DEUTSCHE VEREINIGUNG FÜR POLITISCHE BILDUNG E.V.

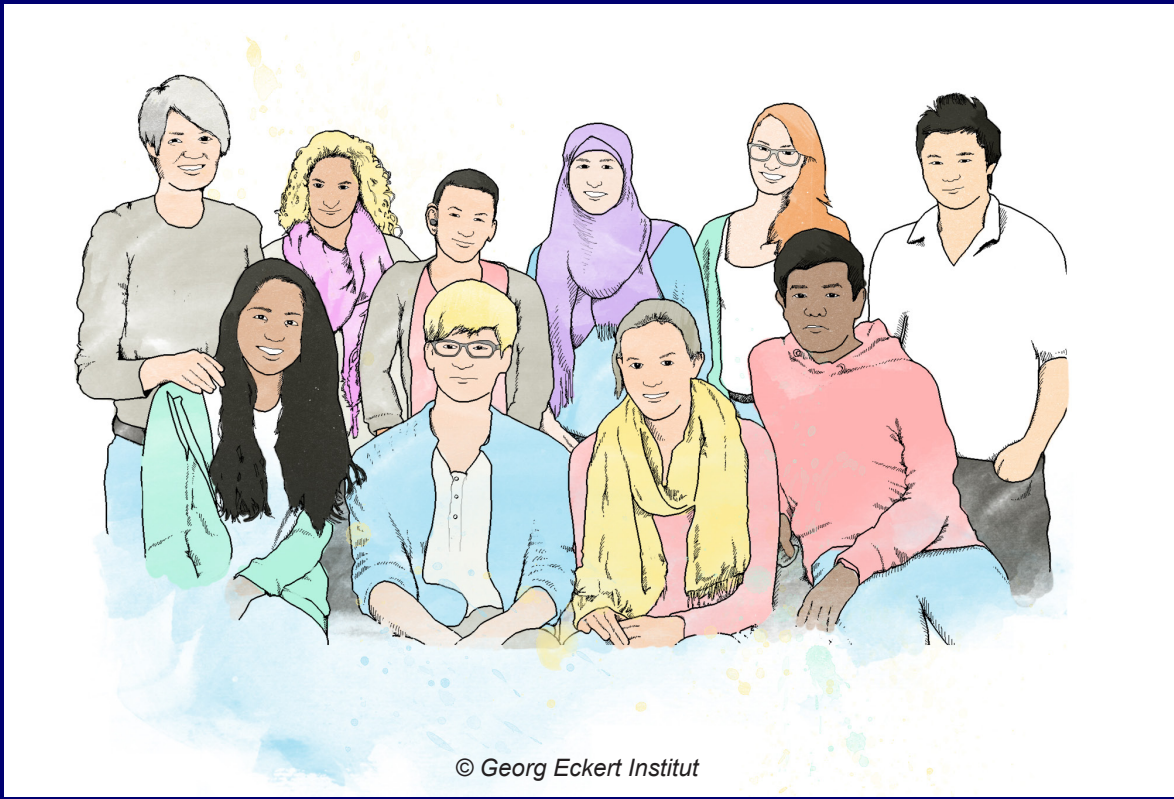
Zeitschrift der Deutschen Vereinigung für Politische Bildung Niedersachsen
1967 gegründet

Politik_____ _____unterrichten

DVPB

Jahrgang 30

Heft 2/2015



Impressum

Herausgeber:	Markus W. Behne, MA Lerchenweg 14 26209 Hatten - Sandkrug
	Roland Freitag, StD i.R. Altenhäger Straße 75 31558 Hagenburg
	Prof. i.R. Dr. Gerhard Himmelmann Bäckerplatz 8 31234 Edermissen
	Prof. Dr. Dirk Lange Leibniz Universität Hannover Direktor des Instituts für Didaktik der Demokratie 30167 Hannover
	Henrik Peitsch, StR i.R. Grundbreehe 9 49170 Hagen a.T.W.
	Manfred Quentmeier, StD i.R. Stargardstraße 18 38124 Braunschweig
für die:	Deutsche Vereinigung für Politische Bildung e.V. Landesverband Niedersachsen
Redaktion:	Gerd Höfinghoff, StD i.R. Henrik Peitsch, StR i.R. - dvpb_nds@t-online.de
Auflage:	800
Ausgabe:	2/2015
Jahrgang:	30
Erscheinungsweise:	Zwei Ausgaben im Jahr, Einzelpreis: 6,00 Euro einschl. Versandkosten Der Bezugspreis ist im Mitgliedsbeitrag enthalten.
ISSN:	0930-2107
Redaktionsschluss:	Ausgabe 1/2016 - 25. März 2016
Druck:	Druckerei Rietbrock, Natruper Straße 87, 49170 Hagen a.T.W. - 05405/98050
Die DVPB im Internet:	www.dvpb-nds.de

Die Zeitschrift und alle in ihr enthaltenen einzelnen Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne vorherige Zustimmung der Herausgeber unzulässig.

Die abgedruckten Beiträge geben die Meinung der Verfasser wieder.

Wenn es im Einzelfall nicht gelungen ist, Rechteinhaber ausfindig zu machen, werden diese gebeten, sich mit der Herausgeberin in Verbindung zu setzen.

Inhalt dieser Ausgabe **Seite**

Editorial 4

Tagungsbeiträge

Kultusministerin Frauke Heiligenstadt
Grußwort zur Eröffnung des 23. Niedersächsischen Tags der Politischen Bildung „Politische Bildung in der Einwanderungsgesellschaft“ 5

Canan, Coskun
„Deutschland postmigrantisch II. Einstellungen von Jugendlichen und jungen Erwachsenen zu Gesellschaft, Religion und Identität“ 9

Achour, Sabine
Politische Bildung zwischen Willkommenskultur, PEGIDA und Salafismus - Politische Bildung im Kontext von Migration, Integration und Islam 13

Nordbruch, Götz
Diversität als Normalfall. Das Projekt Zwischentöne – Materialien für das globalisierte Klassenzimmer 18

Behne, Markus W.
„Planspiel zur Asyl- und Flüchtlingspolitik in der EU. Ein Workshop-Bericht 22

Kleinschmidt, Malte
Migrationspolitische Bildung und Lernendenvorstellungen - Didaktische Implikationen der empirischen Studie „Denkweisen der Globalisierung“ 26

Fachbeiträge

Friedrich, Werner
Intransparenz als Ethos der politischen Bildung 33

Studt, Marcel
Warum es eine neue Beleuchtung der Entstehung des Beutelsbacherer Konsenses braucht 38

Büttner, Frauke
Frauen in der NPD 40

Unterrichtspraxis

Özlem Nas / Susanne-Verena Schwarz
„Ich bin anders – Wir sind gleich“ - Lernräume zu Othering-Prozessen 47

Legrand, Philipp
Integration und Interkulturalität als Thema der Politischen Bildung im Bundesfreiwilligendienstes - ein Beispiel aus der Praxis 56

Görtler, Michael
Alternative Kraftstoffe? Didaktische Überlegungen zur Energie- und Klimapolitik der EU 61

Buchbesprechungen

Markus W. Behne
Claire Moulin-Doos
CiviC Disobedience: Taking Politics Seriously. A Democratic Theory of Political Disobedience

Gerhard Himmelmann
Sabine Achour
Bürger muslimischen Glaubens. Politische Bildung im Kontext von Migration, Integration und Islam
Gramm, Christof/Pieper, Stefan-Ulrich
Grundgesetz. Bürgerkommentar 65

Mitteilungen/Informationen

Manfred Quentmeier
Mitgliederversammlung und Neuwahl des Vorstands 2015 67

Manfred Quentmeier
Auszeichnung von Facharbeiten 2015 68

FRANKFURTER ERKLÄRUNG - Für eine kritisch-emanzipatorische Politische Bildung 68

Wolfgang Sander
Nachruf für Prof. Dr. Peter Henkenborg (1955 - 2015) 70

24. Niedersächsischer Tag der Politischen Bildung
29. September 2016
Thema: Europa
In den Räumen der Leibniz Universität Hannover

Editorial

Liebe Leserinnen und Leser, lieber Mitglieder der DVPB!

Vor über 10 Jahren beendete die damalige Landesregierung die Arbeit der Niedersächsischen Landeszentrale für politische Bildung. Am 13. November hat der Niedersächsische Landtag in seiner 80. Plenarsitzung mit Mehrheit dem Antrag der Fraktionen von SPD und Bündnis 90/Die Grünen zugestimmt, wieder eine Landeszentrale für Politische Bildung einzurichten. Der Antrag wurde zur weiteren Beratung an den Ausschuss für Wissenschaft und Kultur überwiesen. Unsere Arbeit und die all der anderen Engagierten in zahlreichen Verbänden hat sich also doch gelohnt. Jetzt gilt es, der neuen Landeszentrale eine gute, pluralistische Ausrichtung zu geben. Wir freuen uns den Prozess zu begleiten und mitzugestalten.

Diese Ausgabe unserer Mitgliederzeitschrift „Politik unterrichten“ erscheint erstmals zunächst online. Viele Nutzerinnen und Nutzer fragen regelmäßig frühzeitig an, wann die Beiträge online gestellt werden. Oft wird auf die Online-Seite der DVPB verwiesen, wenn einzelne Beiträge zitiert oder in Diskussionen eingebracht werden. Wir hoffen allen Nutzerinnen und Nutzern mit der direkten Online-Publikation entgegen zu kommen.

Die Ausgabe selbst enthält wieder, wie jede zweite Ausgabe im Jahr, die Beiträge des „Tags der Politischen Bildung“, der in diesem Jahr am 24. September im Leibnizhaus in Hannover unter dem Titel „Politische Bildung in der Einwanderungsgesellschaft“ stattfand. Die Veranstaltung wurde durch das Kultusministerium gefördert. Kultusministerin Frauke Heiligenstadt leitete die Tagung auch durch ein Referat zur Bedeutung und Ausprägung der Politischen Bildung in Niedersachsen ein. Sie unterstrich dabei die grundlegenden Aufgaben, die die Politische Bildung für unsere Demokratie erfüllt, besonders, aber nicht nur, in der Einwanderungsgesellschaft. Zuvor hatte bereits der Bundesvorsitzende der DVPB Prof. Lange die Entwicklung der migrationsdidaktischen Bezugspunkte in der Politischen Bildung seit den 1970er Jahren nachgezeichnet und eingeordnet. Die beiden Hauptreferate von Dr. Canan und Prof. Dr. Achour finden Sie hier publiziert; ebenso die drei Workshop-Berichte beziehungsweise Ausführungen zu den verwendeten Materialien von Malte Kleinschmidt, Götz Nordburch und mir. Der Workshop „Diversität im Klassenzimmer“ wurde durch Alma Fatih durchgeführt, wofür wir uns gleichfalls bedanken.

Im Anschluss an die Tagung fand die recht gut besuchte Mitgliederversammlung samt Neuwahl des Vorstandes statt. Nach der Darstellung der – wie oben angedeuteten – recht erfolgreichen Arbeit des alten Vorstandes wurden die geschäftsführenden Positionen bestätigt. In den Reihen der Beisitzerinnen und Beisitzer ist neben Kontinuität auch Wandel festzustellen. Wir bedanken uns bei allen ausgeschiedenen Mitgliedern des erweiterten Landesvorstandes für ihre zum Teil langjährige Arbeit und freuen uns auf die Arbeit mit den neuen Mitgliedern.

Ergänzt werden die Tagungsbeiträge durch einzelne Fachbeiträge und Berichte aus der Unterrichtspraxis, die zum Teil auch mit dem Themenkomplex Einwanderungsgesellschaft zu tun haben. Werner Friedrich untersucht die politikdidaktischen Konsequenzen eines Ethos der Intransparenz und Marcel Studt beschäftigt sich mit der sogenannten pragmatischen Wende in der Politikdidaktik sowie der Aktualität des Beutelsbacherer Konsenses. Frauke Büttner setzt sich in ihrem Beitrag mit den Ergebnissen von Untersuchungen über den Anteil und die Aktivitäten von Frauen in der NPD auseinander. Dieser Beitrag ist gerade deshalb empfehlenswert, weil in der Regel nur die Männer in dieser Partei im Fokus stehen.

Özlem Nas und Susanne-Verena Schwarz berichten in ihrem Beitrag „Ich bin anders – Wir sind gleich“ über einen Workshop, den sie auf der letzten NECE* Conference in Thessaloniki durchgeführt haben. Philipp Legrand stellt ein Seminar zum Thema Integration und Interkulturalität vor, das er im Rahmen der Politischen Bildung des Bundesfreiwilligendienstes durchgeführt hat. Zur europäischen Energie- und Klimapolitik stellt Michael Görtler einen Unterrichtsentwurf vor.

Ich bin mir sicher, dass wir auch mit dem neuen Format Ihre hohen Erwartungen an unsere Fachpublikation erfüllen können und wünsche Ihnen eine produktive Lektüre.

Im Namen des Vorstandes wünsche ich Ihnen und Ihren Familien alles Gute für das Jahr 2016.

Markus W. Behne

1. Vorsitzender
DVPB e.V. - Landesverband Niedersachsen

** NECE - Networking European Citizenship Education*

Kultusministerin Frauke Heiligenstadt Grußwort zur Eröffnung des 23. Niedersächsischen Tags der Politischen Bildung „Politische Bildung in der Einwanderungsgesellschaft“

Foto: Nigel Treblin/Niedersächsische Landesregierung

Sehr geehrter Herr Professor Lange, sehr geehrter Herr Behne,
sehr geehrte Frau Professor Achour, sehr geehrter Herr Canan,
liebe Kolleginnen und Kollegen,

herzlichen Dank für die Einladung zum 23. Niedersächsischen Tag der Politischen Bildung im Leibnizhaus Hannover. Ich habe die Einladung sehr gerne angenommen, denn das Thema der Tagung, „Politische Bildung in der Einwanderungsgesellschaft“, ist für die Landesregierung und damit auch für das Kultusministerium von großer Wichtigkeit.

Und das nicht nur – aber auch – vor dem Hintergrund der vielen Menschen, die derzeit nach Deutschland und damit auch nach Niedersachsen kommen; die ihre Heimat verlassen müssen, weil ihnen dort Gewalt, Verfolgung und Elend drohen. Für die Landesregierung stellt sich in diesem Zusammenhang die drängende Frage, wie sie der großen Zahl an Flüchtlingen gerecht werden kann.

Wir arbeiten derzeit ressortübergreifend und in engem Kontakt mit den Kommunen intensiv daran, gute Unterbringungsmöglichkeiten für alle zu schaffen und bereits in den Erstaufnahmeeinrichtungen Bildungsangebote für die Kinder bereitzuhalten – als freiwillige Leistung des Landes, denn die Schulpflicht beginnt erst am Ort des gewöhnlichen Aufenthalts in der Kommune.

Auch wenn die Zuwanderung aufgrund von Asyl derzeit vorrangig eine Herausforderung darstellt, betrachten wie sie auch als eine Chance. Dies nicht zuletzt auch vor dem Hintergrund des demographischen Wandels in Niedersachsen und der damit verbundenen Überalterung der Gesellschaft.

Die – vereinzelt – offen artikulierte Ablehnung, der Rassismus und der Hass, der den Flüchtlingen vielerorts entgegenschlägt, erinnern uns auf dramatische Art und Weise daran, wie wichtig es ist, beständig für die Werte und Normen unserer demokratischen Kultur einzutreten. Und es stellt sich die Frage, welche gesellschaftlichen Bedingungen und Strukturen zur Herausbildung von menschenfeindlichen Einstellungen und Ideologien der Ungleichwertigkeit führen und wie man diesen aktiv entgegenwirken kann. Die wiederholten Brandanschläge auf Flüchtlingsunterkünfte, wie etwa auch kürzlich im niedersächsischen Salzhemmendorf, stärken uns darin, alle Kräfte zu bündeln und Demokratie und Menschenrechte zu stärken.

Die politische Bildung ist in diesem Zusammenhang ganz besonders gefragt. Ziel muss es sein, solchen Entwicklungen in der schulischen und außerschulischen Bildung vorzubeugen und entgegenzuwirken.

Gemäß des Bildungsauftrags der Schule sind die Schülerinnen und Schüler zu befähigen, nach ethischen Grundsätzen zu handeln und ihre Beziehungen zu anderen Menschen nach den Prinzipien der Gerechtigkeit, der Solidarität und der Toleranz sowie der Gleichberechtigung der Geschlechter zu gestalten.

Die 2014 von der Kultusministerkonferenz erstellten Empfehlungen zur Erinnerungskultur legen überzeugend dar, wie junge Menschen zu einem kultur- und sozialsensiblen Erinnern angeleitet werden können, um eine demokratische und friedliche Zukunft unter Achtung der Menschenrechte mit zu gestalten. Mit den Projekten „Entrechtung als Lebenserfahrung“ und „Menschen achten – Rechte verstehen“ bietet die Stiftung niedersächsische Gedenkstätten Bildungsveranstaltungen für Multiplikatoren der Politischen Bildung an, die diese Empfehlungen in die Praxis übersetzen. Das Kultusministerium unterstützt eine Vielzahl von Projekten und Initiativen, die in Niedersachsen auf dem Feld der Demokratie- und Menschenrechtsbildung aktiv sind: Ein großes Netzwerk im Bereich Schule wendet sich explizit gegen jede Form von Rassismus. Es ist das Netzwerk „Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage“, das vom Kultusministerium koordiniert wird.

Ihm gehören in Niedersachsen mehr als 220 Schulen an – und ich kann Ihnen die gute Nachricht bringen: Es werden monatlich mehr. Das Schulnetzwerk trägt nachhaltig dazu bei, den Gedanken eines guten demokratischen Miteinanders und der Gleichwertigkeit aller Menschen zu verankern. Das Projekt bewährt sich schon annähernd zwanzig Jahre darin, an den Schulen die Werte der Demokratie, Freiheit, Offenheit, Vielfalt und Toleranz zu thematisieren und zu leben und die Schülerinnen und Schüler für die Gefahren der Diskriminierung, der gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit, des offenen Rassismus und der vermeintlichen Problemlösung mit Mitteln der Gewalt zu sensibilisieren. Mindestens 70% der gesamten Schulgemeinschaft unterschreibt mit individueller Unterschrift, sich für diese Ziele zu engagieren.

Auch das bundesweite Projekt „Dialog macht Schule“, das vom Niedersächsischen Kultusministerium gefördert wird, unterstützt vor allem bildungsbenachteiligte Jugendliche bei der Persönlichkeitsentwicklung, der Teilhabe und der politischen Bildung mit dem Mittel des unmittelbaren Dialogs.

Studierende, insbesondere mit Migrationsbiographie, bieten hierfür in Schulen Gesprächsrunden zu Themen an, die von den Jugendlichen ausgewählt werden.

Projekte sind wichtig, jedoch geht es uns auch darum, Unterricht und Schulkultur in Hinsicht auf Partizipation, gesellschaftliches Engagement und den Umgang mit Diversität zu öffnen. Daher bietet die Leibniz Universität Hannover in Kooperation mit dem Kultusministerium ein Fortbildungsprogramm „Demokratische Schule“ zur Stärkung der Demokratiekompetenzen für Lehrkräfte an. Vielen Dank auch an Herrn Professor Lange, der dieses Projekt leitet.

Zusammen mit der Agentur für Erwachsenen- und Weiterbildung (AEWB) führte 2014 und führt 2015 das Kultusministerium den Aktionstag „Schulen für Demokratie“ durch.

Ziel ist die Unterstützung und Entwicklung von Demokratiebildung und gelebter Demokratie in und außerhalb der Schule. Schulen arbeiten hier zusammen mit Erwachsenenbildungseinrichtungen.

Bis weit in die 1990er hinein war es die Maxime der deutschen Regierungspolitik, dass Deutschland kein Einwanderungsland sei. Erst 1998, unter der von Gerhard Schröder geführten rotgrünen Bundesregierung, wurde anerkannt, dass die deutsche Gesellschaft maßgeblich und anhaltend durch die Zuwanderung ganz unterschiedlicher Menschen und Menschengruppen geprägt ist. 2005 wurde dann das Zuwanderungsgesetz beschlossen. Deutschland ist kulturell vielfältig. Jeder Fünfte in Deutschland hat heute eine Zuwanderungsgeschichte. Rund jedes dritte Kind unter fünf Jahren kommt aus einer Zuwandererfamilie.

Genauso wie Deutschland ist selbstverständlich auch Niedersachsen ein Einwanderungsland. Heute leben in Niedersachsen rund 1,35 Millionen Menschen mit Migrationshintergrund, was 17,4% der Bevölkerung entspricht. Nach dem Zweiten Weltkrieg wurde Niedersachsen für viele Vertriebene und Flüchtlinge aus den ehemaligen deutschen Ostgebieten zur neuen Heimat. Später kamen neue Bürgerinnen und Bürger aus den Ostblockstaaten sowie die sogenannten Gastarbeiterinnen und Gastarbeiter hinzu.

Sie wurden dringend benötigt, um dem in Deutschland nach dem Zweiten Weltkrieg herrschenden Arbeitskräftemangel Herr zu werden.

Allzu lange war man von offizieller politischer Seite davon ausgegangen, dass die sogenannten Gastarbeiterinnen und Gastarbeiter nur für eine begrenzte Zeit nach Deutschland kommen würden. Entsprechend wurde es von staatlicher Seite lange nicht als nötig erachtet, Konzepte für ein gemeinsames Zusammenleben, für die Integration der zugewanderten Menschen, zu entwickeln. Doch viele dieser Menschen blieben. „Wir riefen Arbeitskräfte und es kamen Menschen“, so kommentierte dies der Schweizer Schriftsteller Max Frisch.

Was bedeutet eigentlich „Integration“? Oft scheint die öffentliche Verwendung des Begriffs ein negatives Urteil zu beinhalten: Auf Integration wird Bezug genommen, wenn es Probleme gibt, wenn Menschen oder bestimmte Gruppen von Menschen von dem abweichen, was gemeinhin als wünschenswert oder „normal“ erachtet wird. Zudem ist im Begriff der Integration eine problematische Grenzziehung von „wir“ und „die anderen“ angelegt. An die hier lebenden Menschen mit Migrationsgeschichte werden nur allzu oft Standards eines idealisierten Deutsch-Seins angelegt, verbunden mit der Erwartung oder Aufforderung, sich diesen Standards anzupassen. Doch was zeichnet Deutsch-Sein eigentlich aus? Die intensiv geführte Debatte über eine spezifisch deutsche Leitkultur hat hier keine belastbaren Ergebnisse geliefert. Vielleicht ist das auch gar nicht nötig, denn ohne die Akzeptanz und Anerkennung kultureller Diversität ist ein gutes Zusammenleben in einer Demokratie ohnehin nicht denkbar. Dabei ist die allumfassende Grundlage für Alle: Das Grundgesetz.

Der Begriff der Integration wird in der Gesellschaft teilweise mit problematischen politischen Annahmen verbunden. Statt von Integration spricht die Landesregierung daher bevorzugt von einem gesellschaftspolitischen Anspruch auf Teilhabe und Partizipation. Grundlage der Gesellschaft müssen die rechtliche Gleichstellung, die Chancengerechtigkeit und Chancengleichheit für alle sein. Alle sollen am gesellschaftlichen Leben teilhaben, Selbstwirksamkeit erfahren und sich einbringen können. Was es dafür braucht, ist Transparenz, Toleranz und Offenheit.

Formen der Diskriminierung und Benachteiligung, denen Menschen mit Migrationsgeschichte immer noch an ganz verschiedenen Stellen ausgesetzt sind, muss entschieden entgegengetreten werden. Es gilt Barrieren in ganz unterschiedlichen Bereichen abzubauen.

Vielfalt braucht aber auch Gestaltung und einen Rahmen, in dem sie sich entfalten kann. Die Niedersäch-

sische Landesregierung hat in dieser Hinsicht eine Vielzahl von Schritten eingeleitet, die die interkulturelle Öffnung, auch der Landesverwaltung, zum Ziel haben.

So setzen wir uns dafür ein, den Anteil von Lehrkräften mit Migrationsgeschichte zu erhöhen. Im Rahmen der Orientierungstage „Vielfalt im Klassenzimmer = Vielfalt im Lehrerzimmer“ wirbt die Landesregierung bei Schülerinnen und Schülern mit Zuwanderungsgeschichte für den Lehrerberuf. Mit dem Migranetz wurde ein Netzwerk für niedersächsische Lehrerinnen und Lehrer mit Migrationsbiographie ins Leben gerufen. Diese Lehrerinnen und Lehrer stellen wichtige Rollenvorbilder dar und stehen für die Botschaft: „Auch du kannst es schaffen!“

Ein tolerantes Miteinander in Vielfalt lernen Menschen am besten von klein auf, d. h. in der Kita und in der Schule. Hier werden die Grundlagen für ein gutes Miteinander gelegt und eingeübt. Gerade vor dem Hintergrund der stark angestiegenen Flüchtlingszahlen ist es wichtig zu betonen, dass alle Kinder das Recht auf eine gute schulische Bildung haben, egal woher sie kommen.

Sprache ist ein ganz entscheidender Schlüssel zu Bildungserfolg und Teilhabe. Bestehende Sprachbarrieren müssen daher so schnell wie möglich abgebaut werden. Deshalb hat das Niedersächsische Kultusministerium die Sprachförderung für Kinder und Jugendliche mit Migrations- und Flüchtlingsgeschichte jüngst weiter ausgebaut. Die Anzahl der Sprachlernklassen wurde im laufenden Schuljahr 2015/2016 auf rund 300 erhöht. Es stehen aber Ressourcen zur Verfügung, im Bedarfsfall bis zu 550 Sprachlernklassen einzurichten.

Doch zugleich soll betont werden, dass die Vielfalt – auch die Sprachenvielfalt – in den Kitas und Schulen in erster Linie als Chance und Potenzial zu begreifen ist. Vielfalt lässt sich für alle Beteiligten gewinnbringend pädagogisch zum Einsatz bringen.

Zielvorgabe muss eine „Schule der Vielfalt“ sein, wie sie die Kultusministerkonferenz in ihrem Beschluss zur „Interkulturellen Bildung und Erziehung in der Schule“ von 2013 beschreibt. Eine solche Schule soll frei sein von „offener und versteckter Diskriminierung und sich bewusst auf die soziale, kulturelle und sprachliche Heterogenität der Schülerschaft ausrichten“.

Mit einer solchermaßen gestalteten Schule kann effektiv den immer noch vorhandenen Benachteiligungen von Kindern und Jugendlichen mit Migrationsgeschichte im Bildungsbereich entgegengewirkt werden und interkulturelle Kompetenzen bei allen Kindern und Jugendlichen gestärkt werden.

In den Kitas und Schulen, wie überhaupt in der Gesellschaft, bedarf es einer Kultur der Wertschätzung und Anerkennung, der Teilhabe und Mitwirkung. Interkulturalität muss zum pädagogischen Alltag werden und wurde deshalb auch fest in den Bildungsplänen verankert.

Niedersachsen ist ein buntes, vielfältiges und weltoffenes Land, das von der Vielfalt seiner Bürgerinnen und Bürger lebt, sowie von dem Engagement und den Ideen der Menschen ganz unterschiedlicher Herkunft. Die Menschen, die hier leben, haben ganz verschiedene religiöse und weltanschauliche Orientierungen.

Die Gestaltung des Zusammenlebens in der Einwanderungsgesellschaft ist nicht ein Vorhaben, das irgendwann abgeschlossen wäre. Vielmehr handelt es sich um einen Prozess an dem alle Seiten beständig arbeiten müssen.

In diesem Sinne wünsche ich dem 23. Niedersächsischen Tag der Politischen Bildung einen guten Verlauf und Ihnen allen neue Einsichten, interessante Begegnungen und Gespräche, die Sie hoffentlich fruchtbar für Ihre weitere politische Bildungsarbeit nutzen können.

OXFAM Deutschland

Jetzt Steueroasen trockenlegen!

62 Menschen besitzen so viel wie die ärmere Hälfte der Menschheit. Ein Grund für die soziale Ungleichheit ist die Steuervermeidung von Unternehmen und reichen Einzelpersonen.

www.oxfam.de

"Sei du selber, unterscheide dich" – "reihe dich ein, mache mit"!

Unter der Spannung dieser beiden Pole steht unser Leben – durchgängig und von Anfang an. Das heißt, neben dem Recht auf Individualität und persönliche Identität besteht auch die Pflicht zur sozialen Teilhabe, zur Begegnung und Verbindung mit den Anderen, die oft vertraut, viel öfter aber zunächst fremd sind.

Immer und überall müssen sich Individuum und Gemeinschaft und die Gemeinschaften untereinander ins Verhältnis und ins Benehmen setzen. Diese Spannung ist der Motor unseres individuellen und kollektiv-sozialen Lebens. Sie kann ungeheuer produktiv und kreativ sein und Lebensformen in ungeahnter Fülle und Buntheit hervorbringen. Doch häufig sind auch Störungen zu beobachten. Sie können von beiden Seiten ausgehen, von einzelnen Individuen, vom Kollektiv und sie können wiederum Individuen wie auch andere Kollektive treffen. Doch immer sind letztlich Individuen am Werk. Abgrenzung und Ausgrenzung, Verweigerung und Abweisung, Selbstüberhebung und Abschottung, Stigmatisierung, Schikane, Mobbing, Diskriminierung, Unterdrückung bis hin zur Auslöschung – das sind die bekannten und leider oft alltäglichen Schattenseiten, wenn es nicht gelingt, individuelle Eigenheiten, kollektive Vorgaben und die vielfältigen sich daraus ergebenden Verschiedenheiten und Konkurrenzen in eine gute Balance zu bringen.

Das Projekt "Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage" wendet sich ausdrücklich an junge Menschen in der Schule und nimmt die Tatsache ernst, dass Schule auch ein Ort des sozialen Lernens ist. Es erklärt und fördert diesen Prozess, wenn Individuum und Gemeinschaft, Vertrautes und Fremdes, kleine und große Welt aufeinandertreffen und damit die Chance entsteht, Neues schaffen.

Claudia Schanz und Dr. Peter Kaufmann
Landeskoordination Niedersachsen

Niedersächsisches Kultusministerium
Referat Politische Bildung, Gedenkstätten, Medienbildung,Bildung für nachhaltige Entwicklung, Mobilität
Claudia Schanz; Dr. Peter Kaufmann
Schiffgraben 12
30159 Hannover
Tel.: 0511 / 120-7160 bzw. -7155
Fax: 0511 / 120-99-7160 bzw. -99-7155
claudia.schanz(at)mk.niedersachsen.de
peter.kaufmann(at)mk.niedersachsen.de
http://www.politischebildung.niedersachsen.de
http://www.nibis.de

Niedersächsisches Kultusministerium

SCHULE OHNE RASSISMUS
SCHULE MIT COURAGE

www.schule-ohne-rassismus.org

Deutschland postmigrantisch II: Einstellungen von Jugendlichen und Erwachsenen zu Gesellschaft, Religion und Identität

Coskun Canan

Die postmigrantische Gesellschaft ist durch die Omnipräsenz des Themas Migration und Integration gekennzeichnet, die sich auf andere gesellschaftliche Themen wie zum Beispiel auf die Identitätspolitik oder auch die Bildungspolitik auswirkt (Foroutan et al. 2015).[1] Dabei kommt es zu Aushandlungen in verschiedenen gesellschaftlichen Bereichen vor dem Hintergrund der migrationsbedingten Vielfalt und Diversität. Im Rahmen dieser Aushandlungsprozesse können neue Allianzen entstehen, die nicht nach ethnischen oder nationalen Merkmalen verlaufen. Vielmehr können sich Allianzpartnerschaften mit gemeinsamen Interessen unabhängig von solchen Merkmalen bilden. Eine Gesellschaft kann schließlich dann als postmigrantisch bezeichnet werden, wenn sich das Thema der Migration und Integration in ihrem Selbstverständnis abbildet. Oder anders ausgedrückt, die Gesellschaft erkennt Migration und Integration als Teil ihrer Identität an. Nach dieser Anerkennung werden politische und gesellschaftliche Aushandlungen zu diesem Thema im Diskurs als demokratisch legitim anerkannt. Für Deutschland ist der Ausgangspunkt der Moment, ab dem es hieß: Deutschland ist ein Einwanderungsland – also die beginnenden 2000er Jahre.

Nun wachsen Jugendliche in Deutschland in einem Land auf, das sich kulturell, ethnisch, religiös und national von dem ihrer Eltern und Großeltern stark unterscheidet. So haben sich beispielsweise die Möglichkeiten des alltäglichen Kontakts zwischen Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund vervielfacht, wobei es hier durchaus regionale Unterschiede geben kann. Jugendliche erfahren das Thema Migration und Integration daher anders als ihre Vorgängergenerationen. Damit haben sie andere Wissensbezüge als Erwachsene und können andere Vorstellungen und Haltungen zu verschiedenen Themen in der postmigrantischen Gesellschaft entwickeln. Die Studie *Deutschland postmigrantisch II: Einstellungen von Jugendlichen und jungen Erwachsenen zu Gesellschaft, Religion und Identität* (Abk. Deutschland postmigrantisch II) betrachtet unter anderen die Themen Deutschsein und religiöse Rechte von Musliminnen und Muslimen Deutschland und geht der Frage nach, inwiefern sich Jugendliche und Erwachsene in ihren Einstellungen zu den jeweiligen Themen voneinander unterscheiden. Dies geschieht auf der Basis der Angaben von 1104 Jugendlichen (16-25-Jährige) und 7112 Erwachsenen (über 25-Jährige) aus der deutschsprachigen Bevölkerung. Im Folgenden werden einige Ergebnisse aus dieser Studie vorgestellt.[2]

Kontakt und Wissen

Im vorangegangenen Abschnitt wurde bereits auf die erhöhten Kontaktmöglichkeiten von Jugendllichen hingewiesen. In der genannten Studie wurden die Kontakthäufigkeiten von Jugendlichen und Erwachsenen mit Musliminnen und Muslimen für verschiedene Kontakträume ausgewertet. Es zeigt sich, dass Jugendliche im Allgemeinen häufiger Kontakt zu Musliminnen und Muslimen haben als Erwachsene. Deutliche Unterschiede im Kontakt gibt es in Bezug auf den Freundes-/Bekanntenkreis (siehe Abbildung 1):

Unter den Jugendlichen haben 35,2 Prozent oft oder sehr oft und 45,5 Prozent manchmal oder selten Kontakt. Dementsprechend haben also 79,7 Prozent der Jugendlichen Kontakt zu Musliminnen und Muslimen im Freundes- bzw. Bekanntenkreis mit unterschiedlicher Häufigkeit.

Unter den Erwachsenen haben hingegen 17,9 Prozent oft oder sehr oft und 37,7 Prozent manchmal oder selten Kontakt. Insgesamt haben hier 55,6 Prozent der Erwachsenen Kontakt zu Musliminnen und Muslimen im Freundes- bzw. Bekanntenkreis mit unterschiedlicher Häufigkeit.

Diese Unterschiede in der Kontakthäufigkeit schlagen sich nicht im gleichen Maße in der eigenen Wissenseinschätzung der Befragten zu Musliminnen und Muslimen nieder (siehe Abbildung 2). Denn sowohl Jugendliche als auch Erwachsene geben ähnlich häufig und mehrheitlich an, eher wenig über Muslime zu wissen. So geben 61,4 Prozent der Jugendlichen und 67,5 Prozent der Erwachsenen an, nicht so viel oder gar nichts über Muslime zu wissen.

