interkulturelles und Globales Lernen, Lehrer*innenbildung, Schul- und Hochschulentwicklung und Selbstreflexion der Lehrenden und Lernenden ausgerichtet. Wesentliche Elemente seiner Theorie und didaktisch-methodischen Konzeption sind bereits in der Habilitationsschrift von 1997 „Wahrnehmung des Anderen. Zur Didaktik interkulturellen Lernens“ enthalten (Opladen: Leske + Budrich; vgl. die Rezension Rinke, Interkulturelles und politisches Lernen, in: Politisches Lernen 16. Jg., 1–2.1998, S. 93–96).

Die Gegenstände seiner pädagogischen Forschung und Praxis greift der Autor mit jeweils didaktisch-methodischer Schwerpunktsetzung in acht Kapiteln auf: Bilder vom Fremden und vom Eigenen: Europa (er)findet sich (1), Das Selbst und die Fremde. Grenz-Erfahrungen auf Reisen (2), ReiseBilder (3), Bilderwelten. Weltbilder (4), Vom Dschungel ins Wohnzimmer (5), Sprache. Macht. Wirklichkeit (6), Bilder-Gestalten: Das Selbst, der Körper und die Welt (7), Über Grenzen, Ins Weite und in Kontakt: Perspektiven interkultureller Didaktik (8). Ein 29-seitiger An-

hang ergänzt die zahlreichen Praxisbeispiele in den einzelnen Kapiteln. Zunächst werden in der schulischen und außerschulischen Praxis erprobte 17 Übungen zur Sensibilisierung der Wahrnehmung detailliert mit Hinweisen zur Zielgruppe, Zielen, Material, Dauer und Durchführung präsentiert. Die folgenden 10 Fallbeispiele mit „Critical Incidents“ in einer „interkulturellen Kommunikation“ schließen den Band ab.

Insbesondere die *Selbstreflexion* ist für Holzbrecher „eine zentrale Perspektive“ der vorliegenden Publikation und ein „wesentlicher Schritt zur pädagogischen Professionalität“ (S. 7). Der Autor versteht in diesem Kontext Selbstreflexion als „Versuch, über die eigene Brille und ihre Einfärbungen nachzudenken, über mich selbst und meine Wahrnehmungsmuster“ (S. 67). Holzbrecher bezieht die so verstandene Selbstreflexion auf Lehrkräfte und auf Lerngruppen. Eine Metapher von Erhard Meuler, die auch Holzbrecher verwendet, veranschaulicht diese Wahrnehmungsmuster und die Möglichkeit, sie verlassen zu können. Danach kann Selbstreflexion als ein Weg bezeichnet werden, die „Türen des Käfigs“ zu verlassen.

Eine der Stärken des Buches besteht darin, dass der Autor didaktisch-methodische Lehr-Lernumgebungen vorstellt, die für Lehrkräfte und für Lernende eine solche Selbstreflexion ermöglichen. Weiterhin gelingt es dem Autor, das Gegenstandsfeld um „Wahrnehmung“ und „Bilder“ theoretisch zu erschließen, daraus didaktisch-methodische Schlussfolgerungen zu entwickeln und exemplarische Wege zur Umsetzung in schulischen und außerschulischen pädagogischen Praxisfeldern aufzuzeigen.

Kuno Rinke

Keine Zeit für Bücher?

tl;dr – Too long, didn't read. Der Theoriepodcast der Rosa-Luxemburg-Stiftung mit Alex Demirović.



„tl;dr“ kann mit allen gängigen Podcatcher-Apps und über den Browser unter <https://www.rosalux.de/theoriepodcast> gehört werden.

Podcasts gehören bislang zu den eher selten rezensierten Veröffentlichungen, obwohl ihre Reichweite und Verbreitung in den letzten Jahren rasant gewachsen sind. Unter den meistgehörten Formaten finden sich einige professionell produzierte Podcasts aus den Bereichen Wissen, Politik, Storytelling, True-Crime-Erzählungen und zahlreiche Gesprächsformate. Einige davon lassen sich auch dem weiten Bereich der Politischen Bildung zuordnen.

Mit dem Podcast „tl;dr“ bespielt die Rosa-Luxemburg-Stiftung ein klassisches und im deutschsprachigen Raum vergleichsweise seltenes Format: den „Theorie-Podcast“. Das kryptische Kürzel steht

für «too long, didn't read»: War mir zu umfangreich, hab's nicht gelesen.

Im Fokus des Podcasts stehen Schlüsselwerke linker Theorie, von klassischem Marxismus, Kritischer Theorie, Feminismus, antikoniale Theorie, Post-strukturalismus bis hin zu Hegemonietheorie und Existenzialismus und streift damit einige der philosophischen oder sozialwissenschaftlichen Bezugspunkte (kritischer) Politischer Bildung. Seit 2021 wurden bisher 37 Folgen mit jeweils knapp einer Stunde Länge veröffentlicht. Darunter finden sich Episoden zu sogenannten Klassiker*innen, wie Rosa Luxemburg, Walter Benjamin, Antonio Gramsci, Edward Said, aber auch zu jüngeren Denker*innen wie Nancy Fraser oder Judith Butler. Die zentralen Thesen der Werke und ihre heutige Relevanz werden diskutiert, biografisch eingeordnet und verständlich zusammengefasst. Komplexe Theorien werden dabei zugänglich gemacht, ohne sie zu sehr zu vereinfachen.