Entsprechend scheint der Kontakt alleine nicht unbedingt mit einer subjektiv wahrgenommenen Wissensgenerierung einherzugehen. Es könnte zum einen sein, dass man sich nicht als Muslim

1 *Dieser Beitrag ist angelehnt an die Studie von Foroutan, Naika/Canan, Coskun/Schwarze, Benjamin/ Beigang, Steffen/Kalkum, Dorina: „Deutschland postmigrantisch II. Einstellungen von Jugendlichen und jungen Erwachsenen zu Gesellschaft, Religion und Identität."*

2 *Die Studie mit weitergehenden Ergebnissen und Analysen kann unter der folgenden Online-Adresse abgerufen werden: http://junited.hu-berlin.de/deutschland-postmigrantisch-2.*

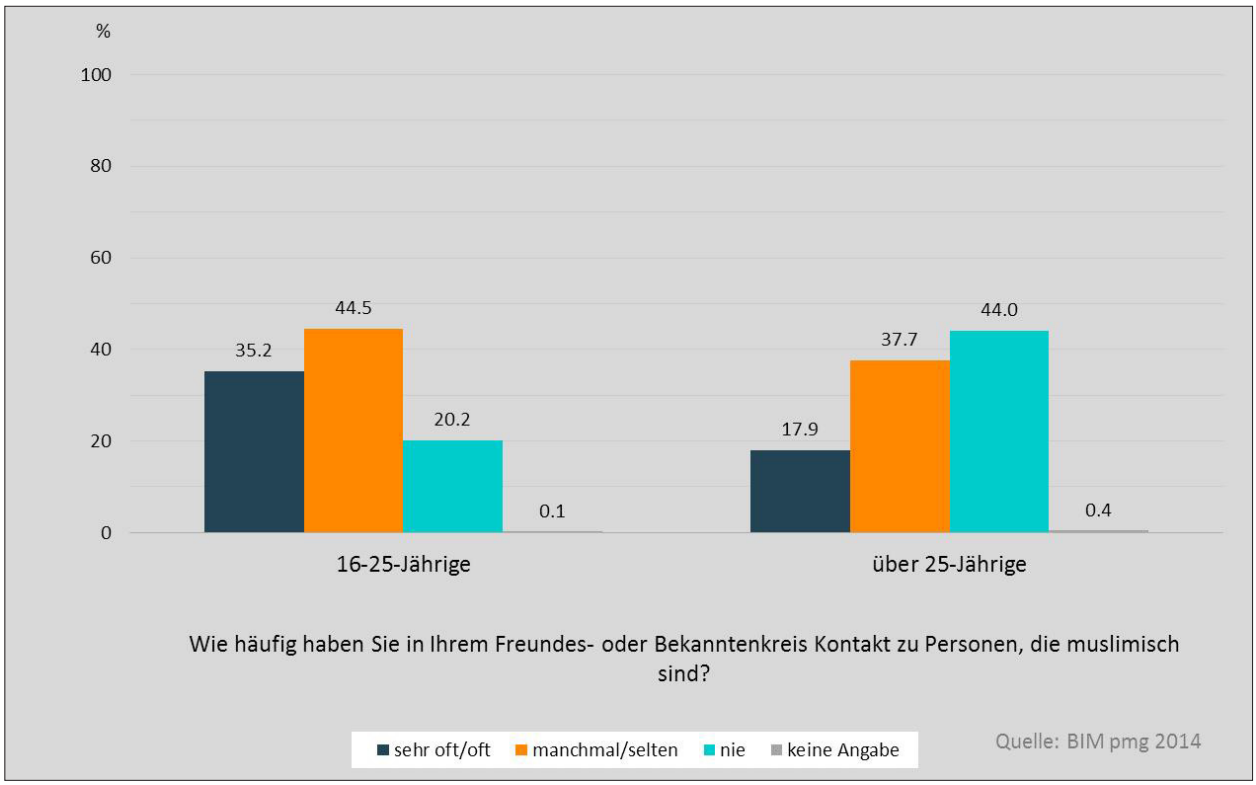


Abbildung 1: Kontakt mit muslimischen Personen im Freundes- oder Bekanntenkreis

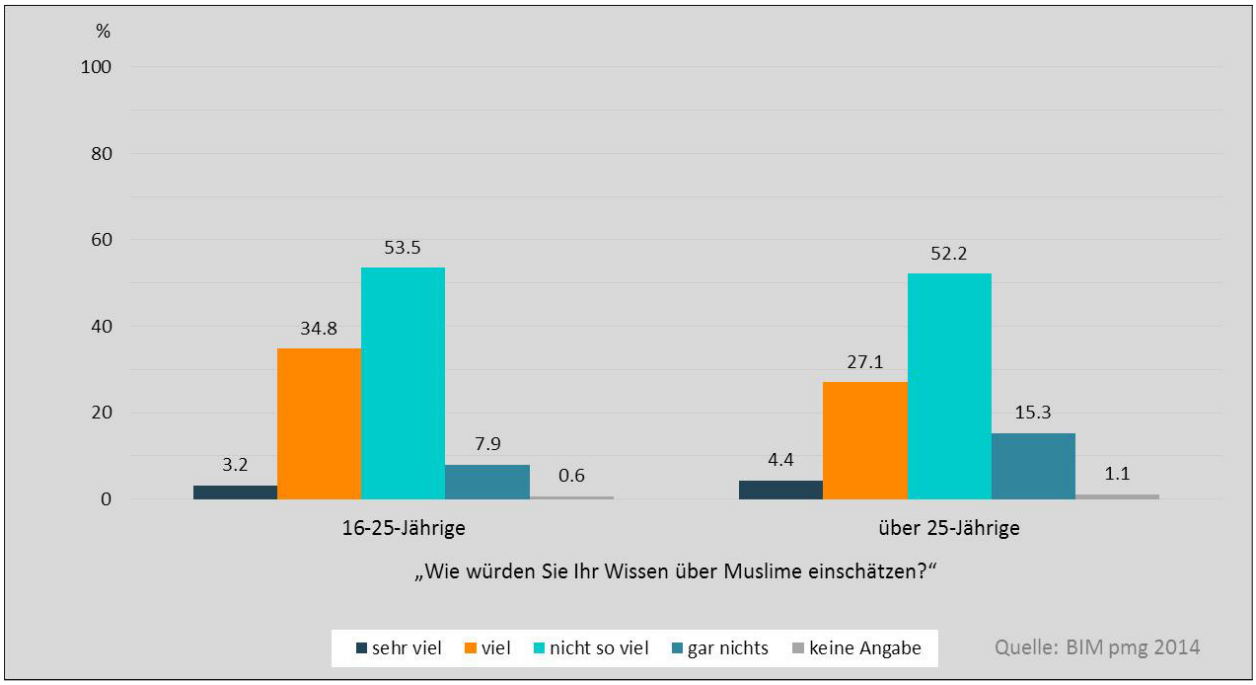


Abbildung 2. Subjektive Einschätzung des eigenen Wissens über Musliminnen und Muslime

und Nicht-Muslim begegnet, sondern als Schüler, Kollege etc. oder zum anderen könnte das Thema muslimische Identität in den Begegnungen nicht in der Tiefe eine Rolle spielen, die für die Individuen jeweils erforderlich ist, um von zusätzlichem Wissen zu sprechen.

Jugendliche haben also mehr Kontakt, aber sie unterscheiden sich nicht wesentlich von Erwachsenen in ihrem subjektiv wahrgenommenen Wissen zu Musliminnen und Muslimen. Wie sehen vor diesem Hintergrund die Einstellungen von Jugendlichen und Erwachsenen zum dem Thema Kopftuch bei Lehrerinnen aus?

Das Kopftuchtragen von Lehrerinnen

Ein kontrovers diskutiertes Thema ist das Kopftuch bei Lehrerinnen. Bei diesem Sachverhalt handelt es sich um ein religiöses Recht, das im Rahmen des Grundrechts auf Religionsfreiheit geregelt wird. Zuletzt wurde das pauschale Kopftuchverbot durch das Bundesverfassungsgericht gekippt und das Kopftuchtragen von Lehrerinnen wurde entsprechend als legitimes religiöses Recht anerkannt. Da die Daten für die Studie Deutschland postmigrantisch II Anfang 2014 erhoben wurden, gibt die Abbildung 3 die Einstellungsmuster bezüglich des

Kopftuchtragens von Lehrerinnen vor diesem Urteil wider. Wie in der Abbildung 3 ersichtlich ist, weisen Jugendliche eine offenere Haltung gegenüber dem Kopftuchtragen von Lehrerinnen im Schulunterricht auf als Erwachsene. Während eine knappe Mehrheit der Erwachsenen das Kopftuchtragen von Lehrerinnen ablehnt (51,7 Prozent), stimmt eine deutliche Mehrheit der Jugendlichen dem Kopftuchtragen von Lehrerinnen zu (70,6 Prozent).

Im Unterschied zu Erwachsenen positionieren sich Jugendliche also beim Thema Kopftuch bei Lehrerinnen mehrheitlich vielfaltsbetonend. Diese

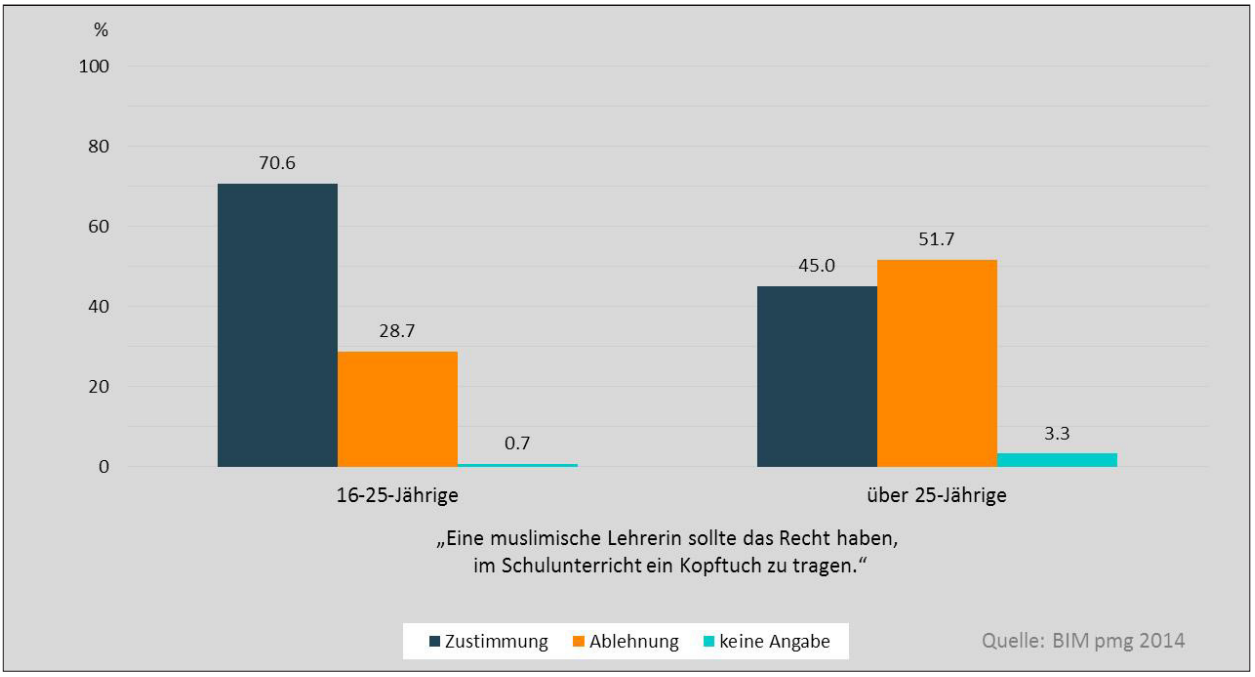


Abbildung 3: Einstellungen zum Kopftuchtragen im Schulunterricht

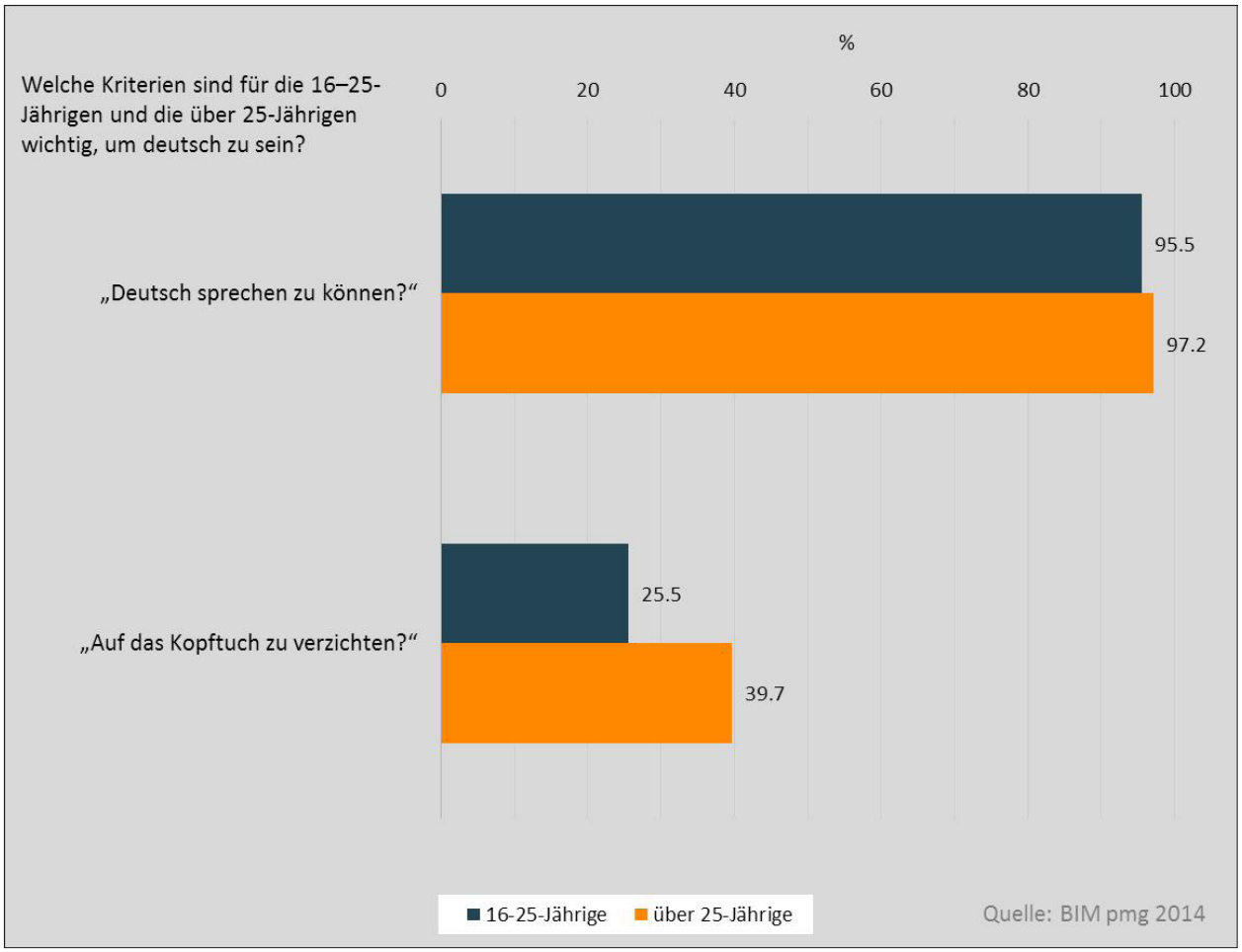


Abbildung 4: Wichtigkeit der Merkmale Sprache und Kopftuch, um deutsch zu sein

größere Offenheit der Jugendlichen gegenüber dem Kopftuch zeigt sich auch, wenn es um das Thema Deutschsein geht.

Kriterien des Deutschseins: Sprache und Kopftuch

Eine Sprache kann erlernt werden und ist daher ein erreichbares und relative einfach veränderbares Merkmal. Auf das Tragen des Kopftuchs im Sinne einer religiösen Praktik kann hingegen nicht so einfach verzichtet werden, wenn es ein Teil der religiösen Identität darstellt.

In der Studie Deutschland postmigrantisch II wurden Jugendliche und Erwachsene gefragt, wie wichtig sie die Kriterien „Deutsch sprechen zu können“ und „auf das Kopftuch zu verzichten“ halten, um deutsch zu sein. In der Abbildung 4 fällt zunächst einmal auf, dass beide Gruppen, sowohl Jugendliche als auch Erwachsene, das erlernbare Merkmal Sprache für deutlich wichtiger erachten, um deutsch zu sein, als das Merkmal Kopftuch. Fast 100 Prozent der Befragten in beiden Gruppen geben an, dass Sprachkenntnisse wichtig sind. Im Unterschied dazu, erachten 25,5 Prozent der Jugendlichen und 39,7 Prozent der Erwachsenen das relativ schwer veränderliche Kriterium „Verzicht auf das Kopftuch“ als wichtig. Es fällt aber auch auf, dass Jugendliche den Verzicht auf das Kopftuch, um deutsch zu sein, stärker für unwichtig halten als Erwachsene. Entsprechend sind Jugendliche eher bereit im Deutschsein Vielfalt zu akzeptieren. Oder anders ausgedrückt, sie weisen im Vergleich zu Erwachsenen eine höhere Bereitschaft auf, eine kopftuchtragende Muslimin als Deutsche zu betrachten, wenn sie deutsch spricht.

Fazit

Zusammengefasst kann bei Jugendlichen im Vergleich zu Erwachsenen eine größere Offenheit gegenüber Vielfalt festgestellt werden. Dies zeigt sich anhand der Einstellungen der Jugendlichen gegenüber Musliminnen und Muslimen. Wie können diese Unterschiede vor dem Hintergrund einer postmigrantischen Gesellschaft gedeutet werden? Die postmigrantische Gesellschaft, die sich durch die Omnipräsenz des Themas Migration und Integration sowie die Anerkennung dieser migrationsbedingten Vielfalt charakterisieren lässt, betrifft Jugendliche stärker, da sie häufiger als ihre Vorgängergenerationen mit diesem Thema in Berührung kommen. Die offenere Haltung gegenüber Vielfalt könnte daher aus ihrer Lebensrealität herrühren, die von der postmigrantischen Gesellschaft repräsentiert und beeinflusst wird. Denn letztlich können Einstellungen gegenüber Vielfalt auch als Positionierungen verstanden werden, die durch postmigrantische Aushandlungsprozesse evoziert werden. D.h. in einer Gesellschaft, in der über Migration und Integration debattiert und gestritten wird, scheinen Jugendliche derzeit gemäß ihrer Lebensrealität Position zu beziehen.

Literatur

Foroutan, Naika;/Canan, Coskun/Schwarze, Benjamin/Beigang, Steffen/Kalkum, Dorina (2015): Deutschland postmigrantisch II. Einstellungen von Jugendlichen und jungen Erwachsenen zu Gesellschaft, Religion und Identität. Berlin. Online verfügbar unter http://united.hu-berlin.de/deutschland-postmigrantisch-2, zuletzt geprüft am 10.11.2015.

Dr. Coskun Canan ist Wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Humboldt-Universität zu Berlin, Berliner Institut für empirische Integrations- und Migrationsforschung
Kontakt: cos.canan@hu-berlin.de

NETZWERK
Plurale Ökonomik

www.plurale-oekonomik.de

Politische Bildung zwischen Willkommenskultur, PEGIDA und Salafismus

Politische Bildung im Kontext von Migration, Integration und Islam

Sabine Achour

Einleitung

Die „Stimmungswende“ in Deutschland – weg von PEGIDA, hin zur Willkommenskultur – ist eine positive Entwickung im Kontext von Migration, Integration und Islam. Auch Deutschlands Wahrnehmung auf internationaler Ebene hat sich in diesem guten halben Jahr entsprechend geändert. Der Guardian disputierte sogar, ob nach „Kindergarten“ und „Blitzkrieg“, jetzt nicht auch „Willkommenskultur“ Eingang in den englischen Sprachschatz finden sollte. Es bleibt aber die Frage: Was kommt danach? Was, wenn die Euphorie, die emotionalen Momente der Hilfsbereitschaft und Dankbarkeit vorüber gegangen sind? Die Situation erinnert in ihrer emotionalen Dimension an die Maueröffnung 1989, als sich Ost- und Westdeutsche in den Armen lagen. Trotz aller kritischen Diskurse ist die Wiedervereinigung ein gelungener politischer Akt. Aber obwohl die Unterschiede zwischen Ost- und Westdeutschen hinsichtlich Kultur, Religion, Sprache geringer waren, als sie zwischen der deutschen Bevölkerung und syrischen Flüchtlingen sind, ist immer noch nicht alles so zusammengewachsen, was laut Willy Brandt zusammengehört.

Da ein Teil der Flüchtlinge in Deutschland mit großer Wahrscheinlichkeit bleiben wird, kann von verschiedenen gesellschaftlichen Herausforderungen ausgegangen werden: Strukturell und ökonomisch geht es dabei um eine rasche Teilhabe am Bildungssystem, auf dem Arbeits- und Wohnungsmarkt. Langfristig geht es um die politischen und zivilgesellschaftlichen Teilhabemöglichkeiten, wenn aus Flüchtlingen Mitbürger/-innen geworden sein werden. Viele von ihnen sind Menschen muslimischen Glaubens. Erstaunlicherweise haben wir noch keine neue Islamdebatte, aber Flucht und Migration werden auch in Zukunft zu religiöser und kultureller Diversität beitragen. Insofern stellt sich auch weiterhin die Frage nach der integrativen Teilhabe des Islam, um Phänomenen wie PEGIDA und salafistischen Strömungen keine Chance auf Deutungshoheiten zu überlassen und das Zusammenleben von Muslimen und Nichtmuslimen zu vergiften.

Vor dem Hintergrund der einleitend dargestellten Herausforderungen (1) wird im Folgenden die Problematik des antimuslimischen Rassismus thematisiert (2). Anschließend wird am Integrationsmodell von Hartmut Esser erläutert, was unter Teilhabe verstanden werden kann. Dazu gehört auch die politische Teilhabe i.S. einer politischen Integration als Zielsetzung politischer Bildung (3). Diese wird dann in Hinblick auf den Islam auf Diskrepanzen bzw. Kompatibilitäten untersucht (4), um abschließend Chancen für und durch die politische Bildung für das Zusammenleben im Kontext von Migration, Integration und Islam zu formulieren (5).

2. Antimuslimischer Rassismus

Wenn fast 61% der Menschen in Deutschland der Meinung sind, der Islam passe nicht in unsere westliche Welt (Vopel, El-Menouar 2015), ist das ein Zeichen für antimuslimischen Rassismus. Dieses Phänomen ist in der Mitte der Gesellschaft verankert, wie es PEGIDA im Sinne einer Diskursverschiebung gezeigt hat. Plötzlich wurden „aus der Mitte der Gesellschaft“ heraus verschiedene antimuslimische Ressentiments gesellschaftsfähiger. Insbesondere in den neuen Bundesländern beruhen islamfeindliche Einstellungen allerdings weniger auf persönlichen Erfahrungen; im Gegenteil: i.S. von Allports Kontakthypothese lässt sich eher sagen: je mehr Kontakte, desto geringer die Vorbehalte einer Gruppe gegenüber.

Aber die oben gezeigte Skepsis verweist auf eine in ganz Deutschland existierende Skepsis hinsichtlich einer Vereinbarkeit von Islam und westlicher Welt oder auch Islam und Demokratie. Man kann von einem verbreiteten Topos der Unvereinbarkeit sprechen (Achour 2013). Die „islamische Kultur“ wird hier als etwas Statisches gedeutet und mit einer anscheinend bestimmbaren, klar zu umreißenden politischen, kulturellen und moralischen Sichtweise gleichgesetzt (vgl. Krämer 2011).

Gemeint sind allerdings verschiedene „Unvereinbarkeiten“, so dass das Konzept „Demokratie“ durch verschiedene Merkmale derselben austauschbar ist. Es geht um die Unvereinbarkeit des Islam auch mit Menschenrechten, Rechtsstaatlichkeit, Säkularisierung, Emanzipation, Individualisierung etc. (vgl. Flores 2005). Auch die Schulbuchforschung bestätigt dieses Phänomen. Das Georg-Eckert-Institut hat europäische Politik- und Geschichtsschulbücher hinsichtlich ihres Islambildes untersucht und in vergleichbarer Weise festgestellt, dass der Islam vermehrt als etwas „dem Westen“ Widersprüchliches dargestellt wird[1] (Kröhnert-Othman 2011).Vor dem

1 *Kröhnert-Othmann: Darstellung von Islam und Muslimen. Erläuterungen zur Pilotstudie: Zum aktuellen Stand der Darstellung von Islam und Muslimen in Schulbüchern europäischer Länder – Deutschland, Österreich, Frankreich, Spanien, England, in: http://www.gei.de/?id=4961 (30.9.2015).*

Hintergrund der Funktion von Schulbüchern, jede neue Generation Heranwachsender nicht nur mit dem Wissen, sondern auch mit Deutungskonzepten, Einstellungen und Werten einer Gesellschaft in Kontakt zu bringen, ist dieses Islamkonzept im Kontext von Migration, Integration und Islam für das zukünftige Zusammenleben von Muslimen und Nichtmuslimen problematisch. Lernende muslimischen Glaubens werden diskriminiert und marginalisiert, sie gehören nicht dazu.

Dies ist insofern problematisch, als dass sich der Topos, also die Vorstellung einer Unvereinbarkeit von Islam und Demokratie auch bei einem Teil der muslimischen Community als Deutungskonzept erkennen lässt. Hier stellt er die Basis für eine so genannte islamische Defensivkultur dar (Tibi 1981) und erfüllt die Funktion einer autochthonen Alternative zum Westen und zur Demokratie (Krämer 2011), an denen die Teilhabe z. B. durch antimuslimischen Rassismus (s.o.) verhindert wird. Insofern handelt es sich um einen „Teufelskreis“ der Deutungen, welche sich für Muslime z.B. durch Gefühle kollektiver Marginalisierung bestätigen. Diese mögen durch Schulbuchdarstellungen evoziert werden, im internationalen Kontext z.B. im Kontext des Nahostkonfliktes. Auch die Phänomene Salafismus und IS, welche sogar von einer „Feindschaft“ zu westlichen Gesellschaften und Lebensformen sprechen, lassen sich ideologisch auf den Topos der Unvereinbarkeit zurückführen, welcher hier als Integrationsideologie fungiert.

Konsequenzen dessen können soziale Distanzen und gesellschaftliche Grenzziehungen zwischen Muslimen und Nichtmuslimen sein (Frindte et al. 2011). Wie im Zuge der Sarrazin-Debatte wird der Islam schnell als Integrationshindernis per se gedeutet, er steht für Bildungsferne und „Parallelgesellschaften“. Eine Religion wird hier als Ganzes diskreditiert. Mögliche Folgen können aufgrund von Fremdenfeindlichkeit, gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit, Ausgrenzungserscheinungen und Radikalisierungsprozessen (z.B. Salafismus) Demokratiedistanz bei Muslimen und Nichtmuslimen sein. All dies kann sich negativ auf Prozesse der gesamtgesellschaftlichen Integration auswirken.

3. Was wird unter *Integration* verstanden?

Vorab lässt sich sagen, dass die individuelle Sozialintegration ein Prozess ist, der von jedem Individuum unabhängig von der Kategorie Migration durchlaufen wird. Für die Sozialwissenschaft lassen sich für die Bereiche Bildung, Teilhabe, Einstellungen etc. zentrale Erkenntnisse aus der Integrationsforschung entnehmen. Dagegen ist der Begriff im öffentlichen, publizistischen und auch politischen Sprachgebrauch mittlerweile fast schon negativ belegt. Im Folgenden soll der Mehrwert des Integrationsbegriffes (nach Berry; Esser) als Untersuchungsinstrument sowie zum Beschreiben von Teilhabeprozessen – auch für die politische Bildung – dargestellt werden (s. Tabelle).

Esser und Berry (Esser 2006; Berry 1990) unterscheiden vier Dimensionen der Integration. Bei der kognitiven Integration geht es um den Erwerb von Wissen, Kompetenzen oder auch Sprache. Die strukturelle Integration bezieht sich auf die Platzierung z.B. im Bildungssystem, auf dem Arbeits- oder auch Wohnungsmarkt. Die soziale Integration umfasst die Interaktionen mit Freunden, Verwandten, Bekannten sowie die Mitgliedschaft in Vereinen und

Das Modell der Sozialintegration und der politischen Integration

Integrations-dimension	*Indikatoren nach Hartmut Esser*	*politische Integration*	*Kompetenzen in der politischen Bildung*
Kognitiv *Kulturation*	Wissen, Konzepte, Kompetenzen, Sprache	Politisches Wissen, Konzepte, kognitive Kompetenzen	Kognitive Kompetenzen: (konzeptuelles Deutungs) Wissen, Analyse, Urteilsfähigkeit
Strukturell *Platzierung*	Bildung, Arbeit, Wohnung	Platzierung im Pol. System, politisches Handelns	Prozedurale Kompetenzen: kommunikatives, partizipatorisches Handeln
Sozial *Interaktion*	Freunde, Ehe, Vereine	Kumulation von sozialem Kapital, Mitgliedschaft in politischen Vereinen, politische Interaktionen	Demokratische Grundkompetenzen: Kompromiss-,Konfliktfähigkeit, Empathie, Perspektivenübernahme etc.
Emotional *Identifikation*	Emotionale Beziehung zum System	Emotionale Beziehung zum politischen System (Demokratie)	Habituelle Dispositionen: Loyalität zur Demokratie, Werte, Einstellungen, Motivation zum Handeln

Achour 2014, S. 146

bei der identifikativen Integration handelt es sich um die emotionale Beziehung zum gesellschaftlichen System. Es kann konstatiert werden, dass die Kulturation (kognitive Integration) eine Basisdimension für die anderen darstellt. Ohne Kompetenzen, Wissen und Sprache ist das Individuum nicht in der Lage, sich erfolgreich zu platzieren, z.B. an den Bereichen der Bildung und Ausbildung teilzunehmen oder einem Beruf nachzugehen. Ebenso sind Interaktionen z.B. ohne Sprachkompetenzen kaum möglich. In Folge dessen lässt sich auch sagen, dass nur dann eine gelungene emotionale Integration erfolgen wird, wenn die ersten drei Dimensionen als gelungen und erfolgreich empfunden werden. Vor diesem Hintergrund wird erkennbar, warum es z.B. entscheidend ist, dass Flüchtlinge schnell die Sprache lernen, Kinder die Schule besuchen und Erwachsene einer Beschäftigung nachgehen können. Werden diese „Basics" nicht ermöglicht, sind Teilhabeprozesse blockiert. Ebenfalls wird erkennbar, dass die Anerkennung der Individuen untereinander – auch hier erst einmal unabhängig vom Migrationskontext – steigt, je erfolgreicher die Teilhabe in den einzelnen Dimensionen ist. Findet in den verschiedenen Dimensionen nur wenig Teilhabe statt, sinkt die Anerkennung. Bezieht sich dieser Prozess auf bestimmte Gruppen, lässt sich dies als Phänomen gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit bezeichnen. D.h. das Ermöglichen von Teilhabe i.S. des Integrationsmodells ist auch eine zentrale Voraussetzung zum Abbau von Ressentiments und Vorurteilen.

Das Modell nach Berry und Esser kennt allerdings keine politische Integration, was für die politische Bildung unbefriedigend ist. Schließlich lassen sich ihre Zielsetzungen i.S. einer politischen Integration beschreiben: Partizipation, Einstellungen zur Demokratie oder auch in Bezug auf Kompetenzen. Die politische Integration lässt sich als Querschnittsdimension formulieren. Bei der kognitiven politischen Integration geht es um den Erwerb von Kompetenzen wie Urteils- und Analysefähigkeit, aber auch politisches Wissen. Mit der Platzierung kann man die Teilhabe im politischen System beschreiben, z.B. wie viele Menschen mit Migrationserfahrungen im Bundestag sitzen oder Mitglied in Parteien sind. Die politische Integration in Form von Interaktionen bezieht sich auf das Engagement in Vereinen oder Bürgerinitiativen. Die identifikative politische Integration drückt sich durch Einstellungen zu Demokratie und Gesellschaft aus. Die Dimensionen der politischen Integration beschreiben somit verschiedene mögliche Zielsetzungen politischer Bildung.

In welchem Zusammenhang stehen nun die politische Integration und der Topos der Unvereinbarkeit? Ist er als Deutungskonzept kognitiv in der ersten Dimension verankert, kann er demokratische Teilhabeprozesse blockieren. Partizipation im demokratischen Gefüge wird unwahrscheinlich, zu beobachten sind mit PEGIDA, Salafismus und IS eher Formen einer „alternativen politischen Integration". Hier findet zwar politische Aktion statt, aber in einer Form, die von der politischen Bildung kaum intendiert ist. D.h. der Topos der Unvereinbarkeit kann die Ziele politischer Bildung im ungünstigsten Fall pervertieren, so dass sie ein Interesse haben sollte, ihm etwas entgegenzustellen (s.u.). Dafür muss sie aber bereit sein, sich mit dem Islam als Inhaltsgegenstand auseinandersetzen.

4. Islam und politische Bildung – Diskrepanzen und Kompatibilitäten

Bisher hat der Islam in der politischen Bildung kaum eine Rolle gespielt, möglicherweise muss man auch sagen, die politische Bildung verhält sich zum Islam und zu Religion allgemein eher distanziert (Sander 2009; Goll 2009). Hier wie auch in den Sozialwissenschaften insgesamt ist so etwas wie eine Säkularisierungsgewissheit zu erkennen. Religion gilt als „heißes Eisen", als etwas, was i.S. der Säkularisierungstheorie überwunden zu sein scheint und für das moderne Leben kaum noch eine Rolle spielt. Diese Entwicklung lässt sich zwar schon seit den 1960er Jahren empirisch nicht halten, bleibt aber ein verbreitetes Deutungskonzept, insbesondere auch bei politischen Bildner/-innen. Im Widerspruch dazu steht die Realität, welche sich durch Migrationsprozesse von gläubigen Menschen sowie auch durch ein Anwachsen des Adressatenkreises politischer Bildung auszeichnet, der sich selbst als muslimisch bezeichnet. Die Frage ist, wenn Subjektorientierung als Prinzip ernst genommen werden soll, inwiefern Deutungen im Kontext des Islam tatsächlich ignoriert werden können? Schließlich lassen sich hier verschiedene Diskurse der letzten Jahre verorten, die eine postmigrantische Gesellschaft ausdiskutieren muss: Kopftuch, Gebetsräume, Beschneidungen, Karikaturen etc.

Auch auf der Ebene der sozialen Integration ist es ungünstig, wenn soziale Konflikte zwischen Heranwachsenden und Lehrkräften – aus Unwissenheit – religiös aufgeladen werden. Karakasoglu warnt davor, dass der Islam vermehrt als Widerspruch zu pädagogischen Zielsetzungen interpretiert wird – und zwar häufig von muslimischer und nichtmuslimischer Seite.

Distanz oder auch Ignoranz bezüglich islamischer Inhalte stellt ein gefährliches Wissensvakuum dar, welches Raum für Interpretationen i.S. von PEGIDA oder für salafistische Strömungen gibt. Anfällig für salafistische Radikalisierung sind v.a. Jugendliche, die nicht aus „religiös gefestigten" Elternhäusern kommen, sondern in der Regel eher absolute „Islam-Laien" sind. Wissen über den Islam bewahrt Jugendliche eher vor extremistischen Interpretationen bzw. gibt Lehrkräften Argumente dagegen in die Hand. Dass es sich hier in besonderer Weise um Formen von jugendlicher Protestkultur handelt, zeigt sich z.B. an der Attraktivität des Salafismus für Konvertiten. Da viele Elternhäuser immer

liberaler werden, kann man mit Schlaghosen oder gefärbten Haaren kaum noch provozieren. Nichts entsetzt in einem säkularen Umfeld so sehr, wie extrem gelebte Religiosität. Viele der (ausgestiegenen) Konvertiten äußern, dass sie auch eine Neigung zum rechtsextremen Milieu hatten oder hätten. Die Muster sind bei beiden Richtungen vergleichbar: simple Identitätskonzepte, klare Feind-Freund-Schemata, einfache Regeln, schnelle Erklärungen. Jugendliche fühlen sich entlastet von kontroversen Debatten zu Geschlechterrollen, Teilhabe- oder politischen Lösungsmöglichkeiten. Für Salafismus und IS hat der Topos der Unvereinbarkeit aufgrund seines Schwarz-Weiß-Konzeptes eine hohe Überzeugungskraft.

Für die politische Bildung und für das Zusammenleben in einer postmigrantischen Gesellschaft ist somit die Dekonstruktion des Topos der Unvereinbarkeit sowie die Konstruktion von Konzepten, die von einer Vereinbarkeit ausgehen, entscheidend, um die Mündigkeit aller Adressaten zu fördern. Entsprechende Konzepte lassen sich als islamintegrative Konzepte zu z.B. Demokratie, Rechtsstaat, Menschenrechten bezeichnen (Achour 2013) und stellen eine Basis für Konzeptwechsel in der politischen Bildungsarbeit dar. Eine gute Grundlage dafür ist eine empirisch feststellbare hohe Affinität von Muslimen zur Demokratie: 90% der z.B. sunnitischen Muslime halten die Demokratie für eine gute Regierungsform (Vopel, El-Mansour 2015: 4).

Allerdings sinken in Umfragen die Zustimmungswerte zur Demokratie etwa um die Hälfte, wenn die empirische Sozialforschung Muslime zu einer Positionierung auffordert, ob ihnen die Befolgung ihrer Gebote oder die Demokratie wichtiger sei. (z. B. Brettfeld, Wetzels 2007: 140ff.; 266). Ein Primat der Religion wird Muslimen als Demokratiedistanz ausgelegt. Dabei werden hier Religion und politisches System in eine Konkurrenzkonstellation gesetzt, die i.S. des säkularen Rechtsstaates und des Grundgesetzes nicht hierarchisiert werden müssen. Auf diese Weise reproduziert die Sozialforschung selbst den Topos der Unvereinbarkeit, indem es suggeriert, hier müsse eine Entscheidung getroffen werden.

5. Chancen für und durch die politische Bildung

Dahinter stehen möglicherweise auch geschlossene Konzepte von säkularem Rechtsstaat, Islam oder Demokratie. Säkularisierung wird häufig als Laizismus interpretiert, also die strikte Trennung von Staat und Religion. Der säkulare Rechtsstaat des Grundgesetzes setzt sich allerdings vielmehr zu Religion in ein Verhältnis und schützt durch Art. 4 GG die Religionsausübung. Der Schutzbereich erstreckt sich damit natürlich auch auf die islamische Religionsausübung, die z.B. auf der Scharia beruht. Gerade in Bezug auf die Scharia sind verschiedene problematische Konzepte verbreitet. Häufig wird sie gleichgesetzt mit Körperstrafen wie Steinigungen, Amputationen bis hin zu Hinrichtungen. Dabei liegt die Scharia als Buch oder Gesetzestext nicht vor, es gibt nur recht wenige Vorgaben zum Strafrecht, Erb- und Familienrecht, die sich tatsächlich in der Koranformulierung nicht mit den Grund- und Menschenrechten vereinbaren lassen. Aber diese Rechtsvorschriften werden selbst in den wenigsten muslimisch geprägten Ländern angewandt und sind so weit modernisiert, dass z.B. auch deutsche Gerichte im Zuge des internationalen Privatrechts z.B. muslimisch geschlossene Ehen nach Scharia-Recht scheiden. Das ist aber nur möglich, wenn dieses mit dem deutschen Recht zu vereinbaren ist. Da dies allerdings häufige deutsche Rechtssprechungspraxis ist, stellt es ein Indiz für den in vielen Ländern erlangten Modernisierungsgrad der Scharia dar (Vgl. zum islamischen Recht: Schirrmacher 2009) – auch wenn fast alle von demokratischen Rechtsstaaten insgesamt eher noch weit entfernt sind.

Von Todes- und Körperstrafen distanziert sich auch ein Großteil der Muslime (Vgl. Brettfeld, Wetzels 2007). Die wenigsten von ihnen möchten unter drakonischem und autoritärem Recht leben. Sehr viel wichtiger ist vielen ein ganz anderer Teil der Scharia, nämlich die ethischen Normen und Werte sowie die Vorgaben zur Glaubenspraxis wie die fünf Säulen des Islam: Glaubensbekenntnis, Fasten, Wallfahrt, Almosen, rituelles Gebet. Dieser Bereich steht in keiner Konkurrenzsituation zu Demokratie und Rechtsstaat, sondern fällt durch das Grundrecht auf Ausübung der Religion in deren Schutzbereich.

Ein weiteres problematisches Konzept bezieht sich auf die bei vielen Muslimen und Nichtmuslimen verbreitete Vorstellung, dass Islam und Scharia ein eigenes Gesellschaftskonzept beinhalten würden. Allerdings ist der Koran unterschiedlichsten (politischen) Systemen gegenüber offen (vgl. Krämer 2011). Auch im innermuslimischen Diskurs wird die Anbindbarkeit an das Demokratiekonzept hervorgehoben, während politische Salafisten klare theokratische Vorstellungen haben. Dieses und vieles mehr lässt sich aus dem Koran heraus interpretieren und v.a. im Rahmen politischer Bildung kritisch diskutieren.

Schließlich werden auch die Grundrechte z.B. häufig auf christliche und jüdische Grundwerte wie Gerechtigkeit und Menschenwürde zurückgeführt. Auch der Islam kennt als abrahamitische Religion diese Werte, so dass auch hier eine Rekonstruktion hin zu demokratischen Grundwerten möglich ist. Diese kurz skizzierten Beispiele demonstrieren, dass es zwischen Islam und Demokratie keine Konkurrenzsituation oder gar prinzipielle Unvereinbarkeit geben muss, sondern dass vielmehr etliche Anknüpfungspunkte existieren, deren Rezeption eine Anerkennung des Islam darstellen und emanzipatorische Stimme im innermuslimischen Diskurs stärken kann.

Auf dieser Basis lassen sich nicht zuletzt von der

politischen Bildung inhaltliche und kontroverse Angebote machen, die Deutungskonzepte i.S. von PEGIDA und Salafismus in Frage stellen. Politische Bildung hat die Expertise gesellschaftlich notwendige Fragen im Kontext des Islam kompetent zu diskutieren, vom Syrien-Konflikt bis hin zu Mohammed-Karikaturen. Gerade hier besteht die Möglichkeit, Muslime als gesellschaftliche Akteure in Erscheinung treten zu lassen, deren Ansichten häufig auch innermuslimisch kontrovers sind. Politische Bildung kann die (Meinungs)Vielfalt des Islam von liberal-emanzipatorisch bis hin zu traditionell in Bezug auf gesellschaftliche Fragen für Heranwachsende zur Diskussion stellen und die notwendige Differenzierung zwischen Islam, Islamismus/Salafismus und Terrorismus kompetent in Bildungsprozesse integrieren.

Dies ermöglicht es, den Islam in der Mitte der Gesellschaft ankommen zu lassen und nicht an den Rändern zu marginalisieren. Der Bedarf eines entsprechenden Bildungsangebotes besteht auf muslimischer wie nichtmuslimischer Seite und wäre eine zentrale Grundlage, Willkommenskultur in Anerkennung von Pluralismus aufgehen zu lassen.

Literatur

Achour, Sabine (2014): Politische Integration und der Topos der Unvereinbarkeit von Islam und Demokratie in der politischen Bildung, in: Massing, Peter/Niehoff, Mirko: Politische Bildung in der Migrationsgesellschaft, Schwalbach Ts., S. 136-150.

Achour, Sabine (2013): Bürger muslimischen Glaubens. Politische Bildung im Kontext von Migration, Integration und Islam, Schwalbach Ts.

Berry, John W. (1990): Psychology of Acculturation. Understanding Individuals Moving between Cultures, in: Brislin, Richard W. (Hg.) (1990): Applied Cross-Cultural Psychology, Newbury Park, London, New Delhi, 232 – 253.

Brettfeld, K. & Wetzels, P. (2007). Muslime in Deutschland. Integration, Integrationsbarrieren, Religion und Einstellungen zu Demokratie, Rechtsstaat und politisch-religiös motivierter Gewalt. Ergebnisse von Befragungen im Rahmen einer multizentrischen Studie in städtischen Lebensräumen. Berlin

Esser, Hartmut (2006): Sprache und Integration. Die sozialen Bedingungen und Folgen des Spracherwerbs von Migranten, Frankfurt a. M.

Flores, Alexander (2005): Die innerislamische Diskussion zu Säkularismus, Demokratie und Menschenrechten, in: Steinbach, Udo (Hg.) (2005): Der Islam in der Gegenwart, München, 620 – 634.

Frindte, Wolfgang/Boehnke, Klaus/Kreikenborn, Henry/Wagner, Wolfgang (Hg.) (2011): Lebenswelten junger Muslime in Deutschland. Ein sozial- und medienwissenschaftliches System zur Analyse, Bewertung und Prävention islamistischer Radikalisierungsprozesse junger Menschen in Deutschland, Berlin.

Goll, Thomas (2009): Religions- und Politikunterricht – Verbindendes und Trennendes, in: Frech, Siegfried/Juchler, Ingo (Hg.) (2009): Dialoge wagen. Zum Verhältnis von politischer Bildung und Religion, Schwalbach Ts., 198 – 211.

Krämer, Gudrun (2011): Demokratie im Islam. Der Kampf für Toleranz und Freiheit in der arabischen Welt, München.

Sander, Wolfgang (2009): Fremde Verwandte – Zum Verhältnis von Religionsunterricht und politischer Bildung, in: Frech, Siegfried/Juchler, Ingo (Hg.) (2009): Dialoge wagen. Zum Verhältnis von politischer Bildung und Religion, Schwalbach/Ts., 162 – 178.

Schirrmacher, Christine (2009): Die Scharia. Recht und Gesetz im Islam, Holzgerlingen.

Tibi, Bassam (1981): Die Krise des modernen Islam. Eine vorindustrielle Kultur im wissenschaftlich-technischen Zeitalter, München.

Vopel, Stephan/El-Menouar, Yasemin (2015): Religionsmonitor. Verstehen, was verbindet. Sonderauswertung Islam 2015. Die wichtigsten Ergebnisse im Überblick, S. 8. (http://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/Projekte/51_Religionsmonitor/Zusammenfassung_der_Sonderauswertung.pdf)

Dr. Sabine Achour ist Professorin am Otto-Suhr-Institut für Politikwissenschaft der FU Berlin mit dem Arbeitsschwerpunkt Politikdidaktik und Politische Bildung
Kontakt: achour@zedat.fu-berlin.de

bpb: Bundeszentrale für politische Bildung

Diversität als Normalfall.

Das Projekt Zwischentöne – Materialien für das globalisierte Klassenzimmer *

Götz Nordbruch

Die deutsche Gesellschaft hat sich verändert – das wird auch auf deutschen Schulhöfen sichtbar. Diese Veränderungen spiegeln sich nicht zuletzt im Wandel der Familienformen und individuellen Lebensentwürfe, die den Alltag der Schülerinnen und Schüler heute im Unterschied zu vergangenen Jahrzehnten prägen. Sichtbar wird der gesellschaftliche Wandel auch in der Pluralisierung der Familiengeschichten, die sich immer weniger mit der Vorstellung einer kulturell homogenen Gemeinschaft aller Deutschen in Einklang bringen lassen. Etwa jeder dritte Schüler bis 15 Jahren in Deutschland hat heute einen Migrationshintergrund, in vielen Stadtteilen der westdeutschen Großstädte wächst eine deutliche Mehrheit der Jugendlichen zweisprachig auf.[1] Mit diesem Wandel der Schülerschaft verändern sich zwangsläufig auch die Perspektiven und Themenstellungen, mit denen sich Jugendliche für den Unterricht interessieren und begeistern lassen. Zugleich eröffnet die Heterogenität des Klassenzimmers neue Möglichkeiten, um zu Diskussionen und Reflexionsprozessen über Politik, Gesellschaft und Geschichte anzuregen.

Die Vielfalt der Biografien, die in den Klassenzimmern vertreten ist, findet erst langsam Eingang in die Schulbücher. Noch immer kommen Themen, die mit der Einwanderungsgeschichte und den damit einhergehenden Veränderungen verbunden sind, in vielen Schulbüchern nur am Rande – oder als Ausnahmefall und Herausforderung – vor.[2] So beschränkt sich die Geschichte der Arbeitsmigration nach Deutschland nicht selten auf Kapitel, in denen vor allem deren wirtschaftliche Dimensionen beleuchtet werden. Breiteren Raum erhält die Migrationsgeschichte Deutschlands in der Regel nur dann, wenn Integrationskonflikte sowie soziale und politische Spannungen angesprochen werden. Hier dient die Auseinandersetzung mit dem Thema Migration und Migranten („Menschen aus anderen Kulturkreisen“, wie es immer noch in einzelnen Schulbüchern heißt) vor allem der Veranschaulichung von gesellschaftlichen Konflikten, die mit kulturellen und ethnischen Unterschieden in Verbindung gebracht werden. Als Kulturschaffende, Wissenschaftler oder politisch Engagierte, die die Gesellschaft seit Jahren aktiv mitgestalten, werden die Kinder dieser Einwanderer dagegen kaum dargestellt. Diese Leerstelle beschränkt sich nicht auf Inhalte, sondern spiegelt sich in ähnlicher Weise in den Darstellungen, mit denen die Inhalte vermittelt werden. Bis heute sind Schulbuchfiguren mit Namen wie Sergej, Ahmed oder Zeynep die Ausnahme – oder werden vor allem dann genutzt, wenn es explizit um migrationsbezogene Fragestellungen geht.

Diese Feststellung gilt insbesondere für die Auseinandersetzung mit den Themen Islam und Muslime. In den medialen und politischen Debatten um die Stellung des Islam in der Gesellschaft wird die Alltäglichkeit von etwa 1,8 Millionen muslimischen Deutschen und etwa 2 Millionen nichtdeutschen Muslimen in Deutschland vielfach negiert.[3] Die in der Öffentlichkeit weit verbreitete Vorstellung, der Islam sei mit den Werten der Gesellschaft unvereinbar[4], schlägt sich auch in Schulbüchern in den Zugängen und Fragestellungen nieder, mit denen „der“ Islam und „die“ Muslime thematisiert werden. Zwar bemühen sich immer mehr Schulbuchverlage, die veränderte gesellschaftliche Wirklichkeit des Islam in Deutschland abzubilden, gleichwohl beschränken sich viele Schulbücher weiterhin auf kurze Informationen über religiöse Texte und Praktiken (z.B. das Leben Mohammeds, die „fünf Säulen des Islam“) und mittelalterliche Episoden aus der europäisch-islamischen Geschichte (z.B. die Kreuzzüge). Der Islam erscheint hier vor allem in seinen Glaubenslehren und Ritualen, die unabhängig vom gesellschaftlichen Kontext den Alltag von Muslimen im 7. Jahrhundert genauso wie in der heutigen Welt regeln würden. Als aktuelles Thema spielt der Islam dagegen vor allem im Kontext mit dem Problem des

* *Dieser Artikel ist eine aktualisierte Version von: Götz Nordbruch, „Diversität als Normalfall. Das Projekt Zwischentöne – Materialien für das globalisierte Klassenzimmer.“ Eckert.Beiträge 2014/3. Erschienen unter der Lizenz CCBYND 3.0.*

1 *Statistisches Bundesamt (2012), Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Bevölkerung mit Migrationshintergrund – Ergebnisse des Mikrozensus 2011, Wiesbaden, S. 56. In Berlin-Mitte waren im Schuljahr 2013/2014 73,3% der Schüler nichtdeutscher Herkunftssprache, siehe Senatsverwaltung für Bildung, Schule und Wissenschaft (2014), Blickpunkt Schule, Schuljahr 2013/2014, Berlin, S. 8.*

2 *Siehe dazu beispielsweise Barbara Christophe (2009), Migration in German Textbooks: Is multiperspectivity an adequate response?, Journal of Educational Media, Memory and Society, 1/2009, S. 203-226 und Tammo Grabbert (2010), Migration im niedersächsischen Schulbuch, Polis (3), S. 14–17.*

3 *Sonja Haug/Stephanie Müssig/Anja Stichs (2009), Muslimisches Leben in Deutschland, im Auftrag der Deutschen Islam Konferenz, Nürnberg: Bundesministerium des Innern, S. 57-78.*

4 *Siehe dazu den Forschungsüberblick in Naika Foroutan (2012), Muslimbilder in Deutschland. Wahrnehmungen und Ausgrenzungen in der Integrationsdebatte, WISO-Diskurs: Friedrich-Ebert-Stiftung, S. 21.*

Terrorismus oder den verschiedenen Konflikten im Nahen Osten eine Rolle. Muslimischer Alltag als Teil der gesellschaftlichen Wirklichkeit – zum Beispiel in Medien, Kultur, Politik und Jugendkultur – wird nur in Einzelfällen zum Gegenstand des Unterrichts.

Zwischentöne

An dieser Stelle setzt das Projekt Zwischentöne an. Das Projekt macht die Vielfalt der Gesellschaft sichtbar und zeigt Möglichkeiten auf, wie sich die neuen gesellschaftlichen Realitäten für Diskussionen über Fragen von Identität, Gemeinschaft und gesellschaftlichen Zusammenhalt nutzbar machen lassen. Zwischentöne möchte einen Beitrag leisten, um Diversität und Pluralismus als gesellschaftliche Normalität im Schulalltag zu etablieren. Dabei werden auch aktuelle Themen wie die Debatte über den NSU und Rassismus, über sexuelle Vielfalt oder die Auswirkungen von Konflikten im Nahen Osten auf Deutschland aufgegriffen.

Für Lehrerinnen und Lehrer bedeutet die Aufnahme dieser Fragen und Themenstellungen in den Unterricht zusätzlichen Arbeitsaufwand – und eventuell auch eine Auseinandersetzung mit eigenen Gewissheiten und Wahrnehmungen. Wie im öffentlichen Diskurs besteht beispielsweise auch unter Lehrern vielfach die Vorstellung, „der“ Islam lasse sich auf einige Grundpfeiler und Glaubensinhalte reduzieren, aus denen sich das Denken und Handeln von Muslimen ableiten und letztlich „erklären“ lasse. Die Erkenntnis, die sich in den vergangenen Jahrzehnten in der islamwissenschaftlichen Forschung durchgesetzt hat, dass der Islam letztlich nur als das beschrieben werden könne, was von Muslimen selbst als islamisch ausgemacht wird, findet in der öffentlichen Debatte genauso wenig Widerhall wie in Bildungsmedien und im Unterricht. Umso wichtiger ist es, die Auseinandersetzung mit den Themen Islam und Muslime zu kontextualisieren und die Wandelbarkeit und den gesellschaftlichen Rahmen von Religion und Religiosität herauszustellen. Dazu gehört auch, die Selbstverständlichkeit muslimischer Religiosität im Alltag von Muslimen – und Nichtmuslimen – in Deutschland aufzuzeigen. Angesichts der Herausforderungen, vor denen Lehrkräfte bei der Vermittlung entsprechender Themen und Zugänge stehen, beinhaltet das Projekt daher auch Lehrerfortbildungen, die in die Ansätze des Projektes einführen und die inhaltlichen und didaktischen Überlegungen vorstellen und diskutieren. Die Verbindung der Unterrichtsmodule mit einführenden Fortbildungen für Lehrkräfte ist dabei auch dem weitgehenden – und oft beklagten – Fehlen entsprechender Inhalte in der Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften geschuldet.[5]

Leitgedanken

Zwischentöne erhebt nicht den Anspruch, das Rad neu zu erfinden. In den bildungswissenschaftlichen Debatten wird schon lange darauf hingewiesen, dass kulturelle und religiöse Diversität nicht nur als Herausforderung und Quelle von Konflikten, sondern gerade auch als Ressource für Unterricht und Jugendarbeit zu verstehen sei. Auf der Grundlage dieser Diskussionen entwickelt das Projekt Unterrichtsmodule, die seit Oktober 2013 auf der Online-Plattform *www.zwischentoene.info* veröffentlicht werden. Ein Schwerpunkt liegt auf den Fächern Politische Bildung, Geschichte und Ethik/Religion, die sich in besonderer Weise eignen, um Themen wie Migration und Islam in Deutschland in den Unterricht einzubinden.

Das Projekt zielt auf

- die Förderung eines konstruktiven Umgangs mit Pluralismus und Diversität als gesellschaftlicher Normalität;
- die Förderung eines Reflexionsprozesses über kollektive Identitäten und das Selbstverständnis als Gesellschaft;
- eine Sensibilisierung für Multiperspektivität und ein Verständnis für transnationale historische und soziale Verflechtungen;
- eine Stärkung des Verständnisses für die Realität des Islam und der Muslime als Teil Deutschlands und Europas;
- eine aktive Nutzung unterschiedlicher Methoden und Materialien (u.a. audiovisuelle Medien, Web 2.0, Rollenspiele, Pro-Contra-Diskussionen, Assoziationsübungen, Stadtteilerkundungen)
- eine Förderung von Medienkompetenz im Sinne einer reflektierten Aneignung und Nutzung von Inhalten und Darstellung relevanter Themen in Medien.

Die Unterrichtsmodule behandeln den Pluralismus und Diversität gesellschaftlicher Lebenswelten in der Migrationsgesellschaft. So lassen sich am Beispiel von Einwanderungsbiographien unterschiedliche Selbstverständnisse als „Deutschtürke“, „Muslim“, „Deutscher“, „Ausländer“, „Duisburger“, „Weltbürger“ etc. herausarbeiten. Die Interessen und Orientierungen, wie sie von Personen wie dem Fußballer Mesut Özil, dem Regisseur Fatih Akin

5 *Siehe dazu Jahanna Ahlrichs (2013), Migrationsbedingte Vielfalt im Unterricht: Lehrerhandeln zwischen theoretischen Ansprüchen und praktischen Herausforderungen. Eine Pilotstudie des Georg-Eckert-Instituts fur internationale Schulbuchforschung.“ Eckert.Working Papers 2015/4*

oder der Sprecherin des Bundespräsidenten, Ferdos Forudastan, gelebt werden, erlauben eine Begegnung mit unterschiedlichen Lebenswelten in Deutschland. Für deutsche und nichtdeutsche Schülerinnen und Schüler sind Auseinandersetzungen mit entsprechenden Biographien ein Anlass, um eigene Wahrnehmungen zu hinterfragen. Dieser Ansatz zielt zugleich auf eine kritische Auseinandersetzung mit einem Selbstverständnis der deutschen Gesellschaft als vermeintlich kulturell homogener Gemeinschaft. Die Konfrontation mit unterschiedlichen (Migrations-)Biographien und vielfältigen Lebensentwürfen beinhaltet insofern nicht nur eine Begegnung mit dem „Anderen", sondern zielt gerade auch auf eine Reflexion über das „Wir" und die Grundlagen eines gesellschaftlichen Zusammenhalts, der sich nicht mehr über eine gemeinsame Sprache und ethnische Herkunft bestimmen lässt. Dies umfasst auch eine Diskussion von Begriffen wie „Leitkultur" und „christlich-jüdischem Abendland", die in Teilen der Öffentlichkeit immer noch als Leitbild und Referenzpunkt deutscher Politik und Geschichte herangezogen werden. Das Projekt präsentiert hier alternative Ansätze, die die Entwicklungen der jüngeren Geschichte der Bundesrepublik – und die hier wirkmächtigen Migrations- und Globalisierungsprozesse – aufgreifen und neue Grundlagen eines kollektiven „Wir" zur Diskussion stellen.

Die Sensibilisierung für die Heterogenität von historischen und politisch-kulturellen Erzählungen ist ein weiteres Ziel der Unterrichtsmaterialien. So greift das Projekt Ansätze einer multiperspektivischen Geschichtsvermittlung auf, die die Unterschiedlichkeit und zugleich die Verknüpfung von historischen Erzählungen herausstellt.[6] Diese Ansätze wenden sich u.a. gegen die Vorstellung, in heterogenen Klassen ließe sich an einer „einheitliche(n) sinnbildende(n) Geschichte"[7] als Grundlage eines kollektiven historischen Bewusstseins festhalten. So lassen sich am Beispiel der Geschichtsbilder, wie sie von türkischstämmigen Migranten über den deutschen Vereinigungsprozess formuliert werden, deutliche Unterschiede hinsichtlich der Wahrnehmung und Einordnung historischer Ereignisse aufzeigen.[8] In diesem Sinne zielen die Unterrichtsmodule darauf, geschichtliche Ereignisse, die in den Lehrplänen verankert sind, multiperspektivisch zu beleuchten und Interferenzen von historischen Ereignissen und Entwicklungen herauszuarbeiten. In diesem Zusammenhang kommt der Vielfalt von Quellentexten, die die jeweiligen Perspektiven illustrieren, eine besondere Bedeutung zu. Hier bietet sich neben der Geschichte der Arbeitsmigration nach Europa auch die Thematisierung von historischen Schlüsseljahren an, die sich aus globaler Perspektive betrachten lassen (z.B. das Jahr 1923 mit der Krise der Weimarer Republik und der Gründung der Türkei oder die Anschläge vom vom 9. 11. 2001 und ihre Auswirkungen). So werden auch neuere geschichtswissenschaftliche Diskussionen über die Periodisierung von Geschichte (z.B. 1798 als vermeintlicher Beginn der Moderne in der arabisch-islamischen Welt; das Jahr 1945 als Jahr der Befreiung Europas) und transnationale Verflechtungen aufgegriffen. Zugleich bieten die unterschiedlichen Familienbiographien von Schülern einen Anknüpfungspunkt, um die Verflechtungen politischer, kultureller und wirtschaftlicher Entwicklungen über nationale Grenzen hinweg zu thematisieren. Schließlich lässt sich die Geschichte der Bundesrepublik kaum mehr ohne einen Blick in die Herkunftsländer der Migranten als Teil eines globalgeschichtlichen Erklärungshorizontes veranschaulichen.

Die Materialien und Fortbildungen werfen darüber hinaus Schlaglichter auf wichtige Aspekte islamischer Gesellschaften und Geschichte, die in existierenden Schulbüchern und Lehrplänen zu kurz kommen. Sie bieten Informationen, die verallgemeinernden und unhistorischen Annahmen über „den" Islam und „die" Muslime entgegenwirken. Die kulturwissenschaftlichen Perspektiven, die hier gewählt werden, unterscheiden sich zugleich ausdrücklich von islamisch-theologischen Herangehensweisen, die die Glaubenslehren und -praktiken aus einem bekenntnisorientierten Verständnis heraus wiedergeben. In diesem Zusammenhang sind nicht zuletzt auch Unterrichtsmodule zur Geschichte muslimischer Persönlichkeiten und Gemeinschaften in Europa geplant, die die frühe und kontinuierliche Bedeutung des Islam als gesellschaftlichem Faktor in Europa beleuchten (z.B. Moschee-Bauten in Paris und Berlin in den 1920er Jahren; Kolonialsoldaten; muslimische Kriegsgefangene). Das Projekt greift zudem aktuelle Diskussionen aus den Islamwissenschaften und den post-colonial/cultural studies auf, in denen die historische Kontingenz von Religion und Kultur am Beispiel des Islam und muslimischer Gesellschaften herausgestellt werden. Damit verbinden sich Fragen wie „Was ist ‚Islam'?", "Wer sind ‚Muslime'?", "Gibt es ‚muslimische Kulturen'?" Hier wird auch nach Parallelen und Unterschieden zu anderen Religionen und ethnischen Gruppen

6 *Viola B. Georgi (2006). "Historisch-politische Bildung in der deutschen Migrationsgesellschaft: Zwischen nationaler Gedächtnisbildung und demokratischer Erinnerungsarbeit". Internationale Schulbuchforschung, Vol. 28 (2006), 355-366.*

7 *Bodo von Borries (2009). „Fallstricke interkulturellen Geschichtslernens: Opas Schulunterricht ist tot". In Georgi, Viola B./Ohliger, Rainer (Hrsg.). Crossover Geschichte. Historisches Bewusstsein Jugendlicher in der Einwanderungsgesellschaft. Hamburg: Körber-Stiftung, S. 32.*

8 *Nevim Çil (2009). „Eine allzu deutsche Geschichte? Perspektiven türkischstämmiger Jugendlicher auf Mauerfall und Wiedervereinigung". In Georgi, Viola B./Ohliger, Rainer (Hrsg.). Crossover Geschichte. Historisches Bewusstsein Jugendlicher in der Einwanderungsgesellschaft. Hamburg: Körber-Stiftung, S. 46-60.*

gefragt. Die historisch bedingten Erfahrungen von Muslimen in Deutschland und in anderen Regionen der Welt dienen dabei als Ausgangspunkt für allgemeine Diskussionen von Fragen nach religiösen, kulturellen und ethnischen Identitäten. Damit zielt das Projekt zugleich darauf, homogenisierenden Darstellungen eines vermeintlichen Kollektivs „der Muslime" entgegenzuwirken und Muslime unabhängig von ihrer Religionszugehörigkeit als Teil der Gesellschaft zu thematisieren. Das methodische und didaktische Dilemma, Muslime zu thematisieren, ohne sie als eigenständige und „besondere" Bevölkerungsgruppe darzustellen, wird schließlich auch in den begleitenden didaktischen Hinweisen für Lehrkräfte angesprochen und durch Anregungen für die Unterrichtspraxis bearbeitet.

Schließlich ermutigt das Projekt zur kritischen Auseinandersetzung mit Medien und Quellentexten. So lassen sich Mediendiskurse über den Islam oder den Nahen Osten aufgreifen, um eurozentrische Argumentationen und Bilder zu hinterfragen. Gleichzeitig regen die Unterrichtsmaterialien dazu an, sich durch die Nutzung von Multimedia-Angeboten aktiv in öffentliche Diskussionen einzubringen. Vor dem Hintergrund einer weitverbreiteten Skepsis unter Jugendlichen gegenüber „den Medien" erhalten Schülerinnen und Schüler Einblicke in die Funktionsweisen von Medien und lernen Kriterien kennen, nach denen sich die Seriosität von Nachrichten und Meinungen beurteilen lassen. Dies bezieht sich auch auf muslimische Quellentexte (Weblogs von muslimischen Bloggern, Stellungnahmen von islamischen Verbänden etc.), die in den Unterrichtseinheiten als selbstverständliche Stimmen der deutschen Öffentlichkeit präsentiert und diskutiert werden.

Die Unterrichtsmodule: drei Beispiele

Der Ansatz des Projektes lässt sich an drei Unterrichtsmodulen verdeutlichen. So setzt sich ein Modul für den Geschichtsunterricht mit dem Willy Brandt zugeschriebenen Ausspruch zur Deutschen Einheit auseinander: „Jetzt wächst zusammen, was zusammen gehört."[9] In Schulbüchern ist die Geschichte der Deutschen Einheit und der Wendejahre vor allem eine Geschichte von Ost und West. Die Wiedervereinigung erscheint hier als Herausforderung, die gesellschaftlichen Unterschiede zwischen Ost- und Westdeutschland zu überwinden und die innere Einheit auch auf gesellschaftlicher Ebene zu vollenden. Das Unterrichtsmodul zur Deutschen Einheit greift diese Lesart auf, öffnet den Blick aber für andere Wahrnehmungen und Erfahrungen, die sich für Menschen in Deutschland mit der Deutschen Einheit verbinden. Denn auch für viele junge Migranten markierte die Deutsche Einheit einen Einschnitt – verbunden mit ganz besonderen Herausforderungen, die in der ost-west-deutschen Erzählung nicht vorkommen. Studien über die Geschichtsbilder von Deutschtürken verweisen auf die Erfahrungen von Ausgrenzungen und Gewalt, die viele Migranten aus der Türkei mit der Wendezeit verbinden. Die deutsch-deutsche Euphorie der 90er Jahre ging für sie einher mit dem Gefühl, plötzlich nicht mehr dazuzugehören, und nicht selten auch mit einer wachsenden Sorge vor rechtsextremer Gewalt. Diese Sorge teilten sie mit vielen deutschen Juden. Am Beispiel verschiedener deutsch-jüdischer Stimmen, die anlässlich des zwanzigsten Jahrestages der Deutschen Einheit ihre damaligen Erlebnisse und Wahrnehmungen schildern, lassen sich weitere Perspektiven ergänzen. Deutlich wird hier: Die Wiedervereinigung stellte nicht nur die Beziehungen zwischen West- und Ostdeutschen auf den Kopf, sondern hatte auch innerhalb der beiden deutschen Gesellschaften tief greifende Auswirkungen – wobei es natürlich auch hier verkürzt wäre, zu verallgemeinern: So wenig es „die" west-deutsche Perspektive auf die Deutsche Einheit gibt, so wenig gibt es „die" deutschtürkische oder deutschjüdische Geschichte.

Auch das zweite Beispiel eines Unterrichtsmoduls greift Erfahrungen von Menschen mit Migrationshintergrund auf: Hier geht es um jugendkulturelle Trends und Phänomene, die unter jungen deutschen Muslimen zu beobachten sind.[10]

Jugendkulturen sind in verschiedenen Fächern und Jahrgangsstufen Teil der Lehrpläne, werden aber in der Regel nur an Beispielen aufgegriffen, die sich an den Lebenswelten von herkunftsdeutschen Jugendlichen orientieren. In diesem Unterrichtsmodul dienen Musik, Webseiten, Lebensstile und Ausdrucksformen von jungen Muslimen als Beispiel, um die Themen Identität, Gemeinschaft und Sinnsuche im Jugendalter zu diskutieren. Jugendkulturen von Muslimen erscheinen hier nicht als Ausnahmefall, sondern als Illustration für Themen und Fragestellungen, die für Jugendliche unabhängig von Herkunft und Religionszugehörigkeit relevant sind.

Ein weiteres Unterrichtsmodul setzt sich mit dem Begriff der Heimat auseinander, der auch für Jugendliche und ihren Identitätsfindungsprozess von Bedeutung ist.[11] Anhand einer Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Ebenen von Zugehörigkeit und Identität wird hier die Vielschichtigkeit des Heimatsbegriff herausgearbeitet und mit den Erfahrungen und Lebenswelten von Jugendlichen verbunden. Hier geraten auch die Selbstverständ-

9 Georg Eckert Institut – Leibniz Institut für internationale Schulbuchforschung,"Wächst zusammen, was zusammen gehört?" Die deutsche Einheit jenseits von Ost und West, www.zwischentoene.info.

10 Georg Eckert Institut – Leibniz Institut für internationale Schulbuchforschung,"Was wir wollen!" Jugendkulturen und junge Muslime, www.zwischentoene.info.

11 Georg Eckert Institut – Leibniz Institut für internationale Schulbuchforschung,"Was ist Heimat? Wo komme ich her? Wo gehöre ich hin?", www.zwischentoene.info.

nisse von herkunftsdeutschen Schülerinnen und Schülern in den Blick, um die Dynamik und Kontextabhängigkeit von individuellen und kollektiven Identitäten aufzuzeigen. Zugleich ist dies eine Gelegenheit, um auch auf Wechselwirkungen und Unterschiede von Selbst- und Fremdbildern hinzuweisen, wie sie beispielsweise in Liedern wie „Integration“ des algerischstämmigen Rappers Al-Gear aus Düsseldorf sichtbar werden. In Auseinandersetzung mit der Webplattform 1000xheimat.de, auf der Jugendliche ein „virtuelles Heimatmuseum“ in Gestalt von Fotomotiven zusammengetragen haben, werden die Schülerinnen und Schüler schließlich aufgefordert, eigene Gedanken zum Begriff der Heimat zu formulieren und in Form eines Bildmotivs, das für sie „Heimat“ zum Ausdruck bringt, zu illustrieren.

Die Themen, die in den Unterrichtsmodulen behandelt werden, verbindet das Ziel, gesellschaftliche Vielfalt abzubilden. Damit wird zugleich die Notwendigkeit deutlich, die Sammlung der Module stetig zu erweitern und dabei auch Erfahrungen und Erwartungen von Lehrkräften aufzugreifen. Vom Austausch mit Lehrerinnen und Lehrern verspricht sich das Projekt daher, die Sammlung der Materialien und Module kontinuierlich auszubauen und neue Themen und Trends zu bearbeiten.

Dr. Götz Nordbruch war Leiter des Projektes Zwischentöne am Georg-Eckert-Insitut in Braunschweig. Er ist Islam- und Sozialwissenschaftler und Mitbegründer des Vereins ufuq.de

Anfragen für Workshops und Projektpräsentationen:
zwischentoene@leibnizgei.de

GEORG ECKERT INSTITUT
Leibniz-Institut für internationale Schulbuchforschung

www.zwischentoene.info

Planspiel zur Asyl- und Flüchtlingspolitik in der EU.
Ein Workshop-Bericht
Markus W. Behne

Der Workshop hatte zum Ziel den Teilnehmerinnen und Teilnehmern ein neues Planspiel der Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württem-berg und des CIVIC-Instituts für internationale Bildung vorzustellen, auszuprobieren und bezüglich seiner Umsetzbarkeit in der schulischen und non-formalen Politischen Bildung zu diskutieren. Rund 25 TeilnehmerInnen haben mitgewirkt. Zunächst wurde das Planspiel vom Ko-Autor vorgestellt und seine Zielsetzungen und Hintergründe thematisiert.

EU-Rechtsetzung und Planspielreihe SimEUPol

Die Europäische Union gestaltet seit Jahren in vielen Politikbereichen den rechtlichen Rahmen für das gemeinsame Zusammenleben, Arbeiten und Wirtschaften der 500 Millionen EU-BürgerInnen in den 28 Mitgliedstaaten. Dennoch ist die demokratische und parlamentarische Arbeit der Rechtsetzung in der EU vielen ihrer BürgerInnen immer noch unbekannt. Die Planspielreihe SimEUPol stellt daher LehrerInnen, politischen BildnerInnen oder auch Jugend- und Erwachsenengruppen Materialien für Planspiele in verschiedenen Politikbereichen zur Verfügung. Damit kann ab einer Gruppengröße von 17 Spielerinnen und Spielern und ab etwa der 10. Jahrgangsstufe oder einem Alter von rund 16 Jahren selbstständig ein Planspiel in Bezug auf das ordentliche Gesetzgebungsverfahren der EU durchgeführt werden. Selbstverständlich können Verantwortliche aber auch das Autorenteam und das CIVIC-Institut für internationale Bildung für eine Durchführung in ihrer Schule oder sonstigen Einrichtung anfragen.

Die Reihe SimEUPol bietet einen gleichbleibenden Rahmen auf der Grundlage eines vereinfachten ordentlichen Gesetzgebungsverfahrens der EU und entsprechende Gruppen- und Rollenprofile für die Spielerinnen und Spieler. Der jeweils erste Teil der Texte „Szenario“, „Gruppenprofi-

le“ und „Rollenprofile“ enthält diese Rahmendaten, die öffentlich zugänglichen Quellen entnommen sind. Statistische Daten entstammen den folgenden Quellen: *Statistisches Amt der Europäischen Union Eurostat* unter epp.eurostat.ec.europa.eu sowie dem *Bundesamt für Statistik* unter destatis.de. Angaben zu Staaten, Parteien und der Kommission entstammen zum Teil den Selbstdarstellungen auf eigenen Internetseiten sowie öffentlichen Quellen wie der *Bundeszentrale für politische Bildung* unter www.bpb.de und der Seite der *Bundesregierung* zu den EU-Mitgliedstaaten unter www.bundesregierung.de und weiteren Internetauftritten zu Europa und den EU-Mitgliedstaaten. Dargestellte Meinungen, Ziele, Strategien und andere inhaltliche Aspekte der Texte stellen nicht Aussagen der jeweiligen Akteure oder Akteursgruppen in ihrer ganzen Komplexität dar, sondern sind aus didaktischen Gründen entsprechend der im Beutelsbacher Konsens skizzierten Richtlinien formuliert.

Der zweite Teil der Texte stellt die spezifischen politikfeldrelevanten Inhalte, Konfliktlinien und Positionen dar, nach denen die SpielerInnen jeweils agieren sollen bzw. können. Auch diese Darstellungen geben nicht umfassend die Positionen der realen Akteure und Akteursgruppen wieder, sondern sind nach didaktischen und dramaturgischen Gesichtspunkten formuliert worden. Eine Nähe zu tatsächlichen Positionen und Konfliktlinien ist aus denselben didaktischen und dramaturgischen Gründen gleichwohl gewollt.

Die Planspielreihe SimEUPol ist konstruiert entlang der Leitsätze im Fachartikel: „How to do Planspiel – Strukturelemente, Konstruktionsprinzipien und Möglichkeiten der Makromethode in der Politischen Bildung“ von Markus W. Behne (2013) in: Politik unterrichten. Heft 1/2013, hrsg. v.d. Deutschen Vereinigung für Politische Bildung Niedersachsen, S. 42–49 (online unter: www.civic-institute.eu/de/publikationen/fachartikelhow-to-do-planspiel.html).

Das Planspiel: „Destination Europe“ zur EU-Asyl- und Flüchtlingspolitik

„Die Geschichte der europäischen Migrations- und Asylpolitik ist ein Trauerspiel“, so fasste Zeitonline am 11.10.2013 in Anbetracht der Flüchtlingskatastrophen vor Lampedusa und an anderen Orten des Mittelmeeres die Situation zusammen (www.zeit.de/politik/ausland/2013-10/EU-Asyl-Migration). Obwohl sich die Europäische Union und auch ihre Vorgängerorganisationen schon früh grundsätzlich auf eine gemeinsame, den europäischen Werten verpflichtete Flüchtlingspolitik verständigte, stellt sich die EU aus der Sicht von Einreisewilligen bis heute als „Festung Europa“ dar.