Durch den Podcast führt Alex Demirović. Der Sozialwissenschaftler ist Professor an der Uni Frankfurt und Experte für die Kritische Theorie in Frankfurter Tradition, zeigt aber im Podcast keinerlei Berührungspunkte gegenüber anderen Theorieschulen und -traditionen. Die wertschätzenden und kenntnisreichen Besprechungen von Demirović werden in der zweiten Hälfte der Folgen mit Interviews ergänzt. In diesen spricht Demirović mit einem Studiogast über das Werk und dessen Relevanz für aktuelle politische Kämpfe. Die Diskussionen sind oft angeregt lebhaft und spontan. Sie kritisieren die Werke, lösen sich oftmals von der konkret besprochenen Literatur und schaffen Anknüpfungspunkte zu anderen Texten und Autor*innen. Besonders spannend wird „tl;dr“ dort, wo die Verknüpfung der oft schon älteren Theorien mit gegenwärtigen Debatten und Bewegungen im Vordergrund steht.

In diesen Gesprächen ist man hautnah am Denken dabei, was auch dazu führen kann, dass Gäste Schwierigkeiten haben sich im Gespräch mit Demirović Gehör zu verschaffen. In einigen Gesprächen entwickelt sich dabei eine würdigende und zugleich kritische Distanz zu den besprochenen Texten, etwa im Gespräch mit der Sozialwissenschaftlerin und Marxistin Bafta Sarbo zu bell hooks Buch „Die Bedeutung von Klasse“. Im Gespräch mit Şeyda Kurt werden die veröffentlichten Vorlesungen der weltweit ersten Ministerin, Botschafterin und feministischen Kommunistin Alexandra Kollontai gewürdigt, aber auch Leerstellen aufgezeigt.

In anderen Episoden schwappt die Faszination förmlich über, wie im Gespräch mit Thomas Ebermann zu Herbert Marcuses „Eindimensionaler Mensch“. In der Episode zu Lenins Schrift „Was tun?“ wird, auch dank des Journalisten und Publizisten Dietmar Dath, immer wieder gefragt, was wir trotz aller Kritik an Lenins Beantwortung dieser Frage heute dennoch von seinen Überlegungen lernen können. Dabei entwickelt sich eine undogmatische, anregende Diskussion über Lenins Verknüpfung von Medium Zeitung und politischer Bildung.

Es scheint, als könne trotz aller Kritik immer aus Allem noch etwas Schlaues zum Nachdenken herausgezogen werden. Auch wenn der im Internetjargon oft ironisch angewandte Titel anderes suggeriert; Ziel ist nicht das Lesen der Werke zu ersetzen. Vielmehr schafft es der Podcast, die oft bestehenden Hemmungen vor dem Lesen der alten, verstaubt anmutenden Werke abzubauen und Lust am Lesen und Diskutieren von Theorien zu wecken. Man darf gespannt sein, wie sich der Podcast weiterentwickelt, wenn die Liste an Literatur wächst.

Patrick Bredl

TERMINE

Weitergehende Informationen finden Sie auf den Hompages der Landesverbände.

Juli 2024

2.7.2024

Brandenburg

Gespräch zur Landtagswahl 2024 in der Uni-Potsdam mit den bildungspolitischen Sprecher*innen, ab 16.00 Uhr

September 2024

12.9.2024

Hessen

4. Hessischer Politiklehrer*innentag: „Politische Bildung für Demokratie und gegen Menschenfeindlichkeit: Demokratiegefährdungen in analogen und digitalen Räumen“
Evangelische Akademie Frankfurt

27.9.2024

Nordrhein-Westfalen

Zukunftskonferenz für Lehrkräfte und außerschulische politische Bildner*innen: „Doing for Future –Together: Resiliente Schulen und Bildung in Krisenzeiten“
Universität Bielefeld, 10.00 – 16.30 Uhr

Diese Beiträge sind digital auffindbar unter: DOI <https://doi.org/10.46499/2379.3123>



Demokratie gegen Menschenfeindlichkeit

Die ZDgM bietet eine Plattform für den Austausch guter Ansätze aus Wissenschaft und Praxis. Lesen Sie von erfolgreichen Modellprojekten, innovativen Konzepten sowie von neuen Erkenntnissen aus der Wissenschaft und profitieren Sie von wertvollen Erfahrungen aus der Praxis. In der Ausgabe **Buzzwords** präsentieren die Autor*innen eine Reihe von Schlüsselbegriffen, auf die in der außerschulischen und schulischen politischen Bildung, in der Demokratiebildung, der Beratungs- und Präventionsarbeit derzeit immer wieder selbstverständlich Bezug genommen wird. Das Heft bildet theoretische Reflexionen wie auch Perspektiven aus der Praxis in Bezug auf die Begriffe ab und arbeitet ihre Ursprünge, Implikationen, Verwendungsweisen sowie ihre Effekte heraus.