Asyl ist eine Form des Schutzes, den ein Staat auf seinem Hoheitsgebiet einer Person gewährt, die nicht aus diesem Staat kommt. Asyl bedeutet in seiner ursprünglichen, seit dem alten Griechenland praktizierten Form einen Zufluchtsort für Verfolgte.

Schülerin beim Erarbeiten einer Rolle *Foto: privat*

Als Reaktion auf die Erfahrungen des Zweiten Weltkriegs und die Terrorherrschaft der Nationalsozialisten begründet die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte von 1948 in Artikel 14 das Recht, in anderen Ländern vor Verfolgung Asyl zu suchen und zu genießen. Dies bedeutet aber kein völkerrechtlich garantiertes Recht auf Asyl. Auch die Genfer Flüchtlingskonvention (GFK) von 1951 und das Zusatzprotokoll von 1967 beschäftigen sich mit internationaler Migration durch Flucht. Sie beinhalten zwar ebenfalls keine Aufnahmepflicht, definieren aber in Artikel 1A zumindest einen Flüchtling als eine Person, die sich „aus der begründeten Furcht vor Verfolgung wegen ihrer Rasse, Religion, Nationalität, Zugehörigkeit zu einer bestimmten sozialen Gruppe oder wegen ihrer politischen Überzeugung“ in den Schutz eines anderen Landes begibt. Art. 33 der GFK enthält das Verbot, einen Flüchtling über die Grenzen von Gebieten aus- oder zurückzuweisen, „in denen sein Leben oder seine Freiheit wegen seiner Rasse, Religion, Staatsangehörigkeit, seiner Zugehörigkeit zu einer bestimmten sozialen Gruppe oder wegen seiner politischen Überzeugung bedroht sein würde.“ Diese Ergänzung ist die Grundlage für die Aufenthaltsgewährung von Menschen, die in die Bundesrepublik oder andere europäische Staaten geflüchtet sind, aber kein Asyl aufgrund einer politischen Verfolgung erhalten, wie es in Art. 16a des Grundgesetzes festgelegt ist. Binnenmigration, auch unter Fluchtbedingungen, wird durch die GFK nicht abgedeckt (Vgl. Falk, Katrin/Nohlen, Dieter 2011, Stichwort Asyl/Asylpolitik, in: Nohlen, Dieter/Grotz, Florian (Hg.), Kleines Lexikon der Politik, Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung Band 1145, Bonn, S. 23-28).

Das Planspiel „Destination Europe“ baut auf den Zahlen des Jahres 2013 auf. Grundsätzlich ist es offen und es können aktuelle Daten in den Spielablauf integriert werden. Insgesamt haben im Jahr 2013 434.160 Personen Asyl in der EU beantragt. Ein Jahr zuvor waren nur 335.000 Asylanträge gemeldet worden. 2013 sind 860 Asylbewerber pro Million Einwohner in die EU

eingereist. Für 326.310 Bewerbungen lagen am Ende des Jahres Entscheidungen vor. 112.730 von ihnen erhielten eine positive Entscheidung und dürfen mit dem Flüchtlingsstatus (49.510) oder als Person, die aus humanitären oder anderen Gründen nicht in ihr Herkunftsland abgeschoben werden darf (63.220), in der EU bleiben. Die Anträge der anderen 213.580 Personen, das sind 65 Prozent der Bewerber, wurden abgelehnt. Sie müssen die EU wieder verlassen. Die Anträge werden an den jeweiligen Staat der Ersteinreise gestellt. Mit 127.000 Bewerbern wurden die meisten Anträge in Deutschland gestellt (29 Prozent). In Frankreich wurden 65.000 Anträge (15 Prozent) gestellt, in Schweden 54.000 (13 Prozent), im Vereinigten Königreich 30.000 (7 Prozent) und in Italien 28.000 (6 Prozent). Damit entfielen auf diese fünf Staaten rund 70 Prozent aller Anträge. Wenn man die Einwohnerzahl der Mitgliedstaaten zum Vergleich heranzieht, ergibt sich jedoch ein anderes Bild. In diesem Fall hatte Schweden mit 5.700 Bewerbungen pro Million Einwohner die höchste Bewerberquote zu verzeichnen. Es folgten Malta mit 5.300 Bewerbungen pro Million Einwohner, Österreich mit 2.100, Luxemburg mit 2.000 und Ungarn sowie Belgien mit je 1.900 Bewerbungen pro Million Einwohner. Die fünf Mitgliedstaaten mit den niedrigsten Quoten waren Portugal mit 50 Bewerbungen pro Million Einwohner, Tschechien mit 65, Estland mit 70, die Slowakei mit 80 sowie Lettland und Spanien mit jeweils 95 Bewerbungen pro Million Einwohner. Zudem kann auch die Quote des tatsächlich gewährten Asyls pro Antrag sehr unterschiedlich ausfallen. Deutschland gewährt durchschnittlich 30 Prozent der Antragstellenden den Asylstatus, Italien dagegen rund 50 Prozent (vgl. Die Zeit, 10.10.01.2013, www.zeit.de/politik/deutschland/2013-10/Fluechtlingspolitik-Debatte-Statistik). Rund die Hälfte der Asyl-Bewerberinnen und -bewerber im Jahr 2013 kam aus insgesamt nur sieben Ländern (vgl. eurostat pressemitteilung 46/2014 – 24.03.2014).

Die EU hat sich durch die Einführung des Binnenmarkts und die Umsetzung des Schengener Durchführungsübereinkommens 1993 in einen Staatenverbund gewandelt, der keine Personenkontrollen an seinen Binnengrenzen mehr kennt. Damit stellt sich die Frage, wie die von allen Mitgliedstaaten unterzeichnete GFK realisiert werden kann. Über die verschiedenen Vertragsreformen hinaus sind heute die Charta der Grundrechte der EU und die im Vertrag von Lissabon unter dem Titel „Raum der Freiheit, der Sicherheit und des Rechts“ formulierten Zugangspolitiken relevant für die Ausgestaltung der EU-Asyl- und Flüchtlingspolitik durch die EU-Rechtsetzung (vgl. Müller-Graff, Peter-Christian/Kainer, Friedemann 2011, Stichwort: Asyl-, Einwanderungs- und Visapolitik, in: Weidenfeld, Werner/Wessels, Wolfgang (Hg.), Europa von A bis Z, Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung Band 1123, Bonn, S. 75-80).

Auf der Grundlage der Charta der Bürgerrechte der EU und der GFK, die in Auszügen den SchülerInnen ausgeteilt werden, wurden im Juli 2013 neue Verordnungen und Richtlinien erlassen, die die konkrete Umsetzung der Asyl- und Flüchtlingspolitik in der EU regeln. Diese Verordnungen und Richtlinien wurden nach dem ordentlichen Gesetzgebungsverfahren beschlossen. Im Einzelnen sind dies die sogenannte Dublin-III-Verordnung (VO [EU] Nr. 604/2013), die die Zuständigkeit der Mitgliedstaaten im Asylverfahren regelt, die EURODAC-Verordnung (VO (EU) 603/2013) bezüglich der Feststellung und Bearbeitung von Fingerabdrücken der Asylsuchenden, die Aufnahmerichtlinie (RL 2013/33/EU) zur Regelung der sozialen Aufnahmebedingungen für Asylsuchende und die Asylverfahrensrichtlinie (RL 2013/32/EU), die Normen für die Zu- und Aberkennung des internationalen Schutzes und die Möglichkeit der Definition von sicheren Drittstaaten enthält. Gerade diese Verordnungen sind aktuell heftig umstritten.

Im Planspiel wird auch die zukünftige Rolle der Europäischen Grenzschutzagentur Frontex thematisiert. Sie hat ihren Sitz in Warschau und unterstützt seit 2004 die Mitgliedstaaten bei der Sicherung der Grenzen der EU. Frontex wird im Zusammenhang mit der europäischen Flüchtlingspolitik kontrovers diskutiert (vgl. www.bpb.de/gesellschaft/migration/56873/ frontex-erhaelt-mehr-kompetenzen, letzter Zugriff 03.2014). Vor allem die Erneuerung der Leitlinien für Frontex-Operationen im Jahr 2011 war umstritten, da seitdem die Teilnahme an solchen gemeinsamen Maßnahmen nicht nur Vorteile für die jeweiligen Mitgliedstaaten bedeutet, sondern auch die Verpflichtung mit sich bringt, in internationalen Gewässern aufgegriffene beziehungsweise gerettete Bootsflüchtlinge zunächst in einen eigenen Hafen zu bringen, um zum Beispiel eventuelle Asylrechte festzustellen. Die letztlich verabschiedete Verordnung (EU) 1168/2011 des Europäischen Parlaments und des Rats vom 25.10.2011 zur Änderung der Verordnung (EG) 2007/2004 des Rats zur Errichtung einer Europäischen Agentur für die operative Zusammenarbeit an den Außengrenzen der Mitgliedstaaten der EU enthält genau diese Verpflichtung.

Rollenspiel als Planspiel-Simulation im Workshop

In 45 Minuten ist kein Planspiel zu realisieren. Die TeilnehmerInnen wurden daher einfach in zwei Gruppen geteilt und eine Gruppe bekam eine Auswahl an EP-Rollen und die andere übernahm eine Auswahl von Rats-Gruppen. Beide Gruppen saßen in kleinen Stuhlkreisen zusammen und diskutierten entsprechend der Rollenvorgaben die Thematik, nachdem sich alle TeilnehmerInnen eingelesen und jede Gruppen eine PräsidentIn gewählt hatten. Das waren recht lebhafte Auseinandersetzungen, weil die Rollen dieses Diskussionsverhalten anregen. Der eigentliche Clou, die Bearbeitung der Kommissionsvorlage, konnte nicht mehr stattfinden, da auch noch Zeit zur Reflektion bleiben sollte. Eine Teilnehmerin fand den Text zu aufgeladen mit verschiedenen inhaltlichen Positionen und würde selber nur eine Fragestellung fokussieren. Ein Teilnehmer entgegnete, dass dann keine Aushandlungsprozesse und die Findung von Paketlösungen mehr möglich seien. Ein Teilnehmer bemängelte, dass die Materialien noch nicht online

seien und dies eine unmittelbare Wirkung der Lehrerfortbildung erschwere. (Publikationen sind häufig nicht termingerecht, ich bitte dies zu entschuldigen. Sie halten sich auf dem Laufenden unter: www.civic-institute.eu/de/publikationen.html). Viele fanden die thematische Auswahl sinnvoll und freuten sich in Zukunft ein politisches Planspiel zur Fluchtproblematik nutzen zu können. Eine Teilnehmerin spielte die Rolle einer FN-Abgeordneten im Europäischen Parlament. In der Reflexion wurde deutlich, dass es zwar mehr als sinnvoll ist, den Front National in der Politischen Bildung zu bearbeiten, eine offene Methode wie ein Planspiel hierzu aber weniger geeignet scheint. Die Rolle solle daher möglicherweise kaum zu Einsatz kommen. Insgesamt decken sich die Arbeitsergebnisse des Workshops mit den bisher erhobenen Daten nach Durchführungen mit Schulklassen. Exemplarisch wurde die Auswertung eines Planspiels in einem Gymnasium in Soest im September des Jahres vorgestellt.

Auswertung eines Planspiels mit SchülerInnen im September 2015

Insgesamt 94 Schülerinnen und Schüler (SuS) haben freiwillig einen Fragebogen ausgefüllt und zurückgegeben.

Die Befragung bestand aus zwei Teilen. Der erste war an das Eurobarometer (Eb) / bzw. Jugendeurobarometer Mai 2013 angelehnt und stellte allgemeine Fragen zur politischen und europäischen Einstellung und Einschätzung. Der zweite Teil fragte nach Selbsteinschätzungen zum Planspiel. Nicht aufgeführte Stellungnahmen sind in der Regel „weiß nicht“-Antworten.

34 bzw. 54 SuS fühlen sich „voll und ganz“ oder zumindest „teilweise“ als EU-BürgerInnen, 6 „eher nicht“. 20 berichten, ihr Gefühl diesbezüglich habe sich heute geändert. Von diesen sagen 20 es habe sich positiv verändert; 2 sagen, es habe sich negativ verändert. (Die Nicht-Übereinstimmung der Zahlen rührt in der Regel von der Annahme, ein Ankreuzen bei „positiv“ oder ggfs. „negativ“ benötige keine weiteren Angaben ob einer Änderung). 38 SuS können keine Gefühlsänderung an sich feststellen (Was als positiv gedeutet werden kann, wenn vorher eine so große Gruppe grundsätzlich von einem Gefühl ‚EU-BürgerInnen zu sein‘ berichtet). In der Vergleichsgruppe der Eb-Studie haben nur 22% voll und ganz, 40% teilweise, 24% eher nicht und 13% überhaupt nicht das Gefühl EU-BürgerIn zu sein.

In der Eb-Studie gaben 25% der Befragten an, die EU bedeute für sie „Frieden“, 11% „wirtschaftl. Wohlstand“, 19% „Demokratie“, 8% „soziale Absicherung“ und 42% „Freiheit zu reisen, studieren, arbeiten“. Die SuS haben i.d.R. Mehrfachnennungen abgegeben, die nicht gezählt werden können. Von den Einzelbenennungen bedeutet die EU „Frieden“ für 19 SuS, „wirtschaftl. Wohlstand“ 11, „Demokratie“ 26, „soziale Absicherung“ 5, „Freiheit zu reisen, studieren, arbeiten“ 10.

Ihr Bild von der EU bezeichnen 61 der SuS als positiv, weder positiv noch negativ ist es für 28, 1 SoS hat ein negatives Bild. In der Eb-Studie haben nur 30% der Befragten ein grundsätzlich positives Bild von der EU, 39% weder noch, 29% negativ. Nach dem Planspieltag sagen 9 SuS ihr Bild habe sich positiv verändert.

4 SuS gaben an, häufig in der Familie oder im Freundeskreis über EU/Europathemen zu sprechen. Von diesen werden in Zukunft 3 auch noch häufiger über die EU sprechen. 49 sprechen gelegentlich über EU-Themen. Von diesen werden jetzt wahrscheinlich 27 häufiger und 5 nicht häufiger darüber sprechen. 37 sprechen privat nie über EU-Themen, 12 glauben auch nicht dies jetzt häufiger zu tun, 8 aus dieser Gruppe aber werden voraussichtlich häufiger über die EU sprechen. Der Rest „weiß es nicht“.

50 SuS vertrauen ganz allgemein der EU, 17 eher nicht, 33 wissen es nicht. In der Eb-Studie vertrauen nur 31% der EU, 60% dagegen eher nicht. 17 SuS stellen an sich nach dem Planspiel eine positive Veränderung ihres Vertrauens diesbezüglich fest.

Jeweils 27 SuS hat das Planspiel voll und ganz bzw. teilweise gefallen, 32 fanden es ok, 7 gefiel es eher nicht und 2 überhaupt nicht. (Der Vergleich der Angaben ergibt hier den wichtigen Hinweis, dass die 2 SoS, denen das PS nicht gefiel, sich in ihrer Gruppe der Kommission bzw. mit ihrer Rolle nicht wohl fühlten bzw. den Mitspieler in der Gruppe nicht mochten). 29 bzw. 33 SuS gefiel bzw. gefiel teilweise ihre Rolle, 24 fanden sie ok, 9 gefiel sie eher nicht, 2 überhaupt nicht (siehe Klammererklärung zu PS-Gefallen). Das Nicht-Gefallen einer Rolle muss nicht immer negativ gewertet werden. Wer eine andere politische Meinung hat als die seiner/ihrer Rolle, kann durchaus das PS positiv gewertet haben. Bei radikalen Rollen kann ein „nicht gefallen“ auch eine gute politische Urteilsfähigkeit bedeuten. Den meisten SuS gefallen am PS die Gruppe und die Möglichkeit sich einzubringen. Wenn sich jemand nicht so einbringen konnte, wie er/sie wollte, wird das negativ bewertet. Dies gilt auch für „die Reaktion der anderen“, wenn sie ablehnend war. Dies kann politikdidaktisch auch als Lernprozess gewertet werden. In der Politik gehört die Ablehnung einer anderen Meinung zum Alltag. Politik ist eine ernste Sache, selbst wenn sie im PS auch Spaß machen darf.

59 SuS fällt es nach dem PS einfacher zu verstehen, wie die EU funktioniert. 33 sagen: „zum Teil“, 3 sagen: „nein“. Bei EP bzw. Rat sind die Werte etwas niedriger, da die Gremien unterschiedlich stark erlebt wurden. 49 SuS glauben das behandelte Problem der Asyl- und Flüchtlingspolitik jetzt besser zu verstehen. 41 „zum Teil“. Gerade bei hoch komplexen und schwierigen Themen ist dies eine vernünftige Selbsteinschätzung. 3 haben nicht den Eindruck, das behandelte Problem besser zu verstehen.

70 SuS können jetzt besser sagen, was für sie die EU ist, 24 gelingt das nicht besser. 74 glauben auch jetzt besser über die EU sprechen zu können, 21 meinen dies nun nicht besser zu können. Diese Selbsteinschätzung kann langfristig positive Entwicklungen bewirken, da nur diejenigen, die sich über ihr politisches Gemeinwesen austauschen (bzw. im Kompetenzmodell: austauschen können), aktiv daran partizipieren werden.

Migrationspolitische Bildung und Lernendenvorstellungen

Didaktische Implikationen der empirischen Studie „Denkweisen der Globalisierung“

Malte Kleinschmidt

Den Lebensrealitäten von Lernenden in der Migrationsgesellschaft gerecht werden; das ist ein ebenso einleuchtendes wie voraussetzungsvolles Ziel politischer Bildung der Gegenwart. Hierzu bedarf es keinesfalls nur der kritischen Auseinandersetzung mit Theorien. Vielmehr stellt eine gute Kenntnis über die Vorstellungen von Lernenden über migrationsgesellschaftliche Realitäten eine Voraussetzung für eine fundierte Konzeption von migrationspolitischer Bildung dar (Lange 2009). Einer Realität gerecht werden bedeutet dabei keinesfalls, Konzepte politischer Bildung an den gegenwärtigen Status quo der Migrationsgesellschaft anzupassen. Politische Bildung hat die Aufgabe, Lernenden dabei zu unterstützen, sich ein eigenes Urteil von dieser zu bilden, um sich aktiv und reflektiert an Prozessen ihrer Gestaltung und Transformation beteiligen zu können.

Die von 2012 bis 2014 durchgeführte Studie „Denkweisen der Globalisierung“ (Fischer et al. 2016) liefert Einblicke in Vorstellungen von Lernenden über verschiedene globalisierungsbezogene Themen, wie eben unter anderem die Migrationsgesellschaft. Im Rahmen dieses Artikels soll zunächst kurz die Anlage der Studie skizziert und ausgewählte Ergebnisse überblicksartig dargestellt werden. Im Anschluss werden zehn Thesen dazu formuliert, welche Schlussfolgerungen für die Konzeption migrationspolitischer Bildung gezogen werden sollten. Dafür wird auf verschiedene fachwissenschaftliche Ansätze der kritischen Migrationsforschung Bezug genommen.

1. Methodisches Design der Untersuchung „Denkweisen der Globalisierung“

Die von der Hans-Böckler-Stiftung unterstützte Untersuchung „Denkweisen der Globalisierung – Eine vergleichende Untersuchung zur Wahrnehmung und Bewertung der Globalisierung durch Schülerinnen und Schüler in unterschiedlicher sozialer Lage“ zielte darauf ab, die Vorstellungen von Lernenden zu erfassen, um einen empirisch fundierten Ausgangspunkt für die Auseinandersetzung um politische und ökonomische Bildung zu schaffen (Fischer et al 2016). Dabei ging es zum einen um eine Bestandsaufnahme der Schülervorstellungen und zum anderen um einen Vergleich der Vorstellungen, die Schüler_innen der Hauptschule und des Gymnasiums in der 9. Klasse über den Prozess der Globalisierung entwickelt haben. Der Vergleich beider Schultypen diente als Operationalisierung unterschiedlicher sozioökonomischer Positionierung. Um ein möglichst umfassendes Bild der vorhandenen Vorstellungen gewinnen zu können, erfolgte die Datenerhebung mit einem zweistufigen Kombinationsverfahren, bestehend aus offenem Fragebogen (101 Hauptschüler_innen, 109 Gymnasiast_innen) und problemzentriertem Interview (21 Hauptschüler_innen, 23 Gymnasiast_innen).

Die Fragebogenuntersuchung zielte auf einen Blick in die Breite und bot einen Überblick über die primär assoziative Ebene. Auf dieser Grundlage konnte eine informierte Auswahl der Interviewpartner_innen erfolgen. Durch die Interviewanalyse konnte ein in die Tiefe gehender Einblick in die Denkweisen der Schüler_innen gewonnen werden. Das erhobene Datenmaterial der Interviews wurde – wie schon die Fragebögen – einer inhaltsanalytischen Auswertung unterzogen und in folgende fünf Bereiche unterteilt: Internationale Arbeitsteilung, Politik/Wirtschaft, Partizipation, Migration und Kultur. Im Rahmen dieses Artikels werden ausschnittsweise einige der festgestellten Denkweisen der Schüler_innen vorgestellt, die für die Diskussion um den didaktischen Umgang mit der Realität der Migrationsgesellschaft besonders relevant sind.

2. Ausgewählte Ergebnisse der Studie: Vorstellungen der Schüler_innen von migrationspolitischen Aspekten

2.1 Schüler_innenvorstellungen von Migration

Auf der Ebene der Fragebogenuntersuchung assoziierte nur eine bzw. einer von 210 Schüler_innen das Thema Migration mit dem Begriff der Globalisierung. In der Interviewstudie hingegen äußerten sich fast alle Befragten ausführlich zu diesem Themenkomplex. Das Thema Flucht spielt in der Auseinandersetzung mit dem Thema Migration im Kontext von Globalisierung für die Schüler_innen eine wichtige Rolle. Vergangene oder gegenwärtige Arbeitsmigration wird hingegen selten thematisiert. Die meisten finden die Motive von Geflüchteten, nach Deutschland kommen zu wollen, prinzipiell nachvollziehbar und sprechen hier Flucht vor Krieg oder Armut, den Wunsch nach dem Leben in einer Demokratie, besser bezahlte Arbeit oder das Streben nach einem besseren Leben im Allgemeinen an. Sechs Hauptschüler_innen und 14 Gymnasiast_innen benennen konkrete, mit Detailwissen gespickte Aspekte,

wie sie sich ein Leben als Geflüchtete_r bzw. den Fluchtweg vorstellen.

Das durchaus vorhandene Wissen über die prekäre Lebenssituation von Geflüchteten scheint aber nur geringe Auswirkungen auf die migrationspolitische Haltung der Schüler_innen zu haben. Die meisten Schüler_innen zeigen – mehr oder weniger stark ausgeprägt – eine empathische Haltung gegenüber Geflüchteten. Dies trifft auch auf die Gruppe der Schüler_innen zu, die eine Abschottungspolitik ganz oder teilweise befürwortet. Hier kommt eine ambivalente Argumentationsstruktur zum Tragen, die einerseits Empathie mit Migrant_innen und Geflüchteten zeigt und andererseits die Grenzen der Humanität dort zieht, wo vermeintlich eigene, nationale bzw. EUropäische Interessen berührt werden. Zehn Gymnasiast_innen und vier Hauptschüler_innen weisen in ihrer Argumentation darauf hin, dass es faktisch oder potenziell zu viele Migrant_innen und Geflüchtete in Deutschland oder der EU gebe.

An dieser Stelle lässt sich ein an die soziale Klasse gebundener Unterschied in den Vorstellungen feststellen. Eine von Hauptschüler_innen dominierte Gruppe, die in dieser Logik des ‚zu viele' argumentiert, geht davon aus, dass die Grenzen bereits zu offen seien. Deshalb wird explizit die herrschende Migrationspolitik kritisiert. Von dieser Gruppe werden die mögliche Ausnutzung deutscher Sozialsysteme, aufgrund von Migration bzw. durch Migrant_innen verursachte Probleme des Arbeitsplatzmangels, die Steigerung von Kriminalität und der Verlust der nationalen Identität angeführt. Während die überwiegend aus Hauptschüler_innen bestehende Gruppe sich in Opposition gegen die auf vermeintlich zu offene Grenzen zielende Migrationspolitik setzt, nimmt die von Gymnasiast_innen dominierte Gruppe eine andere Position ein.

Dieser Gruppe ist bekannt, dass eine migrationspolitische Regulation stattfindet und Grenzen keineswegs offen sind. Die gegenwärtige migrationspolitische Gesetzgebung wird mit dem Hinweis legitimiert, dass eine restriktive Einwanderungspolitik notwendig sei, um ein ‚zu viel' an Migration zu verhindern. Dabei identifizieren sie sich weitgehend mit den Repräsentant_innen des deutschen Staates oder der EU. Sie denken sich argumentativ in diese Rolle, insbesondere indem sie volkswirtschaftliche Nützlichkeitserwägungen über Migration anstellen.

Während das Wissen über die Situation von Geflüchteten weit verbreitet ist, wissen viele Schüler_innen nichts über das EU Grenzregime. So denken beispielsweise einige Schüler_innen, dass ein Pass oder Geld für ein Ticket ausreiche, um in die EU einzureisen. Viele stellen beim Thema Migration die vermeintlich offenen Grenzen der EU in den Vordergrund. Nicht bekannt ist einem großen Teil der Schüler_innen beider Schultypen, dass die Außengrenzen der EU nur für Menschen mit bestimmten Pässen oder großen finanziellen Ressourcen offen sind. Die eigenen Privilegien durch den Besitz eines deutschen Passes und die damit verbundene globale Bewegungsfreiheit werden hier unhinterfragt verallgemeinert. Es wird davon ausgegangen, dass diese Privilegien für alle Menschen Realität seien.

Nur eine sehr kleine Gruppe von Schüler_innen kritisiert bestimmte Aspekte des Grenzregimes der EU. Zwar problematisieren viele Schüler_innen beider Schultypen die Situation von Geflüchteten aus einer empathischen Perspektive, kennen jedoch die ursächlichen Zusammenhänge nicht, die mit Machtstrukturen und der herrschendem Migrationspolitik zu tun haben. Nur vier Schüler_innen sprechen Geflüchteten explizit verbürgte Rechte zu.

2.2 Schüler_innenvorstellungen von Kultur

Ebenso vielfältig sind die Vorstellungen in Bezug auf (nationale) Kultur und die sogenannte Integrationsdebatte. Für Vorstellungen von Kultur konnten drei Muster identifiziert werden. Ein erstes Muster betrachtet die sogenannte ‚kulturelle Vermischung' als eine Bedrohung der ‚eigenen' Kultur. Die Schüler_innen erwägen hier Gegenstrategien zur Wahrung der ‚nationalen Identität'. Denkvoraussetzung ist hierbei ein hohes Ausmaß an Identifizierung mit einem klar abgegrenzten, als kulturell imaginierten, nationalen Kollektiv. Ein zweites Muster kann als bedingte Verträglichkeit bezeichnet werden. Hier wird ein ‚tolerantes' Zusammenleben mit Anpassungsforderungen an bestimmte Gruppen verbunden. Die Mehrheitsgesellschaft scheint hier berechtigt, implizit die Werte und Normen als eine Leitkultur zu implementieren. Der ohnehin sehr präsente Begriff der ‚Integration' ist in den Vorstellungen der Schüler_innen in diesem Bereich besonders dominant. ‚Integration' bezeichnet in den Vorstellungen der Schüler_innen fast ausschließlich die Integrationsleistung der bisher Nicht-Zugehörigen zur Gemeinschaft der Mehrheitsgesellschaft. Eine weitere charakteristische Vorstellung ist jene der bereichernden Synthese. Hier steht das Entstehen einer neuen Kultur durch ‚multikulturelle' Interaktion im Zentrum. Kulturen werden nicht in einem entgegengesetzten oder parallel geduldeten Verhältnis gesehen, sondern die Vorzüge einer ‚multikulturellen' Gesellschaft werden betont. Als Beispiel wird im Rahmen dieses Muster insbesondere Essensvielfalt angeführt, die als kommodifizierte Materialisierung eines vereindeutigenden, klar abgrenzbaren Kulturbegriffs zu verstehen ist. Insgesamt kann konstatiert werden, dass allen drei Mustern ein homogenisierender und tendenziell essenzialisierender Kulturbegriff zugrundeliegt. Nur beim letztgenannten Muster wird punktuell an der Vorstellung gekratzt, dass Kultur irreduzibel an eine statisch gedachte nationale, kontinentale oder kulturkreisspezifische Gemeinschaft gebunden ist. Was zwischen den Mustern variiert, ist insbesondere der Umgang mit dieser als grundlegend vorgestellten kulturellen Differenz.

3. Didaktische Implikationen der Ergebnisse: Perspektiven der migrationspolitischen Bildung

Im Folgenden geht es um die Schlussfolgerungen, die aus den vorgefundenen Vorstellungen für die konzeptionelle Gestaltung migrationspolitischer Bildung gezogen werden können. Nach der Etablierung der interkulturellen Pädagogik, die die ausgrenzenden Annahmen der „Ausländerpädagogik" und der multikulturellen Bildung grundlegend infrage gestellt hatte, fand in der kritischen Pädagogik und politischen Bildung eine weitere Verschiebung hin zur Migrationspädagogik und migrationspolitischen Bildung statt (Lange 2009). Die Ergebnisse der Studie geben Hinweise darauf, an welchen Stellen der Ansatz der migrationspolitischen Bildung sein Profil noch schärfen und seine Ansätze noch vertiefen sollte. Im Folgenden werden diese Punkte in sieben Thesen schlaglichtartig dargelegt.

*These 1: Migrationspolitische Bildung muss die von den Schüler_innen gemachten und beobachteten **Rassismuserfahrungen** als solche für sie thematisierbar machen.*

Der migrationspädagogische Ansatz geht davon aus, dass es genau die Erfahrungen von Rassismus bzw. von mit Migration verbundene Abwertungen sind, die oft in von der Mehrheitsgesellschaft dominierten institutionellen Zusammenhängen unsichtbar gemacht werden (Mecheril 2003; Melter 2006: 315 ff.). Als ob die interviewten Schüler_innen diese herrschende Perspektive internalisiert hätten, nannten sie die selbst erlebten oder beobachteten Rassismuserfahrungen nur sehr zögerlich und ängstlich. Um diesem Wissensausschluss entgegen zu wirken und die Erfahrungen von Schüler_innen als Ausgangspunkt zu nehmen, muss die Didaktik politischer Bildung den Umgang mit Rassismuserfahrung konzeptionalisieren. Dabei darf es keinesfalls darum gehen, einzelne Schüler_innen quasi als Anschauungsobjekt vorzuführen. Vielmehr müssen Räume geschaffen werden, in denen Rassismuserfahrungen ernst genommen werden, artikuliert werden können und nicht durch die allseits bekannten Abwehrreaktionen der Dominanzgesellschaft verharmlost oder negiert werden. Diese Erfahrungen können einen Ausgangspunkt für die Thematisierung migrationspolitischer Unterrichtsinhalte darstellen. Eine besondere Schwierigkeit besteht darin, dass die Lehrsituationen selbst keine rassismusfreien Räume sind. In und insbesondere nach den Interviews verwiesen mehrere Schüler_innen auf Rassismuserfahrungen mit Lehrkräften oder Mitschüler_innen in der Klasse. Neben einer didaktischen Konzeptionalisierung rassismuskritischer Bildung müsste auch eine Sensibilisierung von Lehrkräften auf die Agenda gesetzt werden.

These 2: Ein rassismuskritischer Ansatz verändert auch die Operationalisierung: Rassismus ist nicht überwiegend ein Problem der Armen.

Anhand der nach sozialer Klasse variierenden Ausprägungen der Logik des ‚zu viele' in den Vorstellungen zu Migration können Schlussfolgerungen für die Forschung gezogen werden. Oft wird in alltäglichen und wissenschaftlichen Erklärungsmodellen von „Vorurteilen" und rassistischen Einstellungen davon ausgegangen, dass Armut und Bildungsferne diese Phänomene hervorbringen und die Intensität der ausgrenzenden Denkweise mit dem Ausmaß der marginalisierten Position in einem direkten Verhältnis stehe. Auch eine Reihe von empirischen Studien kommt zu entsprechenden Ergebnissen. Vor dem Hintergrund der Befunde unserer Untersuchung kann vermutet werden, dass eine proportionale Entsprechung von Bildungsferne und Armut mit ausgrenzendem Denken eher der Form der Forschungsfrage und ihrer Operationalisierung als der Tatsache einer stärker ausgrenzenden Denkweise geschuldet ist. Die Befunde legen nahe, dass privilegierte Gruppen keineswegs weniger ausgrenzendes Denken zeigen, sondern vielmehr andere Formen verwenden. Während beispielsweise der Desintegrationsansatz von Heitmeyer et al. auf die ‚Immunisierungsfunktion' von traditioneller Familie und sozialkulturellen Milieus für ausgrenzendes Denken verweist, weisen Kritiker dieses Ansatzes darauf hin, dass mit diesem dominierenden Fokus der Forschung die Bedingungen für ausgrenzendes Denken, die in den gehobenen gesellschaftlichen Milieus anzutreffen sind, aus dem Blick geraten (Fischer 2006: 38 f.).

*These 3: Migrationspolitische Bildung muss **Rassismus als gesellschaftliches Verhältnis** konzeptionalisieren, der nicht als Problem des gesellschaftlichen Randes individualisiert oder externalisiert werden kann.*

Die Perspektive migrationspolitischer Bildung geht von einem Rassismusbegriff als analytischer Kategorie aus, der von zentraler Bedeutung für das Verständnis vieler Phänomene der Migrationsgesellschaft ist. Rassismus wird „nicht vorrangig als individuelles Phänomen (rassistische Handlungen von Einzelnen; der ‚irregeleitete Rassist' als Ausnahme- und Randerscheinung) untersucht, als Phänomen, das in erster Linie für bestimmte Personen oder Gruppen allein kennzeichnend ist, sondern als Strukturprinzip gesellschaftlicher Wirklichkeit." (Scharathow et al. 2011: 11) Demnach ist davon auszugehen, dass Rassismus in der „gegenwärtigen bundesdeutschen Gesellschaft weitgehend normalisiert" ist, was bedeutet, dass Rassismus „alltäglich und banal und gerade deshalb unsichtbar" (Messerschmitt 2010: 259) ist. Mit dieser Herangehensweise hebt sich die rassismuskritische Perspektive sowohl von einem im Alltag als auch in

vielen Fachdisziplinen verbreiteten Verständnis von Rassismus ab, nach dem dieser auf eine gesellschaftliche Randerscheinung reduziert und damit gesellschaftlich externalisiert wird. Mecheril stellt in Bezug auf die Politische Bildung fest, dass „selbst in den sich kritisch verstehenden Ansätzen kaum Auseinandersetzungen mit rassistischen Verhältnissen ohne eine Zuspitzung auf (rechts-)extremistischen und dadurch immer als außergewöhnlich verstandenen Rassismus“ stattfinde (Mecheril 2010: 241). Sebastian Fischer (2013) kommt in seiner Untersuchung von Schüler_innenvorstellungen zu Erklärungsweisen des Rechtsextremismus zu analogen Ergebnissen. Rechtsextremismus wird von der großen Mehrheit der Schüler_innen als ein Problem adressiert, „dessen Genese am Rand der Gesellschaft verortet wird“ (ebd.: 294). Diesen Prozess bezeichnet Fischer als Externalisierung. Die Ermöglichungsbedingungen von Rechtsextremismus in gesellschaftlichen Strukturen, (staatlichen) Praktiken und Diskursen in der sogenannten ‚Mitte‘ werden so nicht sichtbar. Eine migrationsgesellschaftlich informierte Bildung muss den Schüler_innen die Möglichkeit und die begrifflichen Instrumentarien bieten, die von ihnen gemachten Erfahrungen auch unter rassismuskritischen Gesichtspunkten zu theoretisieren.

*These 4: Migrationspolitische Bildung muss das **natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeitsregime** kritisierbar machen.*

Im Gegensatz zu vielen Ansätzen der interkulturellen Pädagogik, in der die als kulturell gefassten Differenzen reproduziert oder sogar verstärkt werden, stellt der migrationspädagogische Ansatz die Prozesse der *Herstellung* von natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeiten und Nicht-Zugehörigkeiten selbst zur Disposition (Mecheril et al 2010: 79 ff.). Die „zumeist herabwürdigende und benachteiligende binäre Unterscheidung zwischen einem sozial konstruierten natio-ethno-kulturellen Wir und einem Nicht Wir“ (Scharathow et al 2011: 10) wird durch ein komplexes System gesellschaftlicher Praktiken – von Gesetzgebungen über Mediendarstellungen zu individuellen Habitualisierungen – reproduziert und legitimiert. Dieses Zugehörigkeitsregime bedient sich dabei insbesondere Zuschreibungen, die sich – oft auch in kombinierter Form – nationaler, ethnischer und kultureller Kategorien bedienen. Migrationspädagogik und migrationspolitische Bildung zielen wesentlich darauf, diese Unterscheidungen als Teil eines natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeitsregimes thematisierbar zu machen. Dabei kann an die jeweilige Positioniertheit der Lernenden in der Macht und Privilegien ordnenden Migrationsgesellschaft angeknüpft werden, deren Reflexion eine produktive Ausgangslage für eine kritische Auseinandersetzung darstellen kann.

*These 5: Migrationspolitische Bildung muss das **Integrationsparadigma** problematisierbar machen.*

Die wenigsten Schüler_innen nehmen das Zugehörigkeitsregime als solches in den Blick. Dies hängt auch damit zusammen, dass das Integrationsparadigma eine Schlüsselstellung in den Vorstellungen der Mehrheit der Schüler_innen einnimmt. Diese beantworten die Frage der Zugehörigkeit und Nicht-Zugehörigkeit von Migrant_innen und People of Color[1] in der deutschen Gesellschaft unter Rückgriff auf den Begriff der „Integration“. Manuela Bojadžijev zeigt auf, dass der Begriff umkämpft gewesen ist und es zunächst die Arbeitsmigrant_innen der 1950er, 1960er und 1970er Jahre waren, die den Begriff nutzten, um gesellschaftliche Teilhabe einzufordern (Bojadžijev 2008). Insbesondere seit den 2000ern wird der Begriff der „Integration“ von verschiedenen Akteuren mit einer deutlich anderen Zielsetzung in die politische Auseinandersetzung eingebracht. „Integration“ wird nicht nur im Alltag, sondern auch in den wissenschaftlichen Auseinandersetzungen der letzten Jahrzehnte überwiegend als Pflicht zur nationalen Assimilation auf Seiten von Zugewanderten verstanden und die Schaffung von Integrationsmöglichkeiten auf Seiten der aufnehmenden Gesellschaft sind weitgehend aus dem Blick geraten (Amelina 2013: 120 ff.). Am Beispiel der von der Bundesregierung eingeführten Integrationskurse für Migrant_innen zeigen Ha und Schmitz, dass diese zu großen Teilen als ein einseitiges Disziplinierungsinstrument anzusehen sind und in erster Linie die Funktion einer (Re-) Produktion von ausschließend verstandener, nationaler bzw. westlicher Identität erfüllt (Ha/Schmitz 2006). Das Integrationsdispositiv bringt einerseits ein nationales Normativ hervor und kann so andererseits eine Differenzlinie – auch zu „Menschen mit Migrationshintergrund“, die schon seit Jahren oder Generationen in dieser Gesellschaft leben – ziehen und diese als „fremde Elemente, die zu integrieren seien“ (Mecheril/ Thomas-Olalde 2011: 128) konstruieren. Vor diesem Hintergrund können dann einseitige Anpassungsleistungen verlangt werden. In Bildungsmaßnahmen gilt es, diese Ambivalenz des Integrationsparadigmas in den Blick zu nehmen und darauf zu achten, seine Prämissen und die ihm zugrundeliegenden Dominanzstrukturen nicht ein-

1 *People of Color wird als Konzept verwendet, um alle Menschen bezeichnen zu können, die aufgrund von somatischen Merkmalen als nicht-deutsch angesehen werden. Der Begriff Migrant kann in diesen Diskussionen oft irreführend sein, weil es in den Zuschreibungen, wie sie auch in der Integrationsdebatte stattfinden, oft um die (Nicht-) Zugehörigkeit von Menschen geht, die keinerlei Migrationserfahrungen aufweisen.*

fach zu reproduzieren. Die Problematisierung des virulenten Deutungsmusters ‚Integration' stellt eine Voraussetzung dafür dar, dass die Grundlage politischer Urteilsfähigkeit von Lernenden auf Informiertheit und Kontroversität basiert.

*These 6: Eine Infragestellung des auf Abstammungslogik basierenden Nationenverständnisses zugunsten eines republikanischen greift zu kurz, da **Bürgerschaft**, insofern sie in der **Form des Nationalen** funktioniert, immer auf ein- und ausschließenden Strukturen basiert.*

Gerade am Integrationsparadigma zeigt sich, dass Bürgerschaft in seiner gegenwärtigen Form immer als Ein- und Ausschlussmechanismus funktioniert: Die Möglichkeit der ‚Integration' setzt logisch eine nationale und tendenziell homogene Gemeinschaft voraus, in die dann etwas ‚integriert werden kann. Diese Gemeinschaft existiert aber nicht, sondern wird erst im Zuge der Integrationsbeschwörung konstruiert. Dabei ist es unerheblich, ob Abstammungslogik oder andere Formen von Zugehörigkeitsattributen im Vordergrund stehen. Es kommt darauf an diese Ein- und Ausschlussmechanismen als solche problematisierbar zu machen und die gegenwärtigen Formen der Konstruktion der nationalen Gemeinschaft zu analysieren. In der kritischen Migrationsforschung wurde beispielsweise das analytische Konzept des postliberalen Rassismus entwickelt (Pieper et al 2010). Von postliberalem Rassismus kann dann gesprochen werden, wenn nationale Ein- und Ausschlussprozesse in erster Linie darüber hergestellt wird, dass Gruppen eine liberale Wertvorstellung abgesprochen wird. Beispielsweise arabischen Jugendlichen wird mit dieser Form des Rassismus attestiert, dass sie im Gegensatz zur ‚deutschen Wertegemeinschaft' antisemitischer, homophober, frauenfeindlicher, etc. seien. Interessanterweise spielt dabei das Vorhandensein dieser Diskriminierungsformen bei den ‚Deutschen' eine untergeordnete Rolle. Eine auf Mündigkeit zielende Fachdidaktik muss die Verwobenheit von Bürgerschaft und dem natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeitsregime reflektieren. Étienne Balibar spricht beispielsweise von der „Herausbildung einer europäischen Apartheid als Kehrseite der europäischen Einigung und ihrer Identitätssuche" (Balibar 2003: 122), an denen die Antinomien ihren Ausdruck finden, die die Bürgerschaft und die Form des Nationalen miteinander verbinden. Was bedeutet es für eine Demokratie, wenn der proklamierte Universalismus von einer Ausländergesetzgebung und Praktiken der Abschottung und Illegalisierung untergraben werden?

*These 7: Migrationspolitische Bildung muss die **Kämpfe der Migration** als Ausgangspunkt der Reflexion und der Konzeption von Bildungsprogrammen machen.*

Die Art und Weise, wie das natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeitsregime sich strukturiert, ist nicht in Stein gemeißelt oder verläuft linear hin zu einer ‚liberaleren' Form. Es sind vielmehr die Kämpfe der Migration, die den Rassismus zwingen, sich immer wieder neu zu organisieren. Rassismus ist also nicht universell oder transhistorisch, sondern muss als relational begriffen werden. Manuela Bojadžijev versteht unter „Kämpfe der Migration" auch „jene Konflikte, die über den Widerstand gegen Rassismus hinausgehen, in denen sich die Auseinandersetzungen und Kritiken nicht notwendigerweise als antirassistisch artikulieren" (Bojadžijev 2008: 47). Sie zeigt beispielsweise auf, wie die Kämpfe der Arbeitsmigrant_innen in den 1950er, 1960er und 1970er Jahren insbesondere für die Bereiche Arbeit und Wohnen die staatliche Migrationspolitik grundlegend herausforderte, aber auch große Teile der gesamtgesellschaftlichen Auseinandersetzungen prägten (Bojadžijev 2006). Sie zeigt auch, welche Strategien der Rekuperation praktiziert wurden, indem Forderungen der Migrant_innen unter umgekehrten Vorzeichen in staatliche Maßnahmen umgesetzt wurden. So wurde beispielsweise aus der in Mietstreiks erhobenen Forderung nach angemessenen Wohnverhältnissen die administrative Verordnung von mindestens 12 qm zur Gewährung einer Aufenthaltserlaubnis. Im Zuge der Umwendung der egalitären Forderungen in repressive Erlasse taucht in den Jahren der Auseinandersetzungen nach dem Anwerbestopp 1973 das Integrationsparadigma auf. Es ermöglicht dem Staat kollektive Ansprüche in individuelle Anpassungsleistungen von Migrant_innen zu übersetzen. Die Geschichten der Kämpfe der Migration, so weitgehend unbekannt sie bisher geblieben sind, sind Teil unserer gegenwärtigen Erfahrung (ebd.). Migrationspolitische Bildung muss diese rassismuskritische Geschichtschreibung berücksichtigen. Dass diese Perspektive in den Schüler_innenvorstellungen ausgespart bleibt, gilt nicht nur für die Geschichte. Für die Gegenwart nimmt nur eine Schülerin Bezug auf migrantische Kämpfe. Insgesamt sind die Vorstellungen der Schüler_innen von einer das Politische überblendenden Perspektive der humanitären Problemlösung dominiert, die zum einen einer linearen Geschichtsvorstellung der quasi mechanischen ‚Liberalisierung' und zum anderen einer Paternalisierung der Migrant_innen Vorschub leistet.

*These 8: Eine Kritik der ‚Festung Europa' muss durch die Perspektive der **Autonomie der Migration** ergänzt werden.*

Die große Mehrheit der Schüler_innen äußerte detailreiche Bilder und Vorstellungen über Fluchtwege und die Situation von Geflüchteten. Deutlich wurde, dass eine empathische Haltung in vielen Fällen keineswegs zu einer humaneren migrationspolitischen Überzeugung führt. Die von den Schüler_innen gezeichneten menschlichen Tragödien scheinen

jedoch meist wie vom Himmel gefallen. Als Ursache erscheinen meist der schwierige Seeweg oder die harten Witterungsbedingungen in der Wüste. Die migrationspolitischen Bemühungen der Regierungen der EU, dem Kampf um Bewegungsfreiheit durch Abschottung zu begegnen, werden von den Schüler_innen nur sehr vereinzelt als Ursache der menschlichen Tragödien genannt. Insbesondere bei den Gymnasiast_innen wird hier häufiger die EUropäische Staatsräson als einziges und damit einseitiges Deutungsmuster herangezogen. Ziel migrationspolitischer Bildung müsste es sein, auch andere Deutungsmuster zur Verfügung zu stellen. Insbesondere bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund war auffällig, dass sie in den Interviews zunächst – im quasi gefühlt erweiterten Rahmen des Politik-Unterrichts – in diesem Sinne antworteten und dann im weiteren Verlauf – ausgehend von Erfahrungen ihrer eigenen Familie mit Ungleichbehandlung durchaus Aspekte des EU-Migrationsregimes heftig kritisierten. Das Deutungsmuster des Exklusionskonzeptes der ‚Festung Europa' muss aber unbedingt durch die Perspektive der Autonomie der Migration ergänzt werden. Diesem Ansatz geht es darum, die Perspektive der Migrant_innen einzunehmen und somit einer Sichtweise entgegenzuwirken, in der Migrant_innen lediglich als Opfer von Herrschafts- und Ausbeutungsverhältnissen zur Passivität verdammt sind und durch Viktimisierung jegliche Handlungsmacht abgesprochen bekommen (Mezzadra 2011: 154). Moulier Boutang betont, dass Menschen „keine beliebig formbare Materie" sind und Migration nicht als „Wasser, das durch einen Hahn fliest" (Moulier Boutang 2007: 170) verstanden werden kann. Selbst die Flucht ist eine Flucht aus asymmetrischen Machtverhältnissen und somit als Form von Widerstand anzusehen, auch wenn Migrant_innen in einem anderen Land ebenfalls in unfreien Beziehungen leben (ebd.). Sandro Mezzadra verwendet häufig statt Autonomie der Migration den Ausdruck des „Blicks der Autonomie" (Mezzadra 2011: 156), um dem vielfach aufkommenden Missverständnis entgegenzuwirken, der Ansatz der Autonomie der Migration würde Migrant_innen als autonom – insbesondere von Herrschaftsverhältnissen – imaginieren. Mit dem Ansatz der Autonomie der Migration geht es vielmehr darum, „andere ‚Blicke' einzubeziehen" und somit genau „Herrschaft und Ausbeutung vom Standpunkt der subjektiven migrantischen Praktiken und Kämpfe" (ebd.: 155) in den Blick zu nehmen.

These 9: Migrationspolitische Bildung muss das Paradigma kritisierbar machen, das analog des ***Nützlichkeitsprinzips*** *in ‚gute' und ‚schlechte' Geflüchtete/Migrant_innen unterteilt.*

Das andere Gesicht der Willkommenskultur ist auf der Ebene des Regierungshandelns die Einrichtung von Sonderlagern für Balkanflüchtlinge, die Ausweitung der sogenannten ‚sicheren Drittstaaten'-Regelung, um bestimmte Bevölkerungsgruppen – insbesondere sind hier Roma betroffen – schneller abschieben zu können, die Aufrechterhaltung des Dublin-Systems, das Beibehalten rassistischer Gesetze, wie etwa Asylbewerberleistungsgesetz oder Residenzpflicht und die Unterbringung in Lagern. Der sich abzeichnende Konsens zwischen den Anhänger_innen der proklamierten Willkommenskultur und den ‚Ausländer raus!'-Rufenden zeichnet sich über die Unterteilung in ‚gute' und ‚schlechte' Geflüchtete ab. In der Mehrheit wird dieses Paradigma auch von den Schüler_innen reproduziert. Einige Schüler_innen problematisieren jedoch die Einschränkung der Bewegungsfreiheit zulasten von Geflüchteten, um den persönlichen und nationalen Wohlstand zu verteidigen. Nur eine Schülerin macht auf der Grundlage ihrer eigenen familiären Erfahrung auf die Unstimmigkeiten der Asylentscheidungen aufmerksam. Diese kritischen Stimmen stellen jedoch eine Minderheitenposition dar. Insgesamt taucht häufig das Argument auf, dass ‚wir' ‚sie' ja brauchen können. Dies korreliert mit dem sich immer stärker durchsetzenden Paradigma des Nützlichkeitsprinzips. Die ‚guten' Geflüchteten seien demzufolge nützlich für ‚unsere' Arbeitsmärkte. Lernende sollten auch Kritik an diesem Paradigma kennenlernen. Dabei kann an die kritischen Stimmen unter den Lernenden angeknüpft werden.

These 10: Migrationspolitische Bildung muss die ***ethnische Stratifikation des Arbeitsmarktes*** *aus einer kapitalismus- und rassismuskritischen Perspektive denkbar machen.*

Zwei Hauptschüler empfinden es als ungerecht, dass im Niedriglohnsektor der Anteil von Migrant_innen überproportional höher ist. Die verschiedenen Formen der Ungleichbehandlung auf dem Arbeitsmarkt sind didaktisch vernachlässigt und kaum anschlussfähig an gegenwärtige Unterrichtskonzeptionen. Hier kann auf das fachwissenschaftliche Konzept der Multiplication of Labor (Vervielfältigung der Arbeit) zurückgegriffen werden. Sandro Mezzadra und Brett Neilson (2013) machen einen komplexen Begriff der Grenze zum Ausgangspunkt ihrer Analyse. Für sie sind Grenzen nicht auf Trennlinien zwischen zwei nationalstaatlichen Territorien zu reduzieren. Vielmehr durchziehen sie die Gesellschaft auf vielfältigen Ebenen: Grenzen bringen hierarchische Strukturen hervor, die Menschengruppen volle Rechte zugesteht, ihre Rechte einschränkt oder unter Sonderrechte stellt. Sie erlauben Identitätszuschreibungen und Ausschlussmechanismen. Diese kaum fassbaren Differenzlinien werden sichtbar an den Kontrollmechanismen an Bahnhöfen, bei Vorstellungsgesprächen und in Formen des institutionalisierten Rassismus von Behörden. Mezzadra und Neilson nehmen mit diesem Begriff von Grenzen insbesondere die Dimension der Arbeit in den Blick. Arbeit hat je nach nationalem Arbeitsmarkt

und je nach natio-ethno-kultureller Zugehörigkeit innerhalb eines solchen einen anderen Wert und einen anderen Status. Kurz: Das Grenzregime vervielfältigt die Arbeit. Dieser Ansatz stellt einen Versuch dar, das Zusammendenken kapitalismus- und rassismuskritischer Perspektiven zu konzeptionalisieren. Die Vervielfältigung der Arbeit wird an den Beispielen der beiden Hauptschüler deutlich. Der eine kritisierte – auch im Hinblick auf die eigene Zukunft –, dass in populären Fast Food-Ketten fast ausschließlich Menschen mit Migrationshintergrund arbeiteten. Es lassen sich viele weitere Beispiele aus der Lebenswelt der Schüler_innen jenseits des Dienstleistungssektors nennen, auf die dieses Phänomen zutrifft: Von der niedersächsischen Fleischindustrie, deren Standortvorteil wesentlich auf der massiven Überausbeutung migrantischer Arbeiter_innen basiert, über die Landwirtschaft bis zum Baugewerbe.

4. Fazit

Die Fähigkeit, sich in der Migrationsgesellschaft zu orientieren, ist angesichts ihrer Realität eine Voraussetzung für eine mündige gesellschaftliche Teilhabe für alle in der Bundesrepublik lebenden Menschen (Lange 2009: 163). Für die migrationspolitische Bildung ist eine normative Neuorientierung nicht ausreichend, um die angesprochenen Problemlagen für die politische Bildungsarbeit zu lösen. Migrationspolitische Bildung strebt daher eine stärkere empirische Fundierung an und fragt nach den Vorstellungen und Orientierungen von Schüler_innen innerhalb der Migrationsgesellschaft (ebd.: 169). Im Rahmen des hier vorliegenden Artikels dienten die Schüler_innenvorstellungen als Ausgangspunkt, um verschiedene Felder zu problematisieren, die bisher in der politischen Bildung zu wenig Beachtung finden. Eine detailliertere Auseinandersetzung mit den erhobenen Vorstellungen erfolgte an anderer Stelle (u. a. Fischer et al. 2016). In der Monographie werden auch die Schüler_innenvorstellungen zu Fluchtursachen vorgestellt und diskutiert, die unbedingt auch in die Diskussion um migrationspolitische Bildung einbezogen werden müssen. Trotz der Beschränktheit dieses Artikels ist deutlich geworden, dass die Konzeption migrationspolitischer Bildung einer stärkeren Beachtung von Dominanz- und Herrschaftsstrukturen bedarf, um Lernende darin zu unterstützen, eine auf Mündigkeit und Kontroversität basierende Handlungsfähigkeit in der Migrationsgesellschaft zu entwickeln.

Literatur

Amelina, Anna (2013): Transnationale Inklusion als ein multilokales Phänomen. Ein Abschied vom Assimilationsparadigma der Migrationsforschung. In: Ezli, Özkan/Langenohl, Andreas/Rauer, Valentin/Voigtmann, Claudia Marion: Die Integrationsdebatte zwischen Assimilation und Diversität. Grenzziehung in Theorie, Kunst und Gesellschaft. Bielefeld, S. 119-158.

Balibar, Étienne (2003): Sind wir Bürger Europas? Politische Integration, soziale Ausgrenzung und die Zukunft des Nationalen. Hamburg.

Bojadžijev, Manuela (2011): Das „Spiel" der Autonomie der Migration, in: Zeitschrift für Kulturwissenschaften, 2/2011, S. 139-145.

Bojadžijev, Manuela (2008): Die windige Internationale. Rassismus und Kämpfe der Migration. Münster.

Bojadžijev, Manuela (2006): Verlorene Gelassenheit. Eine Genealogie der Integration. In: Kurswechsel: Zeitschrift für gesellschafts-, wirtschafts- und umweltpolitische Alternativen. Wien, 2/2006, S. 79-87.

Fischer, Sebastian/Fischer, Florian/Kleinschmidt, Malte/Lange, Dirk (2016): Globalisierung und Politische Bildung. Eine didaktische Untersuchung zur Wahrnehmung und Bewertung der Globalisierung. Wiesbaden.

Fischer, Sebastian (2013): Rechtsextremismus – Was denken Schüler darüber? Untersuchung von Schülervorstellungen als Grundlage einer nachhaltigen Bildung. Schwalbach/Ts.

Fischer, Sebastian (2006): Rechtsextremismus bei Jugendlichen. Eine kritische Diskussion von Erklärungsansätzen und Interventionsmustern in pädagogischen Handlungsfeldern. Oldenburg.

Ha, Kien Nghi/Schmitz, Markus (2006): Der nationalpädagogische Impetus der deutschen Integrations(dis)kurse im Spiegel post-/kolonialer Kritik. In: Mecheril, Paul/ Witsch, Monika 2006: Cultural Studies und Pädagogik. Kritische Artikulationen. Bielefeld, S. 225-266.

Lange, Dirk (2009): Migrationspolitische Bildung. Das Bürgerbewusstsein in der Einwanderungsgesellschaft. In: Ders./ Polat, Ayça: Unsere Wirklichkeit ist anders. Perspektiven politischer Bildung. Bonn, S. 163-175.

Mecheril, Paul/Thomas-Olalde, Oscar (2011): Integration als (Bildungs-)Ziel? Kritische Anmerkungen. In: Mecheril, Paul/Spannring, Reingard/Arens, Susanne: Bildung – Macht – Unterschiede. Facetten eines Zusammenhangs. 3. Innsbrucker Bildungstage. Innsbruck, S. 119-131.

Mecheril, Paul (2010): Politische Bildung und Rassismuskritik. In: Lösch, Bettina / Thimmel, Andreas: Kritische politische Bildung. Ein Handbuch. Schwalbach/Ts, S. 241-252.

Mecheril, Paul/Castro Varela, María do Mar/Dirim, İnci/Kalpaka, Annita/Melter, Claus (2010): BACHELOR | MASTER: Migrationspädagogik. Weinheim.

Mecheril, Paul (2003): Prekäre Verhältnisse. Über natio-ethno-kulturelle (Mehrfach-) Zugehörigkeit. Münster.

Melter, Claus (2006): Rassismuserfahrungen in der Jugendarbeit. Eine empirische Studie zu Kommunikationspraxen in der sozialen Arbeit. Münster.

Messerschmitt, Astrid (2010): Postkoloniale Bildungsprozesse in einer postnationalsozialistischen Gesellschaft. In: Lösch, Bettina/Thimmel, Andreas: Kritische politische Bildung. Ein Handbuch. Schwalbach/Ts, S. 253-263.

Mezzadra, Sandro/Neilson, Brett (2013): Border as method, or, the multiplication of labor. Durham, London.

Mezzadra, Sandro (2011): Keine Freiheit ohne Bewegungsfreiheit, in: Zeitschrift für Kulturwissenschaften, 2/2011, S. 154-157.

Moulier Boutang, Yann (2007): Europa, Autonomie der Migration, Biopolitik. In: Pieper, Marianne/Atzert, Thomas/ Karakalı, Serhat/Tsianos, Vassilis: Empire und die biopolitische Wende. Die internationale Diskussion im Anschluss an Hardt und Negri, Frankfurt am Main, S. 169-178.

Pieper, Marianne/Panagiotidis, Efthimia/Tsianos, Vassilis (2010): Konjunkturen der egalitären Exklusion: Postliberaler Rassismus und verkörperte Erfahrung in der Prekarität. In: Pieper, Marianne/Atzert, Thomas/Karakalı, Serhat/Tsianos, Vassilis: Biopolitik in der Debatte. Wiesbaden, S. 193-226.

Scharathow, Wiebke/Melter, Claus/ Leiprecht,Rudolf/Mecheril, Paul (2011): Rassismuskritik. In: Melter, Claus/ Mecheril, Paul: Rassismuskritik. Band 1: Rassismustheorie und -forschung. Schwalbach/Ts., S. 10-13.

Malte Kleinschmidt, M.A. Philosophie, Soziologie und Musikwissenschaft, promoviert derzeit im Kolleg "Didaktische Forschung – Citizenship und Inklusion" an der Leibniz Universität Hannover zu dekolonialer Theorie und Vorstellungsforschung in der Politischen Bildung.

Intransparenz als Ethos der politischen Bildung

Werner Friedrichs

Die Intransparenz zum Ethos in der politischen Bildung zu erklären, verstößt gegen eine eingespielte Denkgewohnheit: Ihr Gegenteil, die Transparenz, ist Platzhalter, Strategem und zentrale Metapher für unzählige Forderungen und Bemühungen um die Förderung zivilgesellschaftlicher Demokratie. Entsprechend finden sich in den Fundstellen des Internets – selbst längst zur technischen Einlösungsperspektive eines Transparenzversprechens avanciert – einschlägige Vermerke: Transparenz werde im politischen Diskurs überwiegend positiv gebraucht und stelle einen essentiellen Bestandteil der Demokratie dar. Sie sei grundlegend für eine freie Willensbildung und eine fundierte Wahlentscheidung, ermögliche Bürgerinnen und Bürgern, Probleme wahrzunehmen bzw. sich in den politischen Prozess einzubringen und dränge dadurch Politiker dazu, die Wünsche der Bürger umzusetzen (Disziplinierungseffekt). Darüber hinaus beuge Transparenz dem Machtmissbrauch vor und stärke damit das Vertrauen der Bürger in die jeweilige Regierung. Intransparenz steht dagegen für einen Mangel im demokratischen politischen System, für Korruption, verdeckte Machtinteressen und eine antiaufklärerische politische Praxis.

Da sich politische Bildung an der Praxis einer gelingenden und zu entwickelnden freiheitlichen Demokratie orientiert, ergibt sich offensichtlich eine besondere Bedeutung der Transparenz für die politische Bildung. Auf der Ebene der Lerngegenstände geht es darum, die politischen Prozesse auf der Folie des Ideals transparenter Kommunikation zu erschließen, zu analysieren und zu beurteilen. Der den Kern einer modernen demokratischen Herrschaft ausmachende Legitimationsanspruch kann in der Gegenwartsgesellschaft entsprechend vor allem über Transparenz in den Entscheidungswegen und Diskussionsprozessen eingelöst und damit erfahr- bzw. vermittelbar werden. In der Dimension des Prozesses der politischen Bildung selbst wird u. a. über Elemente des Demokratielernens ebenfalls die Forderung nach Transparenz erhoben. Qualitätsraster für schulische Lernprozesse fordern durchgängig transparente Lehr- und Lernarrangements ein. Transparente Strukturen sind sinnbildliche Orientierung für gerechte Standards und nachvollziehbare Entscheidungen. So werde durch „Transparenz Vertrauen geschaffen“ (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München); Transparenz schaffe Zielklarheit und sei „Eckpfeiler zukunftsorientierter Schulentwicklung“ (Riecke-Baulecke 2001).

Im Folgenden sollen einige Überlegungen entwickelt werden, die durch die gegenteilige Annahme als Invektiven provozieren mögen: Politische Bildung kann und sollte auch die Intransparenz be-rücksichtigen und nicht gänzlich aus ihrem Repertoire streichen; insbesondere, um auf diese Weise die systematischen Grundlagen der Demokratie in ihrer produktiven und kreativen Dimension zu stärken, verständlich zu machen und weiterzuentwickeln.

Reine oder graduelle Transparenz?

Zuletzt hat die Piratenpartei die Forderung nach Transparenz fast zum Alleinstellungsmerkmal ihres politischen Einsatzes gemacht. Unter anderem in der Ausgestaltung dieser Forderung und den Reaktionen wurden aber auch gleichzeitig die Grenzen ihres Gebrauchs aufgezeigt. *Zum einen* ist es die tradierte Geste eines bürgerlich-liberalen Grund-

verständnisses einer demokratischen Gesellschaft, die den Schutz der Privatsphäre gegen die „totale“ Transparenz einer Kontrollgesellschaft einfordert. Die Privatsphäre sei vor einem allzu umfassenden staatlichen Zugriff in Form einer Forderung nach lückenloser transparenter Information zu schützen. Gefordert wird damit eine Begrenzung der Transparenz auf definierbare Bereiche öffentlichen Lebens. Mit dem Hinweis auf die Unhintergehbarkeit des individuellen Momentes in einer demokratischen Gesellschaft wird allerdings in der Regel nicht die Transparenz als Anforderung an politische Prozesse aufgegeben, es wird nur ein allzu umfänglicher Zugriff, der Übergriff auf Privates angeprangert. Transparenz soll auf bestimmte (öffentliche) Räume beschränkt bleiben. *Zum anderen* wird in einer sehr viel grundsätzlicheren Kritik zum Ausdruck gebracht, dass die alleinige Forderung nach Transparenz inhaltsleer sei, denn Transparenz sei noch kein Wert an sich, keine Idee, kein Programm. Mit diesem Einwand ist eine, im Vergleich zu den Einlassungen zum Schutz der Privatsphäre, weitaus grundsätzlichere Kritik verbunden. Vorderhand wird kritisiert, dass Transparenz ohne weitere inhaltliche Spezifikation keine verhandelbare politische Position darstellt. Gefährlich wird eine solche „Reinform“ durch eine darin enthaltene Kippfigur, die verdeutlicht, dass eine „demokratische“ Durchsetzung absoluter Transparenz ihr Gegenteil mitführt: die permanente Forderung nach absoluter Transparenz droht in Tyrannei umzuschlagen, wenn sie als politisches Ideal überhöht wird. „Schon bei Rousseau lässt sich beobachten, dass die Moral totaler Transparenz notwendig in Tyrannei umschlägt. [...] Rousseaus Transparenzgesellschaft erweist sich als eine Gesellschaft totaler Kontrolle und Überwachung.Seine Forderung nach Transparenz verschärft sich zu dem kategorischen Imperativ: ‚Ein einziges Gebot der Sittenlehre kann alle anderen Stellen vertreten, dieses nämlich: Tue und sage niemals etwas, was nicht die ganze Welt sehen und hören könnte. Ich meinerseits habe stets jenen Römer als den hochachtungswürdigsten Mann betrachtet, der wünschte, sein Haus werde so gebaut, dass man alles, was darin vorginge, sehen könnte.’“ (Han 2012, S. 72f.) Die umfassende Auskunftspflicht als Selbstzweck scheint eher Schema einer „Kontrollgesellschaft“ (Deleuze 1993), als ein demokratisches Miteinander zu befördern.

Die „Transparenz“ im politischen Raum beinhaltet damit ganz offenbar eine „gouvernementale“ Dimension, die vor allem in autokratischen politischen Regimen offen zum Ausdruck kommt. Hier amalgamieren Transparenz und Macht zu einem Kontrollapparat, der im historischen Verlauf politischer Transformationsprozesse schon einige Male demokratische Impulse in ihr Gegenteil verkehrte. Sicherlich haben solche Verkehrungsprozesse auch die asymmetrische Verteilung der Transparenzverhältnisse zur Voraussetzung (Transparenzen werden vor allem einseitig im Sinne eines Kontrollmechanismus hergestellt – die jüngesten Affairen sind hier beredtes Beispiel), die nicht einem demokratischen Ideal entsprechen. Die Janusgesichtigkeit der Forderung nach Transparenz liegt auch darin begründet, dass es sich bei der Transparenz um einen Gegenstand handelt, der im Duktus der politischen Philosophie der Gegenwart als „leerer Signifikant“ (Laclau 2002, 65ff.) bezeichnet werden kann. Leere Signifikanten sind Begriffe, denen kein konkretes Denkbild entspricht, wie z. B. „Freiheit“ oder „Sicherheit“. Durch diese fehlende Konkretion lassen sie sich mit sehr unterschiedlichen Inhalten verbinden. Dadurch kommt ihnen in der politischen Selbstkonstitution der Gesellschaft eine besondere Bedeutung zu. Unterschiedlichste Maßnahmen etwa lassen sich mit der „Verbesserung der Sicherheit“ oder der „Erhöhung der Transparenz“ verbinden. Hieran lässt sich erkennen, dass sich Umsetzungen und Forderungen nach Transparenz immer in einem Übergangsfeld bewegen, das mit der Forderung, Transparenz nur für bestimmte Bereiche zuzulassen, nur unzureichend vor undemokratischen Wendungen geschützt ist. Denn wenn Transparenz alleinig mit demokratischen Werten verbunden ist, gibt es zunächst keinen Grund, sie nicht exzessiv zu erhöhen und sich damit der Umschlagsgefahr in eine Tyrannei auszusetzen – dadurch, dass „Transparenz“ ein leerer Signifikant ist, lässt er sich mit einer Vielzahl unterschiedlichster Bezüge verbinden, die eine Entgrenzung ohne Weiteres ermöglichen. Offensichtlich bedarf die demokratische Gesellschaft, um einen wirksamen Schutz gegen eine „bewusstlose“ Transparenzgesellschaft zu entwickeln, auch des Gegenteils: der Intransparenz.

Die Forderung nach einer „Positivierung“ der Intransparenz in der politischen Bildung kann schlechterdings generalisiert werden. Dass Prozesse politischer Entscheidungsfindung in der konkreten politisch-institutionellen Dimensionen einer transparenten Verfahrensrationalität unterliegen, ist in Modellen deliberativer Politik nicht anders denk-bar. Die Thematisierung, Untersuchung und Bewertung solcher Prozesse mit den Mitteln des Politikzyklus, der Fallanalyse oder mit Entscheidungsspielen hat die Transparenz mindestens als kontrafaktische Unterstellung zur Voraussetzung. So ließen sich etwa die zentralen Fragen der Fallanalyse („Wer ist beteiligt? Worum geht es?, In welcher Lage befinden sich die Personen?, Welche Ziele verfolgen sie?, Welche Mittel setzten sie dazu ein?, Welchen Verlauf nimmt das Ereignis?“ (Breit/Eichner 2004, 91)) nicht sinnvoll bearbeiten, wenn man von der generellen Intransparenz solcher Prozesse ausginge. Darüber hinaus wird in solchen Prozess- oder Kausalanalysen deutlich, dass eine Forderung nach Transparenz für die Legitimation eines demokratischen Herrschaftsanspruchs unabdinglich ist (vgl. Saalbach 2009). Gleichzeitig geraten solche Analysen – zumal in der zeitlichen Begrenzung alltäglicher politischer Bildung – notwendig an Grenzen:

Mit dem je vorliegenden Material sind nicht alle Fragen zu beantworten, alle Voraussetzungen zu identifizieren, alle Akteure auszumachen. Genau in der Frage nach dem Umgang mit dieser Situation befindet sich der Abzweig zu einer Berücksichtigung der Intransparenz als Ethos politischer Bildung. Verweisen die politischen Bildner an dieser Stelle auf die Vorläufigkeit der Analyse, die durch weitere Recherchen komplettiert werden könnte, laufen sie Gefahr, einem Exzess der Transparenz den Weg zu bereiten. Zwar ist es in der Sache richtig, dass politische Bildungsprozesse, dadurch, dass sie in der Regel zeitlichen Rahmen unterliegen, nur eine begrenzte transparente Rekonstruktion des politischen Feldes ermöglichen. Allerdings ist systematisch zu bedenken, dass eine komplette Herstellung von Transparenz im Sinne einer umfassenden Offenlegung und Benennung aller für einen Entscheidungsprozess relevanten Faktoren nicht nur unmöglich (jeder Versuch, restlos alle Bedingungen für politische Situationen zu identifizieren, liefe notwendig in einen infiniten Regress), sondern auch in der Sache nicht einem Politischen entspricht, dem eine Unbestimmtheit systematisch immanent ist.

Insoweit wäre in der Politischen Bildung nicht allein an der Transparenz als Ethos demokratischer Praxis festzuhalten, vielmehr wäre auf eine notwendige Dimension der Intransparenz politischer Prozesse und Entscheidungssituationen hinzuweisen. Die Herstellung kollektiv verbindlicher Entscheidungen fiele nicht in den Bereich politischer Prozesse, wäre sie nach spezifischen Vorgaben rational herstellbar (wenn durch hinreichend hergestellte Transparenz alle Faktoren soweit identifiziert wären, dass sich die Entscheidungen allein durch logische Schlussfolgerungen ableiten ließen). Schärfer formuliert: Nur weil Sachverhalte und Streitfragen aus sich heraus nicht gänzlich transparent in ihren Voraussetzungen und damit nicht lösbar im Sinne einer sachlichen Ableitung sind, werden sie zu *politischen* Entscheidungsfragen. D.h. es ist in der überwiegenden Zahl politischer Entscheidungssituationen nicht abschließend zu klären, welche weiteren Faktoren Berücksichtigung finden müssen, welche Auswirkungen spezifische Alternativen langfristig haben oder welche Akteure noch in irgendeiner Weise betroffen sind. Somit muss eine Entscheidung unter Unsicherheit und Intransparenz getroffen werden – mit anderen Worten: in der Politik geht es um mehr als „um Fragen, die mit wissenschaftlicher Evidenz zu entscheiden sind“ (Sutor 1973, 24).

Präliminarien zu einem Ethos der Intransparenz der Politischen Bildung I.: die Lerngegenstandsebene

Insofern wäre das politische Feld hinsichtlich seiner *notwendig* intransparenten Zonen zu markieren, auch, um den derzeit umfassend diskutierten postpolitischen Tendenzen entgegenzutreten. Letztere lassen sich als unerwünschte und kontraintuitive Folgen eines Bemühens um eine umfassende Einrichtung transparenter demokratischer Verfahren verstehen, an deren Ausgang jeweils ein wohlkalkulierter sachlich ableitbarer Kompromiss steht. Dadurch entsteht der Eindruck, dass es insbesondere an den eigens zur Beratung eingerichteten Räumen wie Parlamenten und Gremien nichts mehr zu entscheiden gibt. „Gerade an diesen Orten [breitet sich] die resignierte Meinung aus, dass es wenig zu beraten gibt, sich die Entscheidungen von selbst aufdrängen“ (Rancière 2002, 8), sodass nur noch verfahrenslogische Schritte nachvollzogen werden müssen. Die damit zusammenhängende Formel der Schaffung von „Legitimation durch Verfahren“ (Luhmann 1969) verliert in der „Postpolitik“ einen Teil ihrer Anziehungs- und Überzeugungskraft, weil die notwendig intransparenten Elemente des Verfahrens (nicht alle Voraussetzungen für Entscheidungen sind letztgültig offen darzustellen) unter einem vermeintlichen Gütesiegel der Transparenz verschwinden: „Die Politik weicht der Verwaltung gesellschaftlicher Bedürfnisse, die den Rahmen bereits vorhandener sozio-ökonomischer Verhältnisse unverändert lässt und darin verharrt. [...] Daher geht die Transparenzgesellschaft mit der Post-Politik einher. Ganz transparent ist nur der entpolitisierte Raum.“ (Han 2012, 16) Eine *politische* Entscheidung wird erst durch den untilgbaren Rest einer Intransparenz in ihren Voraussetzungen zu einer *politischen* Entscheidung, eine vollständige Transparenz in den Bedingungen der Frage erübrigten eine *politische* Entscheidung, denn der Fall wäre klar und evident, bzw. nach anderen etwa wissenschaftlichen oder juristischen Kriterien zu entscheiden. „Nur *die* Fragen, die im Prinzip unentscheidbar sind, können *wir* entscheiden [Herv. im Original]“ (von Foerster 1993, 73). Das (politische) „wir“ einer demokratischen Gemeinschaft stellt sich damit genau in der Entscheidung unter den Bedingungen der Intransparenz her. Insoweit muss eine politische Bildung bei der Bearbeitung politischer Lerngegenstände auf die intransparenten Elemente im politischen Feld hinweisen.