Mehr zum Heft und zum Abonnement der ZDgM:
www.demokratie-gegen-menschenfeindlichkeit.de



Die nächsten Hefte

POLIS 3/2024 (1. Oktober): Politische Bildung für und mit Kindern
 POLIS 4/2024 (22. Dezember): Klimakrise und sozial-ökologische Transformation
 POLIS 1/2025 (1. April): Hören. Beurteilen. Handeln: Politische Bildung auf die Ohren.
 POLIS 2/2025 (1. Juli): 60 Jahre DVPB

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)
 28. Jahrgang 2024
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.)
 Dr. Oliver Emde
 Dr. Luisa Girusus (lu)
 Dr. Moritz Peter Haarmann (MPH)
 Dr. Gudrun Heinrich (GH)
 Jun.-Prof. Dr. Steve Kenner (SK)
 Prof. Dr. Dirk Lange (DL)
 Antje Menn

Verantwortlich für den Themenschwerpunkt

Dr. Moritz Peter Haarmann

Verantwortlich für die DVPB aktuell

Antje Menn

Verantwortlich für die ZEITUNG und LITERATUR

Prof. Dr. Dirk Lange / Patrick Bredl (br)

Buchbesprechungen

Unverlangt eingesandte Rezensionsexemplare können nicht zurückgesandt werden.

Abonnementbetreuung

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 the EU

Erscheinungsweise

4 Hefte jährlich.

Preise

Einzelheft: 12,90 € zzgl. Versandkosten.

Digitale Ausgabe: 11,99 €

Abonnement: 42,00 € zzgl. Versandkosten.

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

Anzeigenpreise

Preisliste Nr. 1 vom 1. Januar 2024

Anzeigen

presse@wochenschau-verlag.de

Bankverbindung

Volksbank Weinheim
 IBAN DE59 6709 2300 0001 2709 07

BIC GENODE61WNNM

© 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:

- Flyer WOCHENSCHAU Sommerwochen
- Katalog Studium und Wissenschaft

ISSN: 1433-3120

Bestell-Nr.: po2_24

PDF ISBN 978-3-7566-0080-9

Bildnachweise

Aufmacherfotos der Rubriken:

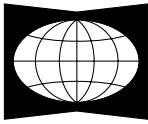
„Zeitung“: © Gina Sanders, fotolia.com;

„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

KLEINE REIHE

POLITISCHE BILDUNG



Methodenorientierte Politikdidaktik

Planungsmethoden für einen
klar strukturierten und
schülerorientierten Unterricht

Die methodenorientierte Politikdidaktik (MPD) ist eine Theorie des politischen Unterrichts, die für die Sachanalyse sowie Unterrichtsplanung und -gestaltung ein schlüssiges und zügiges Vorgehen ermöglicht. Bernd Janssen bietet in dieser Neuauflage für die Inhaltsbereiche „Politisch empörende Ereignisse“, „Schlüsselprobleme der Gesellschaft“, „Aktuelle politische Konflikte“ und „Politisch bedeutsame Institutionen und Organisationen“ jeweils eine Planungsmethode an. Ihre Anwendung führt zu einem klar strukturierten und schüler*innenorientierten Unterricht, der das Interesse an Politik, die kritische Analyse politischer Themen und die Aneignung einer eigenen politischen Überzeugung fördern will.

von Bernd Janssen

Reihe „Kleine Reihe Politische Bildung“

ISBN 978-3-7344-1630-9, 5. überarb. Aufl. 2024, 88 S., € 12,90

PDF: ISBN 978-3-7566-1630-5, € 11,99



ISBN 978-3-7344-1608-8



ISBN 978-3-7344-1597-5



ISBN 978-3-7344-1342-1

Alle Titel
der Kleinen Reihe
im Webshop -
auch als PDF.



www.wochenschau-verlag.de



WOCHENSCHAU-Sonderausgabe 2024 **Bildung für nachhaltige Entwicklung**

Was ist BNE und wie hängt sie mit politischer Bildung zusammen? Welche (Handlungs-)Kompetenzen, aber auch welche Arten von Resilienz kann politische Bildung für Nachhaltige Entwicklung im schulischen sowie mit außerschulischem Lernen fördern? Was heißt dies auch für die berufliche Bildung?

Die Wochenschau ist der Anker für Ihre eigene Fort- und Weiterbildung. In den Sonderausgaben der Wochenschau wird einmal jährlich eine zentrale Fragestellung oder eine Kontroverse der Politikdidaktik diskutiert.

In der Wochenschau-Sonderausgabe 2024 dreht sich alles um Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE). Die Beiträge beschäftigen sich u.a. mit organisierter Verbraucherteilhabe für einen nachhaltigen Konsum, mit BNE im Medium Comic, mit der Bedeutung des Data Storytelling im Kontext einer BNE und mit BNE vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Mathematisierungsprozesse.

Best.-Nr. 24s, 72 S., € 28,90
PDF: ISBN 978-3-7566-0068-7, € 27,99