Vom *zoon politikon* zum *zoon diafáneia*: Der politische Vergemeinschaftungsprozess ist entsprechend nicht auf der Fluchtlinie eines ständig zu optimierenden gegenseitigen Verständnisses im Sinne zunehmender Transparenz zu denken. Innerhalb der Gemeinschaftskonstitution muss auch die Intransparenz gedacht werden. „Transparent ist nur die Maschine. Spontanität, Ereignishaftigkeit und Freiheit, die das Leben überhaupt ausmachen, lassen keine Transparenz zu. [...] Der Mensch ist nicht einmal sich selbst transparent [...] Auch zwischen Personen klafft ein Riss. So lässt sich unmöglich eine interpersonale Transparenz herstellen. Sie ist auch nicht erstrebenswert.“ (Han 2012, 8) Dadurchwird das Denken einer gemeinsamen Grundlage wesentlich erweitert. Mündet die Annahme einer unterstellbaren wechselseitigen Transparenz von Personen in Versionen einer Konsensgemeinschaft,

ermöglicht die Anerkennung einer notwendigen wechselseitigen Intransparenz auch das Denken der Gemeinschaft im Dissens. Damit steht nicht die Identität einer demokratischen Gesellschaft ihren zentrifugalen Differenzierungskräften gegenüber, sondern die pluralistische Gesellschaft lässt sich jenseits des Ideals einer konsensuellen und transparenten Sprechsituation auch im „Bezeugen des Widerstreits“ (vgl. Lyotard 1989, 12 und passim) oder im Feststellen „agonaler Differenzen“ (vgl. z. B. Mouffe 2007) denken. Beide Versionen sind als Verwirklichungsfelder der politischen Selbstkonstitution in der politischen Bildung zu berücksichtigen.

Es kann also nicht darum gehen, den Prozess einer demokratischen Perfektion allein an die fortgesetzte Herstellung von (kommunikativer oder deliberativer) Transparenz zu binden. Dazu ist unter anderem der Hinweis sinnvoll, dass die demokratische Gesellschaft im Moment der Gründung und in ihrem Horizont eine wesentliche unbestimmbare und intransparente Dimension beinhaltet. Der wesentliche Ausgangsort der Regierungsform Demokratie ist, dass die Machtverhältnisse nicht mehr in spezifische Ableitungsverhältnisse eingebunden sind, sondern dass die demokratische Selbstbestimmung wesentlich radikal unbestimmt und intransparent ist (es gibt eine „leere Mitte der Macht“ (Lefort 1990)). Weil sich keine Transparenz über die Ausgangssituation demokratischer Konstitutionsprozesse erlangen lässt, bleibt die Demokratie eine „unendliche Aufgabe“ (Heil/Hetzel 2006). Dies ist auf der Ebene der Lerngegenstände systematisch zu markieren. Ebenso ist herauszustellen, dass der utopische Gehalt einer Demokratie immer ein Moment der Intransparenz enthält. „Das Heiligeist nicht transparent. Vielmehr zeichnet es eine geheimnisvolle Unschärfe aus. Das kommende Reich des Friedens wird nicht Transparenzgesellschaft heißen. Die Transparenz ist *kein Zustand des Friedens.*“ (Han 2012, 30) Für die Politische Bildung ist Intransparenz aber nicht nur auf der Ebene des Lerngegenstandes, sondern auch auf der Ebene des Prozesses der politischen Bildung selbst ein Thema.

Die gläsernen „Treibhäuser der Zukunft“? – Präliminarien zu einem Ethos der Intransparenz der Politischen Bildung II.: die Lernprozessebene

Mit der Wahl des Bildes eines „Treibhauses“ für die Schule wird von Reinhard Kahl (2004) ein einschlägiges Bedeutungsuniversum aufgerufen. Das Ideal eines gläsernen Hauses Schule, in dem die Bildungsprozesse transparent organisiert sind, entspricht einem verbreiteten Vorstellungsbild schulischen Lernens. Transparenz nimmt dabei die Rolle eines ungeliebten Verbündeten ein, denn die Zielprojektion einer Ansammlung gläserner Menschen entspricht in vielerlei Hinsicht nicht dem Bild des lebendigen Unterrichts, verschafft aber die Illusion einer gerechten Durchführungspraxis. Insbesondere ist für Urteilsprozesse der Ausweis transparenter Kriterien zu einem wesentlichen Qualitätsmerkmal avanciert. Dies gilt sowohl für die Lernarrangements als auch für deren Bewertung. Die Verstärkung des Ideals transparenter Urteilsprozesse führt aber in der Vermittlung politischer Urteilskraft zur Zurückhaltung und Enthaltsamkeit und stellt gleichermaßen den Einsatz des politischen Bildners in Frage.

In der Vermittlung und Verstärkung des für die politische Bildung zentralen Urteilsvermögens differenziert man in der politischen Bildung die Werturteilsebene von der Sachurteilsebene. Innerhalb der Ebenen werden je eigene Kriterien zur Bildung eines Urteils ausgewiesen. Die Qualität eines Urteils wird an der Sachgerechtigkeit, der Schlüssigkeit, der Logik und Gedankenführung gemessen (vgl. dazu Kayser/Hagemann 2012). Es geht also vor allem darum, inwieweit eine Stellungnahme hinsichtlich ihrer inneren Logik, ihrer impliziten Annahmen transparent gemacht werden kann. Die Qualität eines Urteils bemisst sich entsprechend an der Offenlegung und Darstellung jener in das Urteil eingeflossenen Faktoren. Das führt nicht selten dazu, dass Schülerinnen und Schüler dazu neigen, sich eines politischen Urteils in Sinne einer klaren Aussage zu enthalten. Das Ideal der Transparenz befördert eine Denkgeste, nach der man die Möglichkeit eines Urteils unter den Vorbehalt einer uneinlösbaren maximalen Gegenstandsdurchdringung stellt. Politische Urteilskraft droht auf diese Weise hinter einem auf Dauer gestellten Informationsbedarf zu verschwinden. „Mehr an Information führt erwiesenermaßen nicht notwendig zu besseren Entscheidungen. Die Intuition etwa transzendiert die verfügbaren Informationen und folgt ihrer eigenen Logik. Durch die wachsende, ja wuchernde Informationsmasse ver-kümmert heute das höhere Urteilsvermögen.“ (Han 2012, 11). Um der in der Praxis häufig beobachtbaren Tendenz der Enthaltung und des Aufschubs zu begegnen, sei an dieser Stelle auf die Intransparenz als strategisches Merkmal von Urteilen hinzuweisen. Das Urteil ist im Sinne Herodots als „glücklicher Akt“ (vgl. Klinger 2012, 11) auszuweisen „ein Akt [...], der sich im Schnittpunkt der drei Tätigkeiten von Unterscheidung, Wahl und Entscheidung artikuliert“ (ebd.). Auf diese Weise kann auch der mit dem Urteilen verbundenen Kreativität und Produktivität Raum gegeben werden. Die in solcherlei Urteilen enthaltene Intransparenz ist nicht als Qualitätsmangel herauszustellen, sondern als systematischer Bestandteil von Urteilen.

Für die Urteilsbildung im Sinne der Bewertung eines politischen Bildungsprozesses kommt der Intransparenz eine noch zentralere Rolle zu. Sie ist nicht allein eine unverfügbare Restunsicherheit, die jenen „Bewertungsspielraum“ erzeugt, den eine Leistungsbewertung von seiner Errechnung unterscheidet. Vielmehr kommt der Intransparenz der Status eines eigentlich zu vermeidenden, aber dennoch notwendigen Supplements zu, insofern durch die unmögliche vollständige Transparenz in

der Bewertung von politischen Bildungsverläufen die Intransparenz die Position eines tatsächlich entscheidenden und handelnden politischen Bildners zuallererst erfordert und einsetzt. Erst durch die Intransparenz kommt der politische Bildner ins Spiel. Insoweit ist in der Professionalisierungsdebatte nicht allein der Fluchtpunkt zunehmender Transparenz durch die explizite Ausweisung von Kompetenzen, Anforderungen und Bildungsstandards anzusteuern, sondern auch die Intransparenz als Statthalter unmöglich herzustellender Transparenz und Ausgangsort tatsächlicher konkreter politischer Bildungsarbeit herauszustellen. (vgl. dazu z. B. die Beiträge von Oevermann, Ehrenspeck, Rustemeyer und Wimmer in Combe/Helsper 1996).

In diesem Sinne sollte Politische Bildung die systematisch gegebenen Ungewissheiten nicht nur „aushalten“ (Henkenborg 1992, 274), sondern die Intransparenz zu einem eigenen Ethos entwickeln. Hierbei kann sie einerseits auf die bildungsphilosophischen Überlegungen einer unhintergehbaren Unbestimmtheit des eigenen Tuns abheben (vgl. statt vieler Fischer 1989; Ruhloff 1979) und andererseits auf die dem Politischen notwendig einbeschriebene Intransparenz (Butler u.a. 1998). Ebenso wie die „Positivierung des Unbestimmten“ den Ausgang der Moderne markiert (vgl. Gamm 1994), könnte die Positivierung der Intransparenz für die Politische Bildung einen zentralen Wert für die zukünftige Arbeit in einer zunehmend durch Pluralität, Polykontexturalität, Ambivalenz und Polyvalenz gekennzeichneten Gesellschaft darstellen.

Literatur:

Breit, Gotthard; Eichner, Detlef (2004): Die Fallanalyse. In: Frech, Siegfried u.a. (Hrsg.), Methodentraining für den Politikunterricht. Schwalbach/Ts.

Butler, Judith u.a. (1998): Das Undarstellbare der Politik. Zur Hegemonietheorie Ernesto Laclaus. Wien.

Combe, Arno/Helsper, Werner (1996): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt/M.

Deleuze, Gilles (1993): Postskriptum über die Kontrollgesellschaften. In: ders., Unterhandlungen 1972-1990. Frankfurt/M, S. 254-262.

Fischer, Wolfgang (1989): Unterwegs zu einer skeptisch-transzendentalkritischen Pädagogik. Sankt Augustin.

Foerster, Heinz v. (1993): Kybernethik. Berlin.

Gamm, Gerhard (1994): Flucht aus der Kategorie: Die Positivierung des Unbestimmten als Ausgang der Moderne. Frankfurt/M.

Han, Byung-Chul (2012): Transparenzgesellschaft. Berlin.

Heil, Reinhard/Hetzel, Andreas (Hrsg.) (2006): Die unendliche Aufgabe. Kritik und Perspektiven der Demokratietheorie. Bielefeld.

Henkenborg, Peter (1992): Die Unvermeidlichkeit der Moral. Ethische Herausforderungen für die politische Bildung in einer Risikogesellschaft. Schwalbach/Ts.

Kahl, Reinhard (2005): Die Treibhäuser der Zukunft. Videodokumentation. Weinheim.

Kayser, Jörg/Hagemann, Ulrich (2010): Urteilsbildung im Geschichts- und Politikunterricht. Berlin.

Klinger, Florian (2011): Urteilen. Berlin.

Laclau, Ernesto (2002): Emanzipation und Differenz. Wien.

Leford, Claude (1990): Die Frage der Demokratie. In: Rödel, Ulrich (Hrsg.): Autonome Gesellschaft und libertäre Demokratie. Frankfurt/M., S. 281-297.

Luhmann, Niklas (1969): Legitimation durch Verfahren. Frankfurt/M: Suhrkamp.

Lyotard, François (1989): Der Widerstreit. München.

Mouffe, Chantal (2007): Über das Politische. Frankfurt/M.

Rancière, Jacques (2002): Das Unvernehmen. Politik und Philosophie. Frankfurt/M.

Riecke-Baulecke, Thomas (2001): Effizienz von Lehrerarbeit und Schulqualität. Zielklarheit, Transparenz, und Prozessoptimierung - Eckpfeiler zukunftsorientierter Schulentwicklung. Bad Heilbrunn.

Ruhloff, Jörg (1979): Das ungelöste Normproblem der Pädagogik. Heidelberg.

Saalbach, Klaus-Peter (2009): Einführung in die politische Analyse. Osnabrück.

Sutor, Bernhard (1973): Didaktik des politischen Unterrichts. Paderborn.

Dr. Werner Friedrichs, akademischer Oberrat, leitet die Fachvertretung der Didaktik der Sozialkunde an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg
Kontakt: werner.friedrichs@uni-bamberg.de

Warum es eine neue Beleuchtung der Entstehung des Beutelsbacher Konsenses braucht

Marcel Studt

Der Beutelsbacher Kon-Konsens ist zweifelsohne der am meisten rezipierte Text in der politikdidaktischen Wissenschaft. In manchen Politikdidaktikseminaren wird gar nicht so ironisch der Vergleich mit dem Hippokratischen Eid für Mediziner gezogen und dieser Vergleich erscheint auf den ersten Blick auch nicht so abwegig. Aus den Präambeln von Curricula ist der Beutelsbacher Konsens heute genauso wenig wegzudenken wie in den Lehrplänen von universitären Didaktik- und staatlichen Studienseminaren. Sein inhaltlicher Anspruch, Außengrenzen der Politischen Bildung und vor allem des politischen Unterrichts zu ziehen trifft so auf eine weite Akzeptanz, viel weiter als ursprünglich gedacht und angenommen.

In der professionsbezogenen Geschichtsschreibung markiert der Beutelsbacher Konsens einen Wendepunkt im Gehalt wie in der Kultur der wissenschaftlichen Auseinandersetzung. Walter Gagel, der sich als Chronist der Politischen Bildung in Deutschland hervorgetan hat, hat den Begriff der „pragmatischen Wende“ der 1970er Jahre geprägt. Dieser Wende ging eine, für Gagel sehr unerfreuliche, Phase der politischen Auseinandersetzung in der Politischen Bildung voraus. Er stellt die Geschichte der Politikdidaktik der 1970er Jahre als einen sich vor allem aus der bundesdeutschen Innenpolitik ergebenden (vgl. Gagel, 211) politisch-normativen Grundsatzstreit dar, der sich von „wissenschaftlicher Kontroverse“ (vgl. Gagel, 218) wie vom „pädagogischen Auftrag“ (vgl. Gagel, 243) sehr weit entfernt habe. Wesentlich an dieser Spaltung der Profession in verschiedene Flügel, die sich durch unvereinbare Grundsätze polarisierte, war nach Gagel Rolf Schmiederer. Gagel stellt die These auf, dass an den beiden Hauptwerken Schmiederers stellvertretend für die gesamte (linke) Politikdidaktik die „Pragmatische Wende“ nachvollzogen werden könne (vgl. Gagel 2005, 223).

Schmiederer habe mit seiner ersten Monographie „Kritik der Politischen Bildung“ ein linkes Programm der Gesellschaftsveränderung (vgl. Gagel, 223) vorgelegt, welches einen Gegensatz von Freiheit und Herrschaft als gesellschaftliches Phänomen konstatiere (vgl. Gagel, 224). Im Mittelpunkt von Schmiederers Kritik stehe die Befreiung von überflüssig gewordener Herrschaft (vgl. hierzu auch Schmiederer, 32f.). Herrschaft sei dann als überflüssig zu betrachten, wenn sie keinen Mangel mehr verwaltet oder gar künstlichen Mangel erzeugt. Dieses Argument der angenommenen Überflussgesellschaft ist für Gagels weitere Rezeption zentral. Des Weiteren rezipiert er die „Kritik der Politischen Bildung“ als ein Werk, das inhaltlich dem Marxismus-Leninismus nahestehe, sich aber vom kollektivistischen Gedanken gelöst habe (vgl. Gagel, 225). Gagel problematisiert die Übernahme der Erkenntnismethode der Kritischen Theorie durch Schmiederer. Diese setze die Annahme der Negativität der (bestehenden) Gesellschaft voraus (vgl. Gagel, 228) und erkläre das Erkennen dieser zum Bildungsziel. Eine solche Pädagogik würde gegen das Überwältigungsverbot verstoßen.

Mit seiner zweiten Monographie „Politische Bildung im Interesse der Schüler“ von 1977 hätte Schmiederer sich von diesem linksradikalen Gedankengut abgewandt:

> *„Das neue an der zweiten Didaktik von Rolf Schmiederer kündigte sich schon im Titel an: ‚Interesse der Schüler‘. Jetzt ist es nicht mehr die Gesellschaft, die der Autor in den Blick nahm, sondern der Schüler. Pragmatisch ist daran, dass Schmiederer nicht mit einer Gesellschaftskritik ansetzte, die eine Gesellschaftstheorie voraussetzt, sondern mit einer Kritik der Unterrichts- und Lehrplanpraxis in der Schule. Die für Schmiederer konsensfähigen, auf Unterricht gerichteten Vorschläge und Überlegungen sind das Thema dieser zweiten Didaktik.“ (vgl. Gagel, 237)*

Gagel schlussfolgert aus dem Perspektivenwechsel, den Schmiederer vorgenommen hat, eine inhaltliche Neuausrichtung, wenn er die Kritik an der Unterrichts- und Lehrplanpraxis als abgekoppelt von einer Gesellschaftskritik betrachtet. Als Grund für diese unterstellte Wende sieht Gagel die Weltwirtschaftskrise von 1973, welche als Ölkrise in die Geschichte eingegangen ist. Für Schmiederer und anderen linken Didakten sei die These einer theoretischen Überflussgesellschaft nicht mehr haltbar gewesen und habe dadurch den Weg für eine „pragmatische Wende“ freigemacht:

> *„Da konnte man diese Form der Herrschaftskritik [Herrschaft könne nur durch die Verwaltung von Mangel legitimiert werden. M.S.] nicht mehr aufrecht erhalten. Die neue Problemstellung war nicht mehr die Verteilungsgerechtigkeit, sondern* ***die philosophische und politische Verarbeitung der Endlichkeit der Welt****. Die Wirtschaftskrise holte die utopische Phantasie auf den Boden der Realität zurück. So könnte man den Übergang Schmiederers von seiner ersten zu seiner zweiten Didaktik deuten, um seine ‚pragmatische Wende’ verstehbar zu machen.“ (vgl. Gagel, 236, Hervorhebung im Original)*

In meiner wissenschaftlichen Hausarbeit im Rahmen der Ersten Staatsprüfung für das Gymnasiallehramt bin ich eigentlich der Frage nachgegangen, ob eine solche oft rezipierte „pragmatische Wende" im Werk Rolf Schmiederers tatsächlich zu belegen ist. Hierbei habe ich die beiden genannten Didaktiken von Rolf Schmiederer in 17 bzw. 14 Kernthesen zerlegt und diese in 5 Inhaltsfeldern auf Kontinuitäten und Brüche untersucht. Die Inhaltsfelder, auf die sich Schmiederer in beiden Werken bezieht, sind „Strukturelle Rahmenbedingungen von Politischer Bildung", „Zielsetzungen und Zielbestimmungen", „Verhältnis zur Politischen Praxis", „Unterrichtsorganisation" und „Verhältnis zu den Gesellschaftswissenschaften". Und tatsächlich konnte ich eine Wende Schmiederers in einem dieser Felder rezipieren: Während Schmiederer in der „Kritik der Politischen Bildung" für einen linken Engagementbegriff im Politikunterricht plädiert, welcher ein radikales Einfordern von demokratischen Mitbestimmungsrechten und Veränderung der Gesellschaft zur Herrschaftsfreiheit beinhaltet (vgl. Schmiederer 1971, 45f.), rät er in „Politische Bildung im Interesse der Schüler" von einer solchen Einbeziehung politischen Engagements im Politikunterricht ab. Er schreibt:

„Soweit politische Bildung mehr will, als nur Begründung oder Verteidigung (die Affirmation) bestehender Zustände, sind ihr in zunehmendem Maße sehr enge Grenzen gesetzt – und zwar nicht durch die verfassungsmäßige Ordnung oder das Grundgesetz, und auch nur selten durch sonstige gesetzliche Normen, sondern eher durch Maßnahmen der Exekutive und durch Einflüsse mächtiger gesellschaftspolitischer Gruppen. Beachtet die politische Bildung diese Grenzen nicht und folgt sie ausschließlich ihren wissenschaftlichen Überlegungen, so gerät sie leicht außerhalb der Grenzen des in diesem Land noch Zulässigen und Zugelassenen. Aber auch manche – politisch harmlose – Zielangaben, die sich auf ‚politische Beteiligung', auf aktives politisches Handeln richten, gehen häufig zu weit für eine Gesellschaft, in der politischer Mitbestimmung und ‚Mitverantwortung' enge Grenzen gesetzt sind. Das Ergebnis einer naiven ‚Erziehung zum politischen Engagement' wäre in Konfrontation mit der gesellschaftlichen Realität kaum mehr als eine permanente Frustration.
Der politischen Bildung bleibt also bestenfalls das Mittel der rationalen Aufklärung über bestehende gesellschaftliche Strukturen und Institutionen, über gesellschaftliche Interessen, Machtverhältnisse und über deren Verschleierung." (Schmiederer 1977, 80)

Schmiederer begründet seine Abkehr von der Empfehlung, gesellschaftsverändernde politische Handlungen mit in den Unterricht zu nehmen, mitnichten durch die Ölkrise und einer Einsicht in die Notwendigkeit von Herrschaft. Vielmehr schreibt er recht eindeutig in obigem Zitat, dass in Deutschland nicht durch Gesetze oder gar durch das Grundgesetz, sondern durch Verordnungen einer aktivierenden Politischen Bildung enge Grenzen gesetzt seien. Zweifelsfrei spielt er hier auf den Radikalenerlass von 1972 an.

Dieser Radikalenerlass war ein Höhepunkt der antikommunistischen Politik der Bundesrepublik Deutschland. Aus einer ideologischen (und personellen) Kontinuität vom deutschen Kaiserreich bis hin zum Nationalsozialismus heraus und im Kontext der Einordnung der Bundesrepublik Deutschland in den westlichen Block war eine antiemanzipatorische Politik hegemonial. Schon 1950 versuchte Konrad Adenauer über den Adenauer-Heinemann-Erlass, den Staatsapparat des Bundes von „Extremisten", zu säubern (vgl. Braunthal, 32ff.). Hiervon waren vor allem Kommunisten und andere Linksradikale betroffen, NSDAP-Kader wie Reinhard Gehlen verblieben in ihren leitenden Positionen. Als Reaktion auf die Studentenrevolten von 1968 setzten die Bundesländer ähnliche Erlasse um, mit der Konsequenz dass zwischen 1100 (vgl. Seim, 205) und 2250 (vgl. Braunthal, 117) Berufsverbote, überwiegend für den Lehrberuf, ausgesprochen wurden.

Schmiederers zweite Didaktik war also beeinflusst von den Berufsverboten, zumindest ruderte er in der Frage nach politischer Praxis deswegen zurück. Und obwohl Rolf Schmiederer von Walter Gagel als das beste Beispiel der von ihm ausgerufenen „Pragmatischen Wende" im Rahmen des Beutelsbacher Konsens, an welchem Schmiederer beteiligt war, genannt wird, bleibt die Rolle der Berufsverbote auf den Diskurs und auf den Konsens jedoch vollkommen unbeleuchtet. Stattdessen wird auch von Gagel wie auch von Sutor (vgl. Sutor, 2ff.) ein Narrativ verbreitet, nach welchem sich Schmiederer und andere Linke von ihren Positionen zwanglos oder aufgrund eines Umdenkens durch die Ölkrise entfernt hätten.

Vor diesem Hintergrund ist m.E. eine historisch-kritische Aufarbeitung der Diskurse vor, während und nach der Tagung von Beutelsbach absolut geboten. Es wirkt, gerade wegen der immensen Bedeutung, die dem Beutelsbacher Konsens heute zugemessen wird, befremdlich, dass die Auswirkungen der Berufsverbote auf die Diskurse in der Profession der Politischen Bildung noch nicht erforscht worden sind.

Literatur

Braunthal, Gerard (1992): Politische Loyalität und Öffentlicher Dienst, Der „Radikalenerlass" von 1972 und die Folgen, Marburg

Gagel, Walter (2005): Geschichte der politischen Bildung in der Bundesrepublik Deutschland 1945 -1989/90, 3. überarbeitete und erweiterte Auflage, Wiesbaden

Schmiederer, Rolf (1971): Zur Kritik der Politischen Bildung – Ein Beitrag zur Soziologie und Didaktik des Politischen Unterrichts, Frankfurt am Main

Schmiederer, Rolf (1977): Politische Bildung im Interesse der Schüler, Hannover

Seim, Roland (1998): Zwischen Medienfreiheit und Zensureingriffen, Eine me dien- und rechtssoziologische Untersuchung zensorischer Einflußnahmen auf bundesdeutsche Populärkultur, Münster

Sutor, Bernhard (2002): Politische Bildung im Streit um die „intellektuelle Gründung der Bundesrepublik Deutschland", in: Aus Politik und Zeitgeschehen (APuZ), B45/2002, Bonn

Marcel Studt, M.E. zur Zeit Referendariat am Studienseminar Offenbach, 2014 erstes Staatsexamen in den Fächern Politikwissenschaft und Philosophie für das Lehramt an Gymnasien.

*Frauen in der NPD **

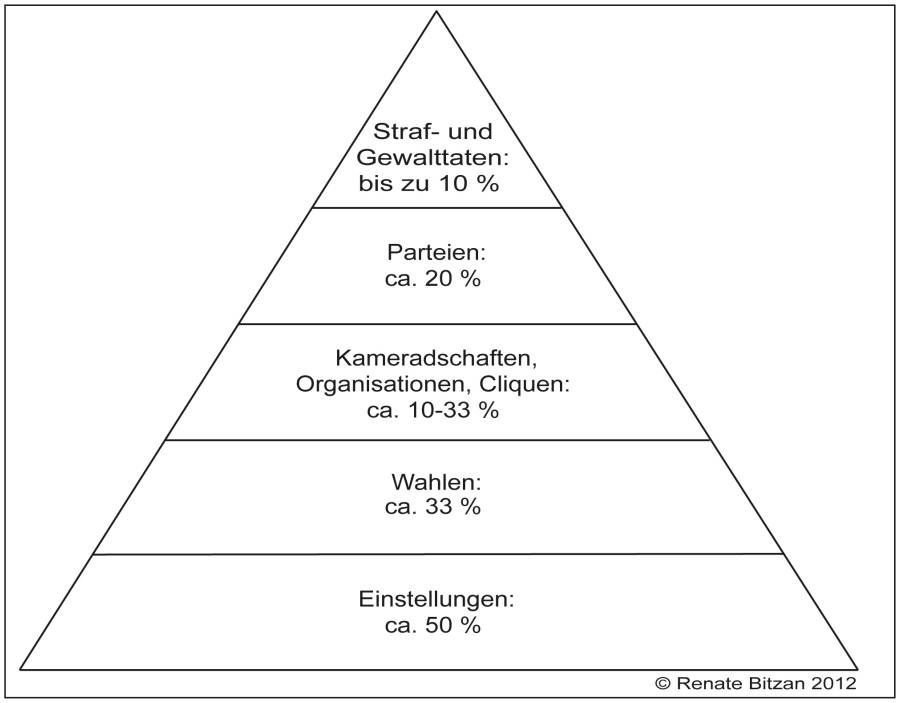
Frauke Büttner

Vor dem Hintergrund des nunmehr über 50jährigen Bestehens der „Nationaldemokratischen Partei Deutschlands" (NPD) beschäftigt sich der Beitrag mit den Frauen in dieser extrem rechten Partei, die sehr lange als Männerpartei galt und vielfach noch gilt. Der Blick auf die Geschichte der NPD schließt die spezifische Betrachtung der Frauen und ihrer Aktivitäten ein. Ziel dieser Analyse ist es, eine Einschätzung über die Involviertheit von Frauen in der NPD zu erlangen, um in der politischen Auseinandersetzung mit der extrem rechten Partei das politische Wirken all ihrer Mitglieder und Anhänger/innen berücksichtigen zu können.

Um eine Einschätzung über Präsenz und Relevanz der Frauen in der NPD erlangen zu können, stellt dieser Beitrag über den Zeitraum des Parteigeschehens hinweg folgende Fragen: Wie stark waren und sind Frauen beteiligt und was machen sie? Wo bewegen sie sich und welche frauenspezifischen Strukturen gibt es in der extrem rechten Partei? Wie sieht ihre politische Beteiligung aus? Dazu werde ich zunächst einige grundlegende Aspekte beleuchten. Danach betrachte ich die Ebene von Frauen in politischen Funktionen und werfe anschließend einen Blick auf andere Formen extrem rechten Engagements und die vorhandenen Strukturen von und für Frauen in der Partei. Neben Fachliteratur von Expert/innen ziehe ich einzelne Beiträge aus der NPD-Schrift zum 35jährigen Parteijubiläum „Alles Große steht im Sturm" und der NPD-Postille „Deutsche Stimme" hinzu. Ich werde mich im Folgenden auf die NPD konzentrieren. Eine Analyse ihrer Jugendorganisation, der „Jungen Nationaldemokraten" (JN) und des „Nationalen Hochschul-Bundes" (NHB) ist in diesem Rahmen nicht möglich.

Quantitativer Frauenanteil an verschiedenen Dimensionen des Rechtsextremismus

Frauen waren von Anfang an in der NPD präsent. Im Jahr 1967 – vier Jahre nach Gründung der extrem rechten Partei – waren es 10,8 Prozent (Kühnl et al. 1969: S. 224), im Schnitt war also jedes zehnte Parteimitglied weiblich. Heute beträgt der Frauenanteil NPD-Selbstangaben zufolge 23 (Röpke/Speit 2011, S. 32) bis 27 Prozent (Lang 2013,



Forschungsnetzwerk Frauen und Rechtsextremismus 2014, Kap. 3

* *Der folgende Beitrag basiert auf einem Vortrag auf der Konferenz „50 Jahre kritische Auseinandersetzung mit der extremen Rechten in der Bundesrepublik Deutschland", 28.11.2014, Leibniz Universität Hannover, veranstaltet von:*

- *Moses Mendelssohn Zentrum für europäisch-jüdische Studien, Forschungsschwerpunkt Antisemitismus- und Rechtsextremismusforschung, Universität Potsdam,*
- *Fachhochschule Düsseldorf Forschungsschwerpunkt Rechtsextremismus / Neonazismus,*
- *Leibniz Universität Hannover Institut für Didaktik der Demokratie*

S. 92), demnach ist jedes vierte bis fünfte Mitglied eine Frau. Damit liegt die NPD ihren Selbstangaben zufolge etwas über dem von Renate Bitzan erhobenen Durchschnitt von 20 %, der in dem Schaubild zum Frauenanteil in verschiedenen Dimensionen des Rechtsextremismus veranschaulicht wird.

Betrachtet man die unterschiedlichen Dimensionen wie Straf- und Gewalttaten, Mitgliedschaft in extrem rechten Parteien und anderen Organisationen, Wahlverhalten und die politischen Einstellungen, ist festzustellen, dass Frauen und Mädchen an der so genannten Spitze des Eisbergs geringer präsent sind. Ihre Involviertheit in extrem rechte Straf- und Gewalttaten liegt bei bis zu 10 % – mit steigender Tendenz. Zu bedenken ist jedoch, dass es hier eine große Dunkelziffer gibt und Frauen darüber hinaus teilweise in anderer Art und Weise an Straf- und Gewalttaten beteiligt sind als Männer, wie z.B. durch ‚Schmierestehen' oder das ‚Anfeuern aus der zweiten Reihe'. Auch gelangen viele Taten von Frauen und Mädchen vermutlich gar nicht erst zur Anzeige. Diesbezüglich weist das Forschungsnetzwerk Frauen und Rechtsextremismus darauf hin, „dass Polizei, Justiz und Medien dazu tendieren, weibliche Beteiligung an Straf- und Gewalttaten eher als bei Männern zu ‚übersehen' bzw. herunterzuspielen – wie das jüngste Beispiel der mutmaßlichen Rechtsterroristin Beate Zschäpe zeigt, die nach Bekanntwerden der NSU-Morde von einigen Medien zunächst als ‚Betthase' und ‚Nazi-Braut' tituliert wurde, statt ihre politische Motivation und potenzielle Tatverantwortung zu benennen." (Forschungsnetzwerk Frauen und Rechtsextremismus 2014, Kap. 3 sowie offener Brief 2011).

Betrachten wir den heutigen Durchschnitt von 20 % weiblicher Mitglieder in extrem rechten Parteien, so ist ein Vergleich mit anderen Parteien interessant. Zur Erinnerung: Im Jahr 1967 waren in der NPD laut Kühnl et al. 10,8 % Frauen[1], im Jahr 2008 nach NPD-Eigenangaben um die 27 %. Der historische Blick auf die Frauenanteile anderer Parteien in den Vergleichszeiträumen zeigt, dass dieser Ende der 1960er/Anfang der 1970er Jahren bei den konservativen Parteien nicht bzw. nur unwesentlich höher war als bei der extrem rechten NPD. Bei der CDU lag er 1970 bei 13,6 % (2010: 25,6 %), bei der CSU betrug er im Jahr 1973 10,3 % (2010: 19,1%). Die SPD hatte 1970 bereits 17,4 % Frauen in ihren Reihen, 2010 waren es 31,3 %. Die jüngeren Parteien B90/Die Grünen lagen 2010 ebenso wie DIE LINKE bei etwas über 37 % (Niedermayer 2015).

Betrachten wir in der oben abgebildeten Grafik den Anteil von Frauen an parteiunabhängigen Gruppierungen der extremen Rechten, ist zu sehen, dass dieser je nach Organisationsform zwischen 10 und 33% beträgt. Auf der Ebene der Einstellungen können wir keinen wesentlichen Unterschied zwischen den Geschlechtern feststellen. Zahlreiche Studien machen deutlich, dass Frauen genauso nationalistisch, antisemitisch und rassistisch eingestellt sind wie Männer (Forschungsnetzwerk Frauen und Rechtsextremismus 2014, Kap. 3).

Die in der Pyramide vorgenommene Differenzierung ist wichtig, um unterschiedliche Ausdrucksformen extrem rechter Ideologie im Blick zu behalten. Bei der oft vorgenommenen Fokussierung auf die - zumeist spektakuläreren – Gewalttaten geraten die Einstellungen in der Mitte der Bevölkerung aus dem Blick – und damit auch die gleichermaßen Besorgnis erregende Beteiligung von Frauen und Mädchen an der extremen Rechten im Allgemeinen und der NPD im Speziellen.

Als Forschungsnetzwerk Frauen und Rechts-extremismus sprechen wir von einer „doppelten Unsichtbarkeit" extrem rechter Frauen und Mäd-chen: Weil sie Frauen sind, werden sie oft nicht als politische Aktivistinnen wahrgenommen. Und erst recht nicht als solche einer extrem rechten Szene, die als zutiefst männlich gesehen wurde und auch heute häufig noch so gesehen wird. Erinnert sei an dieser Stelle nochmal an den „Nationalsozialistischen Untergrund – NSU", das Erstaunen über die Involviertheit einer Frau – Beate Zschäpe – in eine rechtsterroristische Struktur und die vor allem in den ersten Monaten häufig entpolitisierende und sexualisierte Berichterstattung, in Zuge derer mehr über vermeintliche Bettgeschichten und ihre Kleidung geschrieben wurde als über ihre jahrelange Einbindung in die extrem rechte Szene Thüringens. Frauen und Mädchen in NPD und anderen extrem rechten Organisationen machen eine ebenso rassistische, menschenverachtende und autoritäre Politik wie ihre männlichen „Kameraden". Ihnen gebührt daher ebenso unsere ungeteilte Aufmerksam- und Wachsamkeit.

Politische Funktionärinnen

Ich möchte mich nun zunächst der Ebene von Frauen in politischen Funktionen widmen, bevor ich einen Blick auf andere Formen extrem rechten Engagements werfe und daran anschließend kurz ein paar Strukturen beleuchte, die von Frauen in der NPD genutzt bzw. geschaffen wurden.

Im Bundesvorstand der NPD waren Frauen von Anfang an vertreten, allerdings immer als deutliche Minderheit. Ein Blick auf die in der NPD-Schrift zum 35. Parteijubiläum aufgelisteten Vorstände zeigt, dass von 1964 bis heute meist ein oder zwei bis maximal vier (1987/1989) Frauen im Bundesvorstand saßen (vgl. Apfel 1999, S. 240 ff.). Sie wurden als Beisitzerinnen hineingewählt oder saßen, wie 2009 und 2010, qua Amt als Vorsitzende eines Landesverbandes bzw. – seit 2008 – als Vorsitzende der 2006 gegründeten NPD-Organisation „Ring Nationaler Frauen" dort.

1 Kühnl et al. (1969, S. 224) beziffern den Frauenanteil der NPD mit 10,8 Prozent. Zu erwähnen ist, dass der von ihnen für das Jahr 1967 aufgeführte Frauenanteil der anderen Parteien über den von Oskar Niedermayer (2015) erhobenen Zahlen liegt.

Nur für eine sehr kurze Zeit, nämlich von der Amtsenthebung Günther Deckerts 1995 bis zur Wahl Udo Voigts 1996, hatte Ellen Doris Scherer als stellvertretende Bundesvorsitzende gemeinsam mit Udo Holtmann die kommissarische Leitung der Partei inne. Scherer, in den 1990ern Parteichefin im Saarland und zwischenzeitlich auch in Rheinland-Pfalz, war der NPD-Jubiläumsschrift zufolge aus der „Bürgerinitiative Ausländerstopp“ zur NPD gestoßen (Heib in Apfel 1999, S. 281).

Insgesamt gab es in der Parteiengeschichte bisher vier weibliche Landtagsabgeordnete. Hierbei ist jedoch auch zu berücksichtigen, dass die NPD nach ihrer ersten Erfolgswelle 1966/67 erst vierzig Jahre nach Parteigründung wieder in ein Landesparlament einziehen konnte. Die Gründungsmitglie-der Anneliese Bläsing und Gertraud Winkelvoß, beide zuvor Mitglied der NSDAP (vgl. Klausch 2011: S. 7 sowie Ebert/Schultz 1978, S. 22), erlangten in den 1960er Jahren jeweils ein Landtagsmandat, Bläsing von 1966 – 1970 in Hessen und Winkelvoß von 1967 – 1970 in Niedersachsen. Des Weiteren zog Martha Kruse 1967 in die Bremische Bürgerschaft ein, in der sie bis 1971 verblieb. Erst im September 2004, nach vielen Jahre ohne parlamentarische Repräsentanz auf Landesebene, gelangte mit Gitta Schüßler die vierte weibliche Abgeordnete der NPD in den sächsischen Landtag, dem sie bis 2014 angehörte.

Es gibt bisher keine systematische bundesweite Analyse zum Anteil von Frauen in den NPD-Strukturen auf Ebene der Länder und Kommunen. Festgestellt werden kann, dass seit 1985 insgesamt sechs weibliche Landesverbandsvorsitzende in sieben Ländern amtierten: Die erste war Mia Grimm im Jahr 1985 im Saarland (Heib in Apfel 1999, S. 281). Dieser Landesverband wurde von 1990 bis 1999 wieder von einer Frau, nämlich Ellen-Doris Scherer, geführt, die auch zwischenzeitlich (1991-1993) parallel in Rheinland-Pfalz als Landeschefin fungierte (Apfel 1999, S. 305 f.). In den 2000er Jahren führten Frauen die Landesverbände in Berlin-Brandenburg (Karola Nachtigall 2000 – 2002) und in Hamburg (Anja Zysk 2005 – 2007). Als Dörthe Armstroff im Jahr 2008 NPD-Chefin in Rheinland-Pfalz wurde, hatte die extrem rechte Partei erstmals in ihrer Geschichte gleichzeitig zwei weibliche Landesvorsitzende: das ehemalige DVU-Mitglied Armstroff – eine Völkisch-Nationale – und die seit 2007 in Sachsen-Anhalt als Chefin amtierende Carola Holz, die sich für eine Zusammenarbeit mit den „Freien Kameradschaften“ stark machte (www.redok.de 2008 sowie Speit 2014).

Darüber hinaus sind und waren eine Reihe von Frauen auf der kommunalpolitischen Ebene aktiv, wie zum Beispiel Doris Zutt (Hessen/Mecklenburg-Vorpommern), zeitweilig einzige Frau im Bundesvorstand. Bei der Kommunalwahl 2009 in Sachsen-Anhalt gingen 6 von 13 neu gewonnenen Mandaten an Frauen (Röpke/Speit 2011, S. 42). Eine der einflussreichsten NPD-Kaderfrauen ist derzeit Ricarda Riefling, seit 2011 Beisitzerin im NPD-Bundesvorstand, seit 2013 stellvertretende Vorsitzende im NPD-Kreisverband Westpfalz und derzeit Vize-Landesvorsitzende und Spitzenkandidatin ihrer Partei in Rheinland-Pfalz. Seit März 2014 ist sie Bundesvorsitzende des Rings Nationaler Frauen (RNF). Riefling ist im NPD-Bundesvorstand die familienpolitische Sprecherin.

Zweifellos – das zeigt die zwar relativ geringe, aber reale Teilhabe von Frauen in Führungspositionen in den 1990er und vor allem den 2000er Jahren – hat es in der NPD eine Entwicklung hin zu einer größeren politischen Beteiligung von Frauen gegeben. Diese drückt sich nur bedingt über die Ebene politischer Funktionen aus, vielmehr auch durch andere Aktivitäten.

Themen und Formen des Engagements

Obwohl schon NPD-Mitgründerin Gertraud Winkelvoß bereits 1967 in einem vom damaligen NPD-Organ „Deutsche Nachrichten“ veröffentlichten „Sonderdruck Frau und Familie“ die Einbeziehung von Frauen in die Erwerbsarbeit forderte und davor warnte, sich thematisch lediglich mit kulturellen und sozialen Themen „abspeisen“ zu lassen (Lang 2013 I, S. 13), obliegen vielen NPD-Funktionärinnen die familien- und sozialpolitischen Inhalte. Ebenso wie Riefling sind Gitta Schüßler und andere führende NPD-Frauen, wie in den 1960er Jahren Landesfrauenreferentin Anneliese Bläsing, für die Bereiche Frauen, Gesellschaft und Familie zuständig. Auch die Bereiche Gesundheit und Fürsorge sowie die Kultur- und Traditionsarbeit wurden und werden häufig von weiblichen NPD-Aktivistinnen ausgefüllt (Lang 2013, S. 94). Dr. Wilhelmine Steffens, NPD-Gründungsmitglied, die auch die militante Wiking-Jugend sowie die rassistische Artgemeinschaft „Germanische Glaubensgemeinschaft“ mit aufbaute, war seinerzeit in Niedersachsen für die Referate „Lebens- und Umweltschutz“ sowie sogenannte „Ausländer- und Asylantenangelegenheiten“ zuständig (Röpke/Speit 2011, S. 141). Heute treten NPD-Funktionärinnen wie Maria Fank (Berlin) 2013 in Berlin-Hellersdorf auf Bürgerversammlungen zum Thema Asyl und Flüchtlinge auf, nehmen die Rolle der „besorgten Mutter“ ein und wettern gegen Einwanderung und eine weltoffene Gesellschaft.

Wenn soziale Themen national besetzt und interpretiert werden, wird Familienpolitik zu einem Schlüsselthema für eine rassistische Interpretation und Strukturierung der Gesellschaft. Familienpolitik kommt oft als `weiches´ Thema vermeintlich harmlos daher, muss aber auf ihren rassistischen Kern – die Ideologie der „Volksgemeinschaft“ – hin analysiert und zugespitzt werden. Der aktuelle Kampf (extrem) rechter bis konservativer Gruppierungen gegen Gender-Mainstreaming und für starre, als natürlich gegeben definierte Geschlechternormen ist zentraler Bestandteil der Familien- und Geschlechterpolitik der NPD. Er wird von den Frauen

mit getragen und, trotz auch zu beobachtender Widersprüche zwischen traditionellen und modernen Rollenbildern, aktiv mit vorangetrieben.

Viele extrem rechte Frauen sind in informellen Kontexten unterwegs: Sie betreiben einschlägige Kneipen und Ladengeschäfte oder Internetshops. Sie melden Demonstrationen an, geben Publikationen heraus, fotografieren politische Gegner/innen auf Aufmärschen, führen eigene Demonstrationen durch, putzen Ehrenmäler und vieles mehr (vgl. Büttner, Lang, Lehnert 2012, S. 79 f.). Da-rüber hinaus nehmen NPD-Frauen Einfluss im ge- sellschaftlichen Alltag und in sozialen Berufen. Sie wirken in Elternbeiräten, betreuen Krabbelgruppen oder arbeiten als Erzieherinnen. Einige entscheiden sich aus strategischen Gründen von Anfang an gegen eine Parteimitgliedschaft, obwohl sie der NPD ideologisch nahestehen. So zitierte die Frankfurter Rundschau eine extrem rechte Aktivistin aus Mainz mit den Worten: „Ich glaube niemand würde mich mehr in den Elternbeirat unserer Schule wählen, wenn ich in der NPD wäre. Dann tät man mich als `bösen Nazi´abstempeln und niemand würde mir mehr zuhören. So gesehen ist mein Einfluss auf die Menschen wesentlich größer, wenn ich nirgends offiziell organisiert bin.“ (zit. nach Büttner, Lang 2012, S. 112).

Manche Ehefrau führender NPD-Funktionäre hält ihrem Mann den Rücken frei und unterstützt ihn vorbehaltlos bei seinen politischen Aktivitäten. So dankte Udo Pastörs seiner Ehefrau Marianne Pastörs, die selbst in NPD und RNF politisch aktiv ist, nach seinem Einzug in den Landtag von Mecklenburg-Vorpommern für ihre Unterstützung im Wahlkampf: Dass sie ihn „so hervorragend bekocht hat, dass sie meine Wäsche gewaschen hat, dass sie mir geholfen hat, die Kraft aufzubringen, dass ich diesen Wahlkampf überstanden habe“ (zit. nach Lang 2013, S. 92).

In der NPD-Schrift „Alles Große steht im Sturm“ zum 35-jährigen Parteijubiläum findet sich ein Aufsatz des bayerischen NPD-Mitglieds Anneliese Michel mit dem Titel „Erlebnisse aus einem bewegten Leben“. Ihre Beschreibung veranschaulicht die Bandbreite extrem rechter Aktivitäten von Frauen. Michel schreibt: „Als Gründungsmitglied der NPD nahm ich an den Gründungen des Kreis- und Ortsverbandes teil, und nach und nach ergab es sich, dass Aufgaben in der Partei zu erfüllen waren. Mein Mann war zeitweiliger Schatzmeister, ich Schriftführerin und Pressesprecherin. Darüber hinaus gehörte die Massenverteilung von Propagandamaterial zum Alltagsgeschäft.“ (Michel in Apfel 1999, S. 94). „1998 war ich im Schwerpunktwahlkampf in Mecklenburg-Vorpommern mehrere Wochen unterwegs. Mit einer älteren Mitstreiterin meldete ich mich zur Vorbereitung von Propagandamaterialien, Verteilaktionen und Informationsständen.“ (ebda, S. 95). Michel beschaffte Räume für Großveranstaltungen der Jungen Nationaldemokraten (JN) und war besonders in der Ostpolitik aktiv. So wirkte sie ihrer Selbstdarstellung zufolge an Veranstaltungen der Landsmannschaft der Ost- und Westpreußen in Bayern mit und organisierte Ferienaufenthalte für polnische Kinder „deutschstämmiger Familien“ (ebda., S. 95). Anneliese Michels Aktivitäten veranschaulichen, wie Frauen kontinuierlich und auf verschiedenen Ebenen an der revanchistischen und menschenverachtenden Politik der NPD mitwirkten und mitwirken.

Frauenstrukturen in der NPD

Bereits 1966 fand Michel zufolge in Marburg eine Frauentagung der NPD statt, die sich dem Thema Familienpolitik widmete und von Gertraud Winkelvoß geleitet wurde (Michel in Apfel 1999, S. 94). Zehn Jahre später wurde innerhalb der NPD eine Frauengruppe gegründet, in deren Folge diverse Aktivitäten wie Kongresse, Arbeitskreise initiiert wurden, die aber in den 1980er Jahren wieder einschliefen (Kenzo 2007, S. 18). Erst in den 1990er Jahren näherte sich eine neue Generation von Frauen, die aus der rechten Skinheadszene und Strukturen wie dem „Skingirl-Freundeskreis Deutschland“ (SFD) stammten, der NPD wieder an (Döring, Feldmann 2005, S. 18 ff).

Im Oktober 1996, über ein halbes Jahr nach der Wahl Udo Voigts zum neuen NPD-Bundesvorsitzenden, fand im Raum Kaiserslautern ein NPD-Frauenkongress statt. Es kamen etwa 80 Teilnehmer/innen zwischen 17 und 84 Jahren. Im NPD-Parteiorgan Deutsche Stimme wurde als Ziel des Kongresses die Idee formuliert, Frauen aus NPD und Umfeld zusammenzuführen (vgl. Röpke/Speit: 2011 S. 34 sowie Sturhan in Bitzan, Rechte Frauen, S. 117). Hier tauchte der Slogan „Nationalismus ist auch Mädelsache“ auf (Röpke/Speit ebda.), der in den 2000er Jahren von extrem rechten Gruppen wie dem „Mädelring Thüringen“ wieder verwendet wurde.

Der 1990 gegründete Skingirl-Freundeskreis Deutschland (SFD) hatte sich 2000 aufgelöst, vermutlich um einem Verbot zuvorzukommen. Einige SFD-Aktivistinnen waren an der darauf folgenden Gründung der Gemeinschaft Deutscher Frauen (GDF) beteiligt – eine noch aktive, konspirativ arbeitende Organisation, die heute neben dem Ring Nationaler Frauen (RNF) die bedeutendste extrem rechte Frauenorganisation in Deutschland ist. Namhafte NPD-Funktionärinnen wie Stella Hähnel geb. Palau sind von Anfang an in der GDF aktiv (Hähnel 2008).

Ab etwa 2001 gründeten sich kleine regionale Frauen- und Familiennetzwerke in NPD und JN und es kam zu vermehrten Aktivitäten. In Greifswald fand am 27.7.2002 eine spärlich besuchte sogenannte „1. Nationale Frauendemonstration“ statt, die sich „gegen Kindesmißbrauch und Abtreibung“ richtete. 2005 entstand die NPD-Frauengruppe Hannover, deren Gründerin Jasmin Langer (spätere Apfel) erklärte, man wolle „Frauen, die national handeln und denken, [die] den Alltag in Wirt-

schaft und Politik verfolgen und sich eigenständige Meinungen bilden“ (zit. nach Molau, 2005). Die Gruppe führte völkische Aktionen wie „gewaltfreie Schulen für deutsche Kinder“ durch und verteilte Flugblätter. Langer formulierte dem Deutsche Stimme-Autor zufolge den strategischen Vorteil, den die Präsenz von Frauen für die NPD mit sich bringt, wie folgt: „Die Leute sind gleich noch einmal doppelt so freundlich bei Verteilaktionen.Unsere Gegenwart nimmt offenbar Aggression heraus“ (ebda.).Der unter Udo Voigt im Jahr 1998 aus gerufene Strategiewechsel der NPD hin zu sozialen Themen (Botsch 2012: S. 112) war spätestens seit den Wahlerfolgen in Sachsen 2004 unumstritten. Um die Menschen vor Ort zu erreichen, waren das Aufgreifen lokaler Themen und die Verankerung in den Kommunen erklärtes Ziel. Die Devise lautete: „Bürgernähe zeigen, vor Ort siegen – auf kommunaler Ebene kann die Ausgrenzung unterlaufen werden“ (Voigt zit. nach Röpke/Speit 2011, S. 34). Frauen waren ein wichtiges Potenzial, um diese Verankerung und die gesellschaftliche Akzeptanz zu erhöhen. In der lange als Altherrenpartei geltenden NPD rückten Frauen und Mädchen immer stärker in Politik und Öffentlichkeit.

Ring Nationaler Frauen – RNF

Der 2006 gegründete Ring Nationaler Frauen (RNF) stand zunächst auch Nicht-Parteimitgliedern offen, wurde aber zwei Jahre später zur offiziellen Unterorganisation der NPD. Seitdem ist die Bundessprecherin des RNF auch qua Amt Mitglied des NPD-Bundesvorstandes. Mittlerweile haben sich sechs regionale RNF-Gruppen gegründet, weitere sind im Aufbau. „Ziele des RNF sind die Förderung der Frauen aus den eigenen Reihen für die Übernahme von politischen Funktionen und die Verbreitung ‚nationaler‘ Frauen- und Familienpolitik durch politische Kampagnen.“ (Forschungsnetzwerk Frauen und Rechtsextremismus 2014, Kap. 4). Unter dem Motto „Deutschland ist auch Frauensache“ kam die Organisation zunächst kämpferisch daher und postulierte nach ihrer Gründung auf ihrer Internetseite: „Als nationale Frauen sehen wir es als selbstverständlich an, unser Anliegen in die Öffentlichkeit zu tragen (...).“ (Internetseite des RNF, eingesehen am 30.5.2007).

Im Jahr 2009 kam es zu einem Konflikt, in Folge dessen die damalige RNF-Bundessprecherin Gitta Schüßler ihren Posten verlor. Hintergrund war, dass sie gegenüber dem NPD-Landesverband Mecklenburg-Vorpommern öffentlich Kritik geübt hatte, weil zwei bei den Kommunalwahlen gewählte NPD-Mandatsträgerinnen ihre Ämter an männliche Kollegen abgegeben hatten, die jedoch ihrerseits weniger Stimmen erhalten hatten. Nachdem Schüßler moniert hatte, der Landesverband würde „wie eine Art Männersekte, nicht aber wie eine politikfähige, moderne Rechtspartei operieren“ (zit. nach Scholz 2009) wurden ihr „persönliche feministische Ansichten“ unterstellt und sie musste nach einem Misstrauensantrag ihre Ämter im RNF niederlegen.

Schüßler ruderte zurück und ist heute wieder für die Presse- und Öffentlichkeitsarbeit des RNF zuständig, jedoch führte der Konflikt zu einem Führungswechsel, der die Frauenorganisation noch stärker als bisher in Richtung eines völkisch-traditionalistischen Frauenbilds rückte. Bundessprecherin wurde Ende 2009 Edda Schmidt, ein Urgestein innerhalb der extrem rechten Szene. Schmidt war bis zu deren Verbot in der Wiking-Ju- gend als Schriftführerin aktiv. Nach ihrer Wahl verkündete sie, der RNF werde „auch in Zukunft kein `Häkelverein´sein, (…) obwohl es Frauen sicher nichts schadet, auch hin und wieder zu rein fraulichen Tätigkeiten zurückzufinden.“ (zit. nach Röpke/Speit 2011, S. 52).

Mit der nächsten Vorsitzenden – der „nationalen Kabarettistin“ Sigrid Schüßler aus Bayern – kam eine Frau ans RNF-Ruder, die autoritär, aber auch unangepasst, modern und laut auftrat. Sie wurde aufgrund ihrer offenen Zustimmung zum Rücktritt Holger Apfels und einiger als anstößig kritisierten Selbstdarstellungen ihrer Person im Frühjahr 2014 von ihrem Posten abgelöst. Den Vorsitz der Frauenorganisation hat nun Ricarda Riefling inne.

Das Personalkarussell beim RNF lässt schlussfolgern, dass offenbar am Ruder der NPD-Frauenorganisation eher Frauen gewünscht sind, die weder die Politik des (männlich dominierten) Bundesvorstandes zu stark kritisieren, noch zu stark aus dem traditionell-völkischen Frauenbild ausscheren. Konstatiert werden muss dabei, dass sich die geschlechterpolitische Linie des RNF schon immer getreu der rechten Ideologie der Volksgemeinschaft (Büttner, Lang, Lehnert 2012: S. 83) und der darin immanenten Vorstellung einer – auch im RNF-Statut festgeschriebenen – „natürlichen Unterschiedlichkeit von Mann und Frau“ definierte. Frauen, die von diesem Bild zu stark abweichen oder die Macht der Männer zu stark in Frage stellen, ecken innerhalb der NPD offenbar an.

Grenzen der Macht

Kritische Beobachter/innen der extrem rechten Szene weisen wiederholt auf Auffälligkeiten hin. So verloren ein paar weibliche Vorsitzende von NPD-Landesverbänden wie Anja Zysk und Carola Holz nach nur kurzen Amtszeiten ihre Posten nach Konfliktsituationen, in denen mit männlichen Kollegen möglicherweise anders umgegangen worden wäre. So berichtete die Zeitschrift Blick nach Rechts (Freires 2007), dass der Bundesvorstand gegen Anja Zysk ein Parteiausschlussverfahren einleiten wollte, da sie parteiinterne Vorgänge öffentlich gemacht habe. Einem männlichen Kameraden, dem das gleiche Vergehen vorgeworfen wurde, sei hingegen kein Ausschlussverfahren angedroht worden. Carola Holz trat bereits im zweiten Jahr ihrer Amtszeit als Vorsitzende zurück, obwohl sie in dem sächsischen Landesverband, dem etwa 40

Prozent Frauen angehörten, sehr beliebt gewesen sein soll (Speit 2014). Die erfahrene Kommunalpolitikerin Doris Zutt wurde bei den Kommunalwahlen 2011 in Mecklenburg-Vorpommern nicht wie versprochen auf einen der vorderen Listenplätze gesetzt (Röpke/Speit 2011, S. 56). Ricarda Riefling erhielt bei einem Vortrag am Stammtisch der NPD Rhein-Neckar im Februar 2013 von ihren Kameradinnen und Kameraden keinen Applaus für die beeindruckende Auflistung ihrer Qualifikationen, sondern erst bei Erwähnung der Zahl ihrer vier Kinder. Diese und andere Beispiele wie der oben geschilderte Fall von der NPD-Kaderin Gitta Schüßler zeigen, dass Frauen in der Partei mit bestimmten Rollenbildern konfrontiert sind und wiederholt ausgebremst wurden.

Innerhalb der NPD gab es in den Jahren ihres Bestehens zwar immer wieder Frauen, die eine stärkere Beteiligung am politischen und gesellschaftlichen Leben eingefordert haben. Viele von ihnen bewegen sich im Spannungsfeld zwischen der Lebensrealität als moderne, berufstätige Frauen im 20. und 21. Jahrhundert und der von ihnen selbst mitgetragenen völkisch-rassistischen Ideologie mit der darin enthaltenen Verpflichtung, für das Fortbestehen eines „deutschen“ weißen Nachwuchses Sorge zu tragen. In den Parteiprogrammen der NPD wird sichtbar, dass die Überhöhung der Mutterrolle sich wie ein roter Faden durch die Parteiprogrammatik zieht (Büttner 2014). Eine positive Sicht auf die Förderung der Berufstätigkeit von Frauen fehlt bis auf wenige Ausnahmen völlig. Aufgrund der Ideologie der Volksgemeinschaft, dem daraus resultierenden binären Geschlechterverhältnis und der extrem rechten Gesellschaftsvorstellungen zugrunde liegenden Beschränkung und Selbstbeschränkung ihrer Rollen und Freiräume stoßen Frauen in der NPD an Grenzen.

Fazit

Festzustellen ist, dass Frauen in der NPD, wenn auch in geringer Anzahl, von Anfang an in der Partei präsent waren und ihr Anteil in den letzten Jahren deutlich angestiegen ist. Diesbezüglich wird der NPD eine Verortung als „Männerpartei“ nicht gerecht. Bereits in den 1960ern und 1970er Jahren gab es punktuell kleine Frauenstrukturen, jedoch erst ab 2006 mit dem Ring Nationaler Frauen (RNF) eine politisch bedeutsamere Organisation. Die Formen des Engagements der extrem rechten Frauen sind unterschiedlich und reichen von der Aktivität als politische Funktionärin über das Verteilen von Propagandamaterial, der Teilnahme an Demonstrationen, dem Schreiben von Texten und vielem mehr bis hin zur treusorgenden Ehefrau, die dem politisch aktiven Mann den Rücken frei hält und die Ideologie vollends mitträgt. Frauen sind nicht weniger extrem rechts eingestellt als Männer.

Sie haben in der NPD verschiedene Möglichkeiten der politischen Beteiligung, jedoch gelangen insgesamt gesehen wenige Frauen in relevante politische Machtfunktionen. Es gab in der NPD von Beginn an Frauen in Vorstands- und vereinzelt auch anderen Leitungsfunktionen. Festzustellen sind jedoch Grenzen der (politischen) Macht für und von Frauen in der NPD. Diese sind ideologieimmanent und strukturell bedingt und manifestieren sich in einer behaupteten „natürlichen“ Unterschiedlichkeit von Mann und Frau sowie daraus abgeleiteten Zuständigkeiten.

Die NPD ist zwar eine männerdominierte Partei, jedoch sind Frauen in einem wesentlichen Umfang an derer politischem Wirken beteiligt. Sie sind nicht minder rassistisch wie die Männer und müssen bei der Analyse und im Umgang mit der extremen Rechten stets mit in den Blick genommen werden.

Literatur:

Apfel, Holger (Hrsg.) (1999): „Alles Große steht im Sturm. Tradition und Zukunft einer nationalen Partei. 35 NPD – 30 Jahre JN.“ Deutsche Stimme Verlag, Stuttgart.

Botsch, Gideon (2012): „Die extreme Rechte in der Bundesrepublik Deutschland 1949 bis heute.“ Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt.

Büttner, Frauke (2014): „Das Frauenbild der NPD“. In: Der Rechte Rand 151/2014, S. 26.

Büttner, Frauke/Lang, Juliane/Lehnert, Esther (2012): „Weder harmlos noch friedfertig. Mädchen und Frauen im Rechtsextremismus.“ Vorgänge 197, Heft 1/2012, S. 77-85.

Büttner, Frauke/Lang, Juliane (2012): „Frauen und Mädchen in der extremen Rechten: Aktivitäten, Wahrnehmung und pädagogisches Handeln.“ In: Boos, Bernadette/Engelmann, Rainer (Hrsg.): „Gewalt von Rechts! Analysen, Hintergründe, Handlungsmöglichkeiten.“ Von Loeper Literaturverlag, Karlsruhe, S. 108 – 118.

Döring, Kirsten/Feldmann, Renate (2005): „Akteurinnen und Organisationen. Die Involviertheit von Frauen in der extremen Rechten.“ In: Antifaschistisches Frauennetzwerk/Forschungsnetzwerk Frauen und Rechtsextremismus (Hrsg.): „Braune Schwestern? Feministische Analysen zu Frauen in der extremen Rechten.“ Unrast, Münster.

Ebert, Wolfgang/Schultz, Reinhard (1978): „Das Urteil von Mannheim. NPD nicht verfassungsfeindlich?“ PDI-Sonderheft Nr. 4, München.

Forschungsnetzwerk Frauen und Rechtsextremismus (2011): Offener Brief „Und warum ist das interessanteste an einer militanten Rechtsextremistin ihr Liebesleben“? www.frauen-und-rechtsextremismus.de/cms/images/medienarbeit/offener-brief-2011-11-15.pdf, eingesehen 10.11.2014.

Forschungsnetzwerk Frauen und Rechtsextremismus (2014): „Mädchen und Frauen in der extremen Rechten, Handreichung.“ 2. aktualisierte Auflage, Berlin.

Freires, Horst (2007): „Schlammschlacht." In: Blick nach Rechts 2/2007, www.bnr.de.

Hähnel, Stella: Frauen in der NPD. Vortrag auf der Veranstaltung des Rings Nationaler Frauen (RNF) Berlin am 3.9.2008 in Berlin, transkribiert durch das Antifaschistische Pressearchiv und Bildungszentrum (apabiz e.V.). Heib, Anton: „Der NPD-Landesverband Saar – Deutsche Frauen, Deutsche Treue" in: Apfel, Holger (Hrsg.): „Alles Große steht im Sturm. Tradition und Zukunft einer nationalen Partei. 35 NPD – 30 Jahre JN." Deutsche Stimme Verlag, Stuttgart 1999, S. 280 ff.

Kenzo, Rena (2007): „Auf Augenhöhe. Organisationen von und für extrem rechte Frauen." In Lotta 28/2007, S.17 – 18.

Klausch, Hans-Peter (2011): „Braunes Erbe – NS-Vergangenheit hessischer Landtagsabgeordneter der 1. – 11. Wahlperiode (1946 – 1987)".

Kühnl, Reinhard/Rilling, Rainer/Sager, Christine (1969): „Die NPD. Struktur, Ideologie und Funktion einer neofaschistischen Partei." Suhrkamp-Verlag, Frankfurt am Main.

Lang, Juliane (2013): „Frauenbilder in der NPD zwischen Modernisierung und traditionellen Vorstellungen." In: Amadeu Antonio Stiftung/Radvan, Heike (Hrsg.): „Gender und Rechtsextremismusprävention." Metropol Verlag, Berlin, S. 89 – 104.

Lang, J. (2013 I): „Familienpolitik von Rechts." In: Der Rechte Rand 141/2013: S. 12-13.

Michel, Anneliese (1999): „Erlebnisse aus einem bewegten Leben", in: Apfel, Holger (Hrsg.): „Alles Große steht im Sturm. Tradition und Zukunft einer nationalen Partei. 35 NPD – 30 Jahre JN." Deutsche Stimme Verlag, Stuttgart, S. 94 – 96.

Molau, Andreas (2005): „Ohne Frauen keine Zukunft. Die NPD-Frauengruppe Hannover setzt Signale. In. Deutsche Stimme Januar, S.11.

Niedermayer, Oskar, 2013: „Parteimitglieder seit 1990. Arbeitshefte aus dem Otto-Stammer-Zentrum, Nr. 20, Berlin. Bundeszentrale für politische Bildung 2013, www.bpb.de, eingesehen am 10.11.2014.

Niedermayer, Oskar, 2015: „Parteimitglieder in Deutschland. Version 2015. Arbeitshefte aus dem Otto-Stammer-Zentrum Nr. 25, Berlin." www.bpb.de, eingesehen am 22.11.2015.

www.redok.de: „Neue Landesvorsitzende in der Pfalz", 23.05.2008, eingesehen am 07.05.2010.

Internetseite des Ring Nationaler Frauen (RNF), eingesehen am 30.05.2007.

Röpke, Andrea und Speit, Andreas (2011): „Mädelsache! Frauen in der Neonazi-Szene." Christoph-Links-Verlag, Berlin.

Scholz, Robert (2009): „`Feministische Ansichten nicht mehr hinnehmbar.' RNF zum Misstrauensantrag gegen Gitta Schüßler (NPD)." www.endstation-rechts.de, 03.07.2009, eingesehen am 10.07.2009.

Speit, Andreas: „Holz, Carola", Lexikonbeitrag in Netz-gegen-nazis.de, eingesehen 26.11.2014.

Sturhan, Katrin (1997): „Zwischen Rechtskonservatismus und Neonazismus – Frauen in rechtsextremen Parteien und Organisationen", in: Bitzan, Renate (Hrsg.): „Rechte Frauen. Skingirls, Walküren und feine Damen", Elefanten Press, Berlin, S. 104-130.

Frauke Büttner ist Diplom-Politologin mit dem Arbeitsschwerpunkt Rechtsextremismus- und Rassismusprävention
Kontakt: www.frauke-buettner.de

LOBBY CONTROL

Initiative für Transparenz und Demokratie

17. November 2015 von Lynn Gogolin-Grünberg

Umfrage: rund Dreiviertel für mehr Transparenz bei Lobbyismus

Rund drei von vier Bundesbürgern wünschen sich mehr Transparenz beim Lobbyismus. Dies ergab eine repräsentative Umfrage des Meinungsforschungsinstituts TNS Emnid im Auftrag von Campact und LobbyControl. 78 Prozent der Befragten sprechen sich für die Einführung eines verpflichtenden Lobbyregisters aus, in dem alle Lobbyisten ihren Auftraggeber, ihr Budget und die Ziele ihrer Lobbyarbeit öffentlich machen müssen. Das sollte für die Union Anlass genug sein, endlich ihre jahrelange Blockadehaltung in Sachen Lobbytransparenz aufzugeben…

www.lobbycontrol.de

Spendenkonto: Bank für Sozialwirtschaft in Köln – IBAN: DE80370205000008046200 – BIC: BFSWDE33XXX

„Ich bin anders – Wir sind gleich“
Lernräume zu Othering-Prozessen

Özlem Nas / Susanne-Verena Schwarz *

Özlem Nas

Susanne-Verena Schwarz

Gesellschaftliche Relevanz

Wir leben in einer globalisierten Welt, die von einer zunehmenden ethnischen und religiösen Vielfalt geprägt ist. Muslime sind Teil der religiösen Vielfalt, welche in unserer Gesellschaft und damit auch in den Bildungsinstitutionen inzwischen zum Alltag ge hört. Das Zusammenleben in einer immer heterogener werdenden multireligiösen Gesellschaft ist ein Zustand, der nicht von vorübergehender Dauer ist, und auf den sich die Gesellschaft mitsamt ihrer Institutionen einstellen muss. Die religiöse Vielfalt ist zum größten Teil auf Zuwanderung zurückzuführen und hat nicht nur eine Pluralisierung, sondern auch die tägliche Begegnung mit Ausdrucksformen der verschiedenen Religionen mit sich gebracht.

Die erste bundesweit repräsentative Studie "Muslimisches Leben in Deutschland"[1] liefert auf Grundlage der Befragung von Menschen aus knapp 50 muslimisch geprägten Herkunftsländern folgende Daten:

- *In der Bundesrepublik leben rund 4 Mio. Menschen muslimischen Glaubens.*
- *Der Anteil der Muslime an der Gesamtbevölkerung beträgt ca. 5%.*
- *Rund 45% der in Deutschland lebenden Muslime mit Migrationshintergrund aus den berücksichtigten Herkunftsländern sind deutsche Staatsangehörige.*

Der Religionsmonitor der Bertelsmann Stiftung[2] konstatiert u.a. folgendes über die Lebenswelten deutscher Muslime:

- *Die Muslime bilden die größte religiöse Minderheit hierzulande und sind mindestens so unterschiedlich wie „die Christen“, nicht nur hinsichtlich Konfession und Herkunftsland, sondern auch in der Ausprägung ihres Glaubens, ihrer Glaubenspraxis und anderer Einstellungen.*
- *Die Lebensumstände von Muslimen in Deutschland als einem christlich geprägten, aber eher wenig religiösem Land sind zudem durch die religiöse Minderheitensituation beeinflusst. Keineswegs alle Muslime reagieren darauf auf gleiche Art und Weise: Manche bringt das Leben in diesem Land in Konflikt mit ihrem Glauben und ihrer Identität. Ihre Antwort darauf ist eine stärkere Betonung von Tradition und Glaube. Aber auch das Gegenteil kann der Fall sein, so dass es zu einer bewussten Abkehr von der Religion kommt.*

Der öffentliche Diskurs zum Islam und zu den Mus limen ist meist von Vorbehalten und Misstrauen geprägt. Ein Teil der nichtmuslimischen deutschen Bevölkerung erlebt die Anwesenheit dieser Minderheit, die keinesfalls eine homogene Gruppierung darstellt, offenbar als Überfremdung und Bedrohung. Darauf verweisen zumindest die Befunde der Umfrage „Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit in Europa“[3]. Häufig werden soziokulturelle Verhältnisse in anderen Ländern und die Angst vor dem Terrorismus auf „die Muslime“ in Deutschland projiziert. War es früher der Status als „Ausländer“ oder „Türke“, der für vermeintliche Integrationsdefizite verantwortlich gemacht wurde, ist es seit den Terroranschlägen vom 11. September 2001 vermehrt die Zugehörigkeit zum Islam, an der sich Vorwürfe der „Integrationsunwilligkeit“ und bewussten Abschottung festmachen. Die Vereinbarkeit von Islam und westlicher, moderner Lebensweise und Demokratie wird nicht selten grundsätzlich in Zweifel gezogen. So sehen sich „Muslime“ – unabhängig von Ihrer individuellen Religiosität – gegenüber Angehörigen der Mehrheitsgesellschaft veranlasst, sich für ihren Glauben zu rechtfertigen und ihre demokratische Gesinnung, die Ablehnung von Gewalt und ihre Akzeptanz von Grundrechten zu beteuern. Bisher konnten einschlägige Studien jedoch kaum belegen, dass die muslimische Religionszugehörigkeit oder der Grad der Religiosität die soziale Integration wesentlich bestimmen oder einen maßgeblichen

* *Bericht zum NECE 2015 Workshop/ Thessaloniki, Griechenland: „I am different – We are not.“ – Zeichnung: Susanne Schwarz - Fotos: Özlem Nas, Susanne Schwarz*

1 *Bundesamt für Migration und Flüchtlinge: Muslimisches Leben in Deutschland 2009, S. 79*
2 *Vgl. Bertelsmann Stiftung (2015): Religionsmonitor. „Sonderauswertung Islam“.*
3 *Zick, Küpper & Hövermann, 2011*

Einfluss auf problematische Werthaltungen haben.

Auch drängt sich der Eindruck auf, dass ein Missverhältnis besteht zwischen der Problematisierung des Islams und der Muslime in öffentlichen Debatten oder in Medienberichten über religionsbedingte Konflikte wie Moscheebau, Kopftuch, Schwimmunterricht einerseits und einem im Alltag weitgehend funktionierenden, mitunter vertrauensvollen Zusammenleben andererseits: Hier hat man sich längst aneinander gewöhnt und gelernt Konflikte pragmatisch zu lösen.

Mit der Beheimatung des Islams in Deutschland geht eine rasante Diversifizierung von muslimischem Glauben und religiösem Leben einher, da Muslime unterschiedlicher Herkunft und Tradition aufeinandertreffen. In der Perspektive der Aufnahmegesellschaft, die religiöse Differenz in erster Linie zwischen sich und "den Muslimen" verortet, wird dies nur bedingt wahrgenommen. In den muslimischen Gemeinden in Deutschland ist diese Diversifizierung jedoch eine alltägliche Erfahrung, da auch in den Moscheen die Anwesenheit unterschiedlicher Herkunftsgruppen der Normalfall ist[4]. Die Muslime bewältigen das Leben in Deutschland auf ganz unterschiedliche Art und Weise und sie sind dabei unterschiedlich erfolgreich. Hier ist die persönliche Religiosität nur ein Faktor unter vielen, die diese – zumal sehr dynamischen – Prozesse beeinflussen[5].

Unmittelbar erkennbar ist die ethnische und religiöse Vielfalt in den Bildungseinrichtungen, die von Kindern und Jugendlichen unterschiedlicher Herkunft und unterschiedlicher oder aber auch keiner Religionszugehörigkeit besucht werden. Mehr als ein Drittel der Kinder und Jugendlichen in Deutschland sind nichtdeutscher Herkunft. Der handlungskompetente Umgang mit dieser Vielfalt ist eine entscheidende Schlüsselqualifikation unserer Zeit. Die Akzeptanz von Vielfalt hat sich in Deutschlandambivalent entwickelt. Die Universität Leipzig stellt mit ihrer „Mitte"-Studie weitverbreitete rechtsextreme Einstellungen in der Mitte der Gesellschaft fest mit einer verstärkten Abwertung bestimmter Gruppen – vor allem Muslime, Asylsuchende und Sinti und Roma.[6] Der Umgang mit Vielfalt beinhaltet somit auch problematische Tendenzen. Das Andere erscheint als fremd und daher bedrohlich sowie als die eigene Lebenswelt einschränkend oder belastend. So wird in ihm oftmals auch eine Gefahr für die Gesellschaft gesehen, die in eine Feindschaft gegenüber dem meist als homogene Gruppe konstruierten „Anderen" übergehen kann. Diese Befürchtungen spiegeln sich auch in den Ergebnissen des Religionsmonitors der Bertelsmann Stiftung[7] wieder, wo 57% der im Jahr 2014 Befragten äußerten. „Der Islam ist eine Bedrohung" und 61% äußerten: „Der Islam passt nicht in die westliche Welt". Befürchtungen innerhalb einer Gesellschaft sind ernst zu nehmen. Besonders in pädagogischer Hinsicht ist eine Sensibilisierung zu Gunsten einer Orientierung an Frieden und Ambiguitätstoleranz, die zu pädagogischer Handlungskompetenz führen soll, unabdingbar. Im Gegensatz zum Umgang mit Vielfalt als Bedrohung greift auch der Gedanke, dass alles Fremde ein Gewinn, also eine Bereicherung ist, zu kurz. Eine Verdrängung und Überspielung von Problemen, die sich im Zusammenleben von Menschen unterschiedlicher Herkunft und Überzeugungen ereignen wäre naiv und pädagogisch nicht hilfreich. Ethnische und religiöse Vielfalt ist daher immer beides: gesellschaftlich relevante Herausforderung und Chance zugleich.

Theoretischer Hintergrund

Der Titel „I am different – We are not" bezeichnet eine demokratiepädagogische Übung und spielt bereits auf die hier in den Blick genommene Kerndynamik von Othering-Prozessen[9] an: Von Außen werden Personen anhand (un)bestimmter Zuordnungen als homogene Gruppe konstituiert, eine Perspektive, die mit der Freiheit der einzelnen Individuen in Spannung geraten kann.

Die Konstitution der „Anderen" funktioniert als-Normalisierung des eigenen „Wir". Letztlich bildet die hier geschehende Abgrenzung zu einem Gegenüber die Bedingung für die eigene Identität[10], die

4 Halm/Sauer 2012, S. 83-84

5 Vgl. von Wensierski/Lübcke 2012, S. 25

6 Vgl. Decker, Oliver/Kiess, Johannes/Brähler, Elmar (2014): „Die stabilisierte Mitte – Rechtsextreme Einstellung in Deutschland 2014", (Die „Mitte"-Studien), Kompetenzzentrum für Rechtsextremismus- und Demokratieforschung der Universität Leipzig.

7 Vgl. Bertelsmann Stiftung (2014): Religionsmonitor. „Sonderauswertung Islam".

8 Titel von Susanne Schwarz.

9 Der Prozess des „Anders/Fremd Machens" als Othering-Prozess ist (u.a.) von Edward Saids postkolonialen Orientalismus Studien inspiriert. Hier wird historisch analysiert, wie der zivilisierte Westen gegenüber des als obszön, gewaltsam und ungesitteten „Orients" aufgewertet wird und diese konstruierte Differenz somit eine herrschaftssichernde Funktionen einnimmt (vgl. Said, Edward W. (1978): Orientalismus, New York). Weiter entwickelt wird der Begriff von Gayatari C. Spivak, die die britische Kolonialzeit in Indien anhand dieser „Veränderung" analysiert (vgl. Spivak, Gayatari C. [1985]: „The Rani of Sirmur: As Essay in Reading the Archives", in History and Theory, Vol. 24, No. 3, 247-272.). Der deutsche Begriff der „Veränderung" stammt von Julia Reuter (vgl. Reuter, Julia [2002]: Ordnung des Anderen: Zum Problem des Eigenen in der Soziologie des Fremden, Bielefeld.)

10 Poststrukturalistische Diskurse lehnen die Subjektphilosophie der Aufklärung ab und folgen in der Regel einer Doppelstruktur des Subjekts, welche die Macht kultureller Ordnungen wie auch das Unbewusste mit aufgreifen. Subjekt und Identität werden als Produktion und Subversion des Individuums definiert. An dieser Stelle kann dies nicht umfassend erläutert werden. Ausführlich hierzu: Reckwitz, Andreas (2008): "Subjekt/Identität: Die

sich entsprechend poststrukturalistischen Ansätzen eben nicht positiv-essentialistisch, sondern erst durch das „Nicht-Sein“ des Anderen negativ definiert.

Für das eigene Wir tragen demnach Andere bzw. Veranderte eine konstitutive Rolle, obgleich diese als solche nicht in dem Sinne "bekannt" sind. Denn wenn das konstitutive Außen durch "Abwesenheit, Schwierigkeit oder Unmöglichkeit der Darstellung der Subalternität"[11] gekennzeichnet ist, existiert es als solches nicht. Gayatri Spivak erinnert daran, dass selbst wenn Wir das Andere sprechen lassen, es doch unsere eigenen Stimmen sind, die wir hören.[12] Die Dynamik von Othering-Prozessen kann in diesem Sinne nie völlig aufgelöst werden. Dennoch bleibt es Aufgabe der politischen Bildung den Dialog zu fördern, der bestenfalls die Konstruktion des Andere irritieren kann und zur Reflexion der Selbstdarstellung anregt. Letztlich verbleibt der Ausspruch von Jacques Lacan *"Wenn Du mich kennenlernen willst, dann frage mich"* als zentraler Wert.

Aufgabe politischer Bildung

Letztlich bilden Othering-Prozesse eine zentrale Dimension für Gesellschaften. Doch ist es Aufgabe der politischen Bildung zu Konstruktionen von „Wir/ Die Anderen“ Erfahrungs- und Reflexionsräume anzubieten, um die hierbei alltäglich stattfindenden sozialen Diskriminierungen und Rassismen anzugehen.

In dieser demokratiepädagogischen Übung wird ein geschützter Raum gegeben, spielerisch Diskriminierung und Othering-Prozesse zu erfahren und verschiedene Perspektiven innerhalb dieser Dynamiken kennen zu lernen. Divergierende Sichtweisen und Haltungen gegenüber „den Anderen“ werden hier bewusst(er) und erfahrbar gemacht. Es wird dazu eingeladen das Risiko in eigenen Stereotypisierungen verhaftet zu bleiben und Andere zu diskriminieren, während der eigene Standpunkt als normal betrachtet wird, kennenzulernen.

Eine zentrale Lernaufgabe besteht darin vermeintlich homogene Gruppenidentitäten – sprich für das Selbst relevante homogenisierte Gruppen, als solche zu dekonstruieren. In diesem Sinne wird hier folgender von Sibylle Reinhardt beschriebener Schritt „auf dem Wege zu “Demokratie” als Kompetenz“ fokussiert, der es sich zum Ziel macht, dieses klassische Fehlverständnis aufzubrechen:

> **Die Illusion von Homogenität**
> Die erste Illusion ist die Unterstellung der Einheit oder Identität aller in einem Staatswesen, so dass notwendig und zwanglos eine gemeinsame Entscheidung resultieren wird, die das eine und einzige Interesse aller ausdrückt. Eine solcher-maßen entdifferenzierte Vorstellung von gesellschaftlicher und politischer Realität hat den Vorzug der Einfachheit und der Harmonie: »Wir sind das Volk« heißt dann auch »Wir sind ein Volk« und dies wiederum bedeutet »Wir sind ein einig Volk«. In der Geschichte der politischen Theorie und auch in der politischen Gegenwart ist diese Unterstellung zu finden, so wie sie in pädago-gischen Zusammenhängen zu beobachten ist. Die dann folgenden Enttäuschungen sind notwendig, denn eine plurale Gesellschaft braucht pluralistische und damit konfliktuöse Verfahren und Organe zur Entscheidungsfindung.[13]

Denn obgleich das Bewusstwerden eigener Wahrnehmungsgewohnheiten homogenisierter Gruppen von Anderen wichtig ist, liegen hier auf gesellschaftlicher Ebene doch mit Entscheid wirksame Gruppenzuschreibungen und davon beeinflusste Lebensrealitäten vor, die in die persönliche Selbstbestimmung eingreifen. Der zweite Fokus der strukturellen Perspektive greift bestehende Ungerechtigkeiten zwischen Minder- und Mehrheiten auf, macht eigene Privilegien bewusst und beleuchtet diese anhand bestimmter „Positionierungen“ in der Gesellschaft.

Der hier gewählte Ansatz soll anhand eines Beispiels verdeutlicht werden: Eine anhand geschlechtsspezifischer Merkmale definierte (und somit homogenisierte) Gruppe wird als augenscheinlich homogene reine „Männer“gruppe kategorisiert. Die ***individuelle Perspektive*** nimmt hier **persönliche „Homogenitätsfallen“ in der Selbst- und Fremdwahrnehmung** in den Blick: Mit Fragen wie „Fühlst du dich der Kategorie Mann zugehörig? Inwieweit?“ / “Siehst du die anderen als der Kategorie Mann zugehörig? Inwiefern?“ / „Inwieweit hast du

Produktion und Subversion des Individuums”, in Moebius, Stephan/ Reckwitz, Andreas (Hg) (2008): Poststrukturalistische Sozialwissenschaften, 75-92.

11 Ungekürztes Originalzitat auf Englisch von John Beverly (1999) in Subalternity and Representation in Cultural Theory, London: 40): „we do not claim to represent (“cognitively map,” “let speak”, “speak for,” “excavate”) the subaltern. Subaltern studies registers rather how the knowledge we construct and impart as academics is structured by the absence, difficulty, or impossibility of representation of the subaltern.“ Hier übersetzt von den Autorinnen.

12 Vgl. Spivak, Gayatri Chakravorty, “Can the Subaltern Speak?“ in Nelson, Cary/Grossberg, Lawrence (Hg) (1998): Marxism and the Interpretation of Culture: Basingstoke.; Vergleiche auch die Aufarbeitung von Spivak von Abdalkafor, Ola (2011): Representing the Subaltern: Spivak´s Reading of Foucault and Marx in „Can the Subaltern Speak?“, Saarbrücken: 45ff.

13 Reinhardt, Sybille (2004): „Demokratie-Kompetenzen“ in Edelstein, Wolfgang/Fauser, Peter (2004) (Hg): Beiträge zur Demokratiepädagogik: Eine Schriftenreihe des BLK-Programms: „Demokratie lernen & leben“, Berlin: 15. Online verfügbar unter: http://degede.de/fileadmin/public/dokumente/Reinhardt.pdf (09.12.2015).

diese Position selbst definiert?“ werden Genderkonstrukte ins Reibungsfeld mit persönlichen Freiheiten gesetzt und scheinbare männlich-einheitliche Gruppen durch eine Vielfalt an Positionen aufgebrochen. In der Regel fühlen sich nicht alle als männlich kategorisierten Personen gleichermaßen als „Mann“.
Die ***strukturelle Perspektive*** macht hier auf **existierende gesellschaftliche Ungleichbehandlungen**, die auf der homogenisierten Positionierung „Mann“ gegenüber dem Anderen „Frau“ basieren, aufmerksam:
So drückt sich die rechtliche Ungleichbehandlung von „Geschlechtern“ bereits an der Steuerbegünstigung heterosexueller Lebenspartnerschaften gegenüber homosexuellen aus, die auf der Grundlage von zugeschriebenen Identitäten von Frau / Mann basieren.

Es sollen also sowohl das Reibungsfeld wie auch die Untrennbarkeit der strukturellen und individuellen Perspektiven im Spannungsfeld von individueller Freiheit und Gleichheit thematisiert werden.

Lernszenario „Wir / die Anderen“

Für die Durchführung dieser Übung empfehlen wir folgende **begrifflichen Werkzeuge**:

> **„Position“** versus **„Positionierung“**

(Selbstzugeschriebene) **Position**: bezeichnet die tatsächlich empfundene einzigartige Position einer Person in Othering-Prozessen. Fragen hierzu sind: Welcher Gruppe fühlst du dich zugehörig? Mit welchen Zuschreibungen identifizierst du dich, welche spielen für dich keine Rolle?
(Fremdzugeschriebene) **Positionierung**: bezeichnet die von Außen und gesellschaftlich zugeschriebenen Konstrukte auf Grund bestimmter Merkmale, die für die eigene Identität Relevanz ausüben. Fragen hierzu sind: *Welcher Gruppe wirst du von Anderen und der Gesellschaft zugerechnet? Welche Auswirkungen hat dies für dein alltägliches Leben?*

Das Wechselspiel zwischen Selbst- und Fremdzuschreibung wird hier aufgegriffen – wobei die Selbstzuschreibung nie völlig losgelöst von Fremdzuschreibungen und umgekehrt verbleibt. Letztlich können die Begriffe und Diskurse auf die wir zum Ausdruck angewiesen sind nie mit der Einzigkeit von Individuen aufgehen, sondern zeigen stets zahllose Bruch- und Leerstellen und bieten nur vereinzelte Verbindungspunkte.

Lernziele der Übung sind:

- Durch das Kennenlernen ungeahnter Positionen in der Gruppe, können eigene und fremde Homogenitätsfallen hinsichtlich gesellschaftlich zugeschriebener Gruppenzugehörigkeiten entdeckt und Positionierungen gegenüber Anderen überprüft werden:
- Vorurteilsbehaftete und enge Rollenzuschreibungen werden somit durch Perspektivenvielfalt erweitert:
- Verschiedene Quellen der Konstruktion der unbekannten Anderen lassen sich analysieren, wie z. B. anhand klassischer Bilder der Medien: Gerade in der aktuellen Zeit, in der die Berichterstattung der Presse nicht selten feste Zuschreibungen von Gut (die eigene westliche Kultur) und Böse (andere Kulturen) zu kennen scheint, sind diese Gedankenübungen von hoher Relevanz, um medial vermittelte Bilder nicht ohne Mitdenken zu übernehmen:
  - Lernende können in dieser Übung strukturellen wie persönlichen Ausgrenzungsdynamiken bewusst werden und diese reflektieren;
  - Lernende können die Heterogenität von scheinbar homogenen Gruppen entdecken und dadurch für „Homogenitätsfallen“ sensibilisiert werden;
  - Lernende können von gesellschaftlichen Sinnkonstruktionenim Feld „Wir / Die Anderen“ reflektieren;
  - die Spannung zwischen persönlicher Freiheit des Individuums und der Sicherheit durch die „Gleichheit“ eines Gruppen-Wir als zwei wesentliche demokratische Prinzipien kann aufgegriffen werden;
  - Othering-Prozesse und
  - Dynamiken des konstitutiven Außen können auf einer Meta-Ebene verstanden und in ihrer Funktion für den gesellschaftlichen Alltag reflektiert werden.
  -

Übungsszenario „Them-Line“ (Die Linie der Anderen):

Es werden zwei zueinander in Abgrenzung stehende gesellschaftliche Kategorien von „Gruppen“ genannt, zum Beispiel: Bürger_in versus Geflüchtete. Sie werden mit einer Trennungslinie zum Beispiel durch Kreppband auf dem Boden als zwei Bereiche im Raum visualisiert. Die Teilnehmenden werden nun gebeten nach eigenem Empfinden den eigenen „Standpunkt“ einzunehmen.

Die **Grundfrage** hierzu lautet „Welcher Gruppe fühlst Du Dich zugehörig?“

In einer ersten kurzen Kommentarrunde, erläutert jede Person ihre Beweggründe für die eingenommene Position. Hierauf werden die jeweils eingenommenen Positionen der Teilnehmenden anhand gruppenspezifischer Folgefragen auf ihre „Standfestigkeit“ hin befragt – wer möchte darf jederzeit die Position wechseln. (Ein Positionswechsel sollte direkt als Anstoß genommen werden, Beweggründe hierfür zu erfahren und verdeutlicht die „Unfestigkeit“ der Gruppen.)

ACHTUNG: Das Feld sollte nicht zu eng sein, denn auch Zwischenpositionen sind erlaubt bzw. mehr oder weniger Distanz.

Ablauf

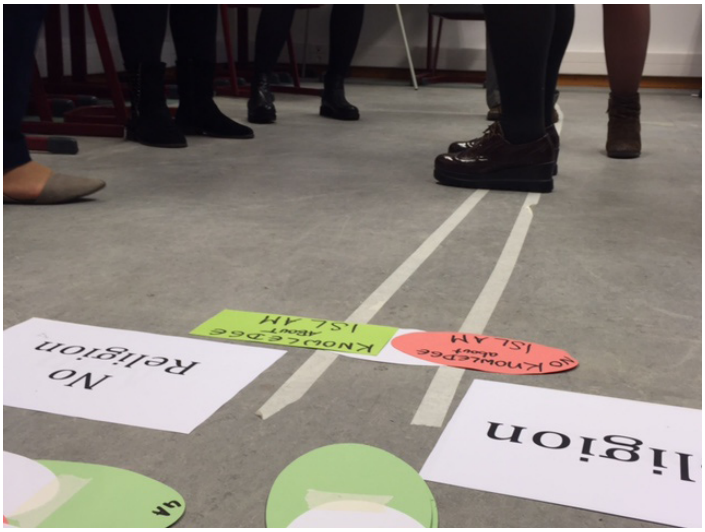
Im Folgenden wird ein Leitfaden zur Durchführung der Übung angeboten. Dem Ablauf der Aufgabenstellungen an die Teilnehmenden folgen Fragen zur Reflexion der Teilnehmenden.

Aufgabe an die Teilnehmenden

1. Position einnehmen
Die Kategorien werden vorgelesen, die Bereiche vorgestellt und die Teilnehmenden dazu aufgefordert sich nach ihrem Empfinden zu positionieren.

- Bitte nehme die Position ein, die deine Zugehörigkeit zu der Gruppe ausdrückt. Hierzu steht der gesamte Raum zur Verfügung.[14]

2. Mini-Interviews
Haben alle ihre Position gefunden, werden die jeweiligen Positionen in Mini-Interviews anhand einer kleinen Auswahl von Fragen für die Runde vorgestellt:



- Was hat dich dazu bewegt diese Position einzunehmen? Warst du dir unsicher wohin du dich stellst? Wann oder inwiefern?
- Wieso stehst du nicht auf der anderen Seite? Fühlst du dich auf dieser Position wohl?

Reflexionsfragen

3. Homogenisierungsprozesse dekonstruieren

Hier werden Selbst- und Fremdwahrnehmung in ihrer Kontroversität und Vielfältigkeit gespiegelt und zunächst individuelle Perspektiven aufgegriffen:

14 Die Fragen werden hier der Einfachheit durchgängig in Du-Form formuliert, was nicht heißt, dass diese Übung nicht für Erwachsene gedacht ist.

- Du stehst in diesem Feld, wird deine Position auch von Außen so wahrgenommen?
- Was sagen andere zu deiner Position?
- Wunderst du dich über die Positionen von Anderen hier im Raum? Wieso?

4. Strukturelle Perspektive

Hier wird das Verhältnis zwischen den Wir / Die Anderen-Konstruktionen in der Gesellschaft in den Blick genommen:

- Welche Aspekte schreibst du den Anderen zu? Woher glaubst du kommen diese Bilder?
- Ist es leicht zwischen den Positionierungen zu wechseln? Wieso? Was müsste sich dafür ändern?

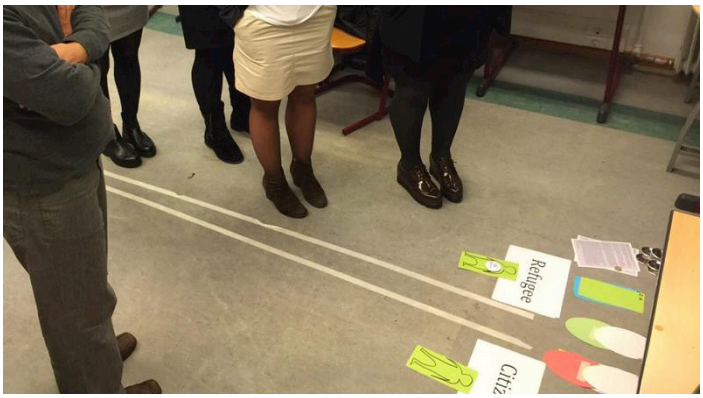
*5. Die Teilnehmenden bleiben auf ihren Standpunkten und werden durch spezifische **Folgefragen** je nach Kategorie auf ihre Standfestigkeit hin gefragt.*

- Siehe Tabelle und Übungsvariation

Transfer in abschließender Gruppendiskussion

Zur abschließenden Runde können sich alle Teilnehmenden wieder in einen Stuhlkreis setzen. Mit folgenden Fragen können Othering-Prozesse auf der Meta-Ebene und ihre gesellschaftliche Ordnung wie individuelle Freiheitsräume hin beleuchtet werden:

- Wann beginnen Othering-Prozesse?
- Wann hast du gemerkt, dass deine persönliche Freiheit von einer Kategorie eingeschränkt, wann gestärkt wurde? Welche hättest du gerne geändert und neu definiert?
- Welche Formen des konstitutiven Außen sind aktuell für unsere Gesellschaft relevant?
- Ist es leichter sich positiv oder in Abgrenzung zu identifizieren (bzw. positionieren)?
- Was hast du über diese Gruppe an Neuem gelernt? Hast du etwas Neues gelernt durch die „Linie der Anderen“?
- Wichtig ist sich auf die jeweils besprochenen Kategorien vorzubereiten und Hintergrundwissen zur rechtlichen Situation und individuellen Wirklichkeiten dieser homogenisierten Gruppen im nationalen und internationalen Kontext anzueignen.



!ACHTUNG: Es ist nicht empfehlenswert die bloßen Positionen der Einzelnen unkommentiert stehen zu lassen, da bereits normalisierte Wir / Die Anderen-Konstruktionen in Vergessenheit geraten und die hierin manifestierten Machtverhältnisse nicht unbedingt bewusst sind. Letztlich bleibt es Aufgabe der politischen Bildung auf bestehende Marginalisierungsprozesse und fehlende Rechte von Minderheiten bzw. Mehrheiten aufmerksam zu machen.

Mögliche Wir/Die Anderen-Konstruktionen (Auswahl):

Mann / Frau

Folgefragen:

- Hast du die gleiche Freiheit in der Gesellschaft wie die Anderen?
- Glaubst du, du hättest mehr Handlungsmöglichkeiten auf der anderen Seite?
- Fühlst du dich auf deiner Position / Positionierung wohl?
- Entsprichst du dem aktuellen Schönheitsideal von Männern / Frauen?
- Fühlst du dich durch die klassische Konstruktion „deines“ Geschlechts eingeengt oder bestärkt?
- Spielt die Geschlechtskonstruktion für deine persönliche Identität eine große Rolle? (Ggf. Wieso stehst du dann nicht in der Mitte / auf einer anderen Position?)
- Welche Aspekte stören dich an deiner Kategorie?
- Welche Aspekte schreibst du der anderen Kategorie zu?

Position auf Aussagen im Ja | Nein - Feld

Die Fragen können auch als Aussagen formuliert und die zwei Felder als Ja / Nein Positionen genutzt werden um die Gruppe in Bewegung zu halten und die Vielfalt von Positionen visuell sichtbarer zu gestalten. Hierzu ist es wichtig, dass alle gleichzeitig die Position einnehmen. Beispiel:

- Ich habe noch nie Diskriminierung erfahren auf Grund der mir zugeschriebenen Geschlechterkategorie.
- Ich fühle mich frei von Genderkonstrukten.

Folgefrage

- Ich gebe mein Geld für „weibliche“ Artikel (z. B. Kleidung etc.) oder „männliche“ Artikel (z. B. Technik etc.) aus.

***Homogenitätsfallen und Vorurteile* im Spiegel von Lebenswirklichkeiten:**

Eine beliebte Annahme ist: „Der Westen hat die Gleichstellung von Mann und Frau erreicht.“, womit für diese Gruppen das Feld von „Wir/ Die Anderen“ als überholt erklärt wird. Hier werden zahlreiche genderspezifische Sozialisationsfaktoren in ihrer Macht unterschätzt und auf Grund starker Verinnerlichung nicht mehr als relevant betrachtet.
Ungleichheiten bestehen noch immer in der Arbeitswelt zwischen „Männern“ und „Frauen“, so zeigt sich z. B., dass das Gehalt von Frauen im Durchschnitt aktuell 22% geringer als von Männern ist.

(vgl. www.bpb.de/politik/grundfragen/deutsche-verhaeltnisse-eine-sozialkunde/138681/ungleichheiten?p=all).

Zudem dürfen in Deutschland nach wie vor Homosexuelle nicht heiraten, obwohl diese Ungleichbehandlung, die letztlich auf der Differenz Mann/ Frau fußt gegen das Gleichbehandlungsgesetz im Grundgesetz verstößt.

(vgl. https://www.bundesverfassungsgericht.de/SharedDocs/Entscheidungen/DE/2013/05/rs20130507_2bvr090906.html).

Oft spiegeln Beispiele wie das eigene vermeintlich freie Einkaufen genderspezifische Muster und helfen dabei die Macht der Sozialisation für die eigene Identität innerhalb „Wir/ Die Anderen“ zu verdeutlichen.

Religiös / Nicht religiös

Folgefragen:

- Spielt das Thema Religion für dich eine (wichtige) Rolle?
- Würdest du von dir sagen, dass du religiös bist?
- Hältst du dich an religiöse Ge- oder Verbote?
- Sind religiöse Rituale für dich wichtig?
- Würdest du sagen, dass du Kenntnis über den Islam hast?
- Von welchen Quellen speisen sich deine Kenntnisse?

Position auf Aussagen im Ja | Nein - Feld

- „Der Islam gehört zu Deutschland.“
- „Der Islam passt zu Deutschland.“

Klassische Homogenitätsfallen und Vorurteile:

- Die Muslime stellen einen monolithischen Block dar.
- Die Muslime sind integrationsunwillig.
- Die Muslime sind weniger bildungsorientiert.
- „Muslimisch“ und „deutsch“ sind Gegenkategorien.
- Es ist negativ, wenn Muslime Forderungen in Deutschland stellen.
- Die Zahl der Muslime in Deutschland wird höher eingeschätzt, als sie tatsächlich ist.

Hintergrundwissen:

Studie des Berliner Instituts für empirische Integrations- und Migrationsforschung: „Deutschland postmigrantisch“.[15]

Weitere Möglichkeiten wären, z.B.: Bürgerin / Geflüchtete[16]

Empfehlenswert ist es sowohl aktuelle Kategorien zu verwenden wie auch solche die soweit normalisiert sind, dass sie zu unbemerkten Othering-Prozessen geworden sind.

15 www.projekte.hu-berlin.de/de/united/deutschland-postmigrantisch-1
16 Der Begriff Flüchtling wird hier wegen der Verniedlichungsform nicht verwendet.

Empfehlung einer Vorübung:

Als Gegensatz zu der „Them-Line“ *die Othering-Prozesse vergegenwärtigt, bietet sich folgende „We Square“-Übung an, die Mechanismen gemeinsamer Identitätsstiftung unterschiedlicher Personen erfahren lässt.*

„We-Square“ - („Wir-Quadrat“)
Diese Übung bietet sich an vor der „Them-Line“ durchzuführen. Bei dieser Übung geht es darum, Gemeinsamkeiten innerhalb von Kleingruppen (4-6) herauszufinden und ein Symbol für diese Gemeinsamkeit zu bestimmen. Diese Symbole werden auf ein großes Blatt Papier gezeichnet und später im Plenum von der Gruppe durch Benennung der Gemeinsamkeit/en mit den anderen Teilnehmenden anhand des Plakates vorgestellt und gemeinsam reflektiert. Das bewusste Konzentrieren auf die Gemeinsamkeiten als Einstieg dient der Bewusstmachung, dass viele von uns stark auf Differenz fixiert sind. Inklusion und Exklusion, also die Trennung in Eigen- und Fremdgruppe und die Fokussierung auf Differenz begegnet uns überall und insbesondere in den Medien, wo in der auflagenorientierten Aufmerksamkeitsökonomie für Normalität kaum Platz ist. Im Kontext von „The West“ and „The Islamic World“ schüren zum Beispiel viele Motive Vorurteile und Ängste, bildliche Darstellungen werden meist der Heterogenität und der Individualität der Muslime nicht gerecht. Der Austausch über Gemeinsamkeiten holt aber Normalität in den Raum und macht Zuschreibungen und Stereotype bewusst. Ähnlichkeiten wie „Wir spielen beide Klavier.“ / „Wir mögen beide die Farbe blau.“ wirken zunächst banal, doch schaffen sie einzelne Verbindungspunkte, die für das Angehen von Konstruktionen des Wir / Die Anderen entscheidende Funken der Reflexion setzen können. Nicht zuletzt, da hier ein Raum des Kennenlernens überhaupt geschaffen wird, der im Gegensatz zu klassischen Othering-Prozessen in der Regel nicht gegeben ist, da er von Nicht-Begegnung gekennzeichnet ist. Letztlich heben Studien, wie z.B. der Religionsmonitor der Bertelsmann Stiftung hervor, dass dort die Vorurteile am größten sind, wo der Austausch zwischen Mehrheit und Minderheit am geringsten ist.

Weitere Übungsvariationen

Auch politische Ansichten können als unterschiedliche Positionen gesehen werden und anhand dieser Übungsstruktur in Gruppen visualisiert und diskutiert werden. Hierbei geht es jedoch nicht mehr im klassischen Sinne um Othering-Prozesse, sondern eher um das Aufzeigen von Meinungsunterschieden innerhalb der Gruppe, wie zum Beispiel hier mit Besitzprinzipien:

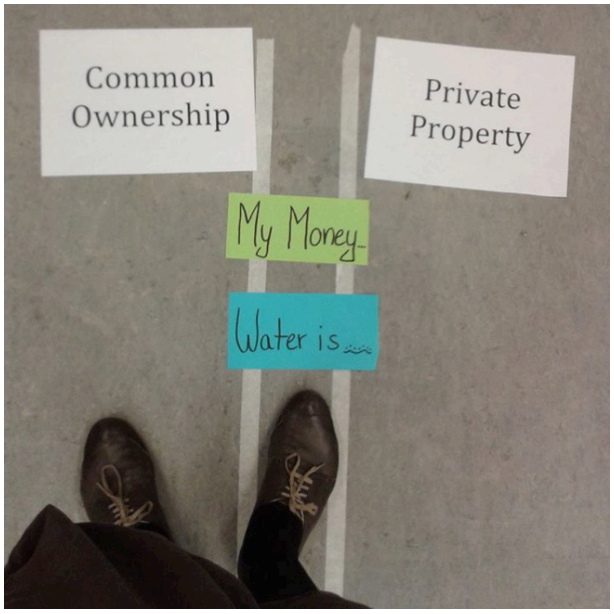
Position 1: Ich vertrete das Eigentumsprinzip.

Position 2: Ich vertrete das Prinzip des Gemeineigentums.

Folgefragen:

a. **Mein Geld…**
   soll mein Eigentum sein | soll Allgemeingut sein.
b. **Wasser**
   soll mein Eigentum sein | soll Allgemeingut sein.

Wichtig ist, dass hier eingenommene Positionen in einer abschließenden Reflexion stets den Weg zu aktuell geltenden Gesellschaftsverhältnissen findet und z. B. aufgezeigt wird, dass Wasser z.B. hinter der eigenen Haustüre ein „privates“ Gut ist und aber Geld durch das Zahlen von Steuern zum Teil dem Prinzip des Gemeineigentums folgt.



Quellenverzeichnis und weiterführende Literaturempfehlungen:

Abdalkafor, Ola (2011): Representing the Subaltern: Spivak's Reading of Foucault and Marx in "Can the Subaltern Speak", Saarbrücken.

Bertelsmann Stiftung (2015): Religionsmonitor. „Sonderauswertung Islam“. Online abrufbar unter: https://www.bertelsmannstiftung.de/fileadmin/files/Projekte/51_Religionsmonitor/Zusammenfassung_der_Sonderauswertung.pdf

Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (Hg.) (2009): Muslimisches Leben in Deutschland, Berlin. Online verfügbar unter: https://www.bmi.bund.de/cae/servlet/contentblob/566008/publicationFile/3170/vollversion_studie_muslim_leben_deutschland_.pdf

Decker, Oliver / Kiess, Johannes/Brähler, Elmar (2014): „Die stabilisierte Mitte – Rechtsextreme Einstellung in Deutschland 2014“, (Die „Mitte“-Studien), Kompetenzzentrum für Rechtsextremismus- und Demokratieforschung der Universität Leipzig.

Foroutan, Naika/Canan, Coşkun/Arnold, Sina/Schwarze, Benjamin/Beigang, Steffen/Kalkum, Dorina (2014): Deutschland postmigrantisch I. Gesellschaft, Religion, Identität. Berlin. Online abrufbar: https://www.projekte.huberlin.de/de/junited/deutschland-postmigrantisch-1

Foroutan, Naika/Canan, Coşkun/Arnold, Sina/Schwarze, Benjamin/Beigang, Steffen/Kalkum, Dorina (2014): Deutschland postmigrantisch II. Einstellungen von Jugendlichen jungen Erwachsenen zu Gesellschaft, Religion und Identität. Berlin. Zweite aktualisierte Auflage online abrufbar unter: https://www.projekte.hu-berlin.de/de/junited/deutschland-postmigrantisch-2-pdf

Halm, Dirk/Sauer, Martina/Schmidt, Jana/Stichs, Anja (2012): Islamisches Gemeindeleben in Deutschland – im Auftrag der Deutschen Islam Konferenz. Herausgegeben vom Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. Online verfügbar als Vollversion (PDF).

Reinhardt, Sybille (2004): „Demokratie-Kompetenzen“ in Edelstein, Wolfgang / Fauser, Peter (2004) (Hg): Beiträge zur Demokratiepädagogik: Eine Schriftenreihe des BLK-Programms: „Demokratie lernen & leben“, Berlin: 15. Online verfügbar unter: http://degede.de/fileadmin/public/dokumente/Reinhardt.pdf (09.12.2015).

Reuter, Julia (2002): Ordnung des Anderen: Zum Problem des Eigenen in der Soziologie des Fremden, Bielefeld

Schwarz, Susanne (2009): Demokratie in der politischen Theorie und der politischen Bildung: Ein kritischer Vergleich des agonalen Demokratiemodells von Chantal Mouffe mit dem politischen Bildungskonzept Betzavta, Universität zu Köln: http://www.uni-koeln.de/hf/konstrukt/texte/download/schwarz_diplomarbeit.pdf

Spivak, Gayatari Chakravorty (1985): „The Rani of Sirmur: As Essay in Reading the Archives“, in History and Theory, Vol. 24, No. 3, 247-272.

Spivak, Gayatari Chakravorty (2014): Kritik der postkolonialen Vernunft: Hin zu einer Geschichte der verinnenden Gegenwart, Stuttgart; Titel der englischen Originalausgabe: A Critique of Postcolonial Reason: Toward a History oft he Vanishing Present, Harvard 1999, übersetzt von Böhm-Schnitker et al.

Ulrich, Susanne/Henschel, Thomas/Oswald, Eva: Miteinander – Erfahrungen mit Betzavta: Ein Praxishandbuch auf der Grundlage des Werks „Miteinander“ von Uki Maroshek-Klarman, Adam Institut, Jerusalem Verlag Bertelsmann Stiftung, Gütersloh 2001, Titel der Originalausgabe: Maroshek – Klarman, Uki (1995): Education for Peace among Equals , Adam Institute for Democracy and Peace, Jerusalem.

von Wensierski, Hans-Jürgen/Lübcke, Claudia (Hrsg.) (2012): Als Moslem fühlt man sich hier auch zu Hause. Biographien und Alltagskulturen junger Muslime in Deutschland. Opladen / Berlin / Toronto: Budrich

Wolff-Jontoffsohn, Ulrike (2005): Die Sprache der Demokratie lernen mit Betzavta: http://www.dadalos.org/methoden_sr/grundkurs_4/Betzavta-Methode.pdf

Zick, Andreas/Küpper, Beate / Hövermann, Andreas (2011): Die Abwertung der Anderen. Eine europäische Zustandsbeschreibung zu Intoleranz, Vorurteilen und Diskriminierung, Berlin. Online abrufbar unter: http://library.fes.de/pdf-files/do/07905-20110311.pdf

Özlem Nas studierte Turkologie, Erziehungswissenschaft und Psychologie und promoviert am Fachbereich Erziehungswissenschaft an der Universität Hamburg und an der Akademie der Weltreligionen zu religiöser Bildung muslimischer Jugendlicher in Schule und Gemeinde. Sie ist Vorsitzende des Islamischen Wissenschafts- und Bildungsinstituts und Im Vorstand des Bündnisses Islamischer Gemeinden in Norddeutschland sowie des Schura – Rat Islamischer Gemeinschaften in Hamburg. Sie bildet in Kooperation mit dem Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung Lehrer fort und ist Trainerin für interkulturelle Kommunikation mit Schwerpunkt Islam für unterschiedliche Zielgruppen.
Kontakt: oezlem.nas@schura-hamburg.de

Susanne-Verena Schwarz arbeitet aktuell als EU Projektkoordinatorin im Arbeitsbereich AGORA Politische Bildung an der Universität Hannover und ist seit 10 Jahren als Bildungsreferentin im Feld der Demokratiepädagogik tätig (z.Bsp. Betzavta-Seminare, Planspiel "Die Beste Aller Welten", Filmwerkstätten etc). Nach ihrem Diplom-Abschluss an der humanwissenschaftlichen Fakultät der Universität zu Köln (Erziehungswissenschaft, Sozialwissenschaften, Musik) forscht sie in ihrer Dissertation zu Diskursen der Demokratietheorie im Feld der politischen Bildung. Ihre Diplomarbeit zum Bildungskonzept Betzavta und dem agonalen Demokratiemodell von Chantal Mouffe ist zugänglich unter: http://www.uni-koeln.de/hf/konstrukt/texte/diplom/index.html – Kontakt: s.schwarz@ipw.uni-hannover.de

Integration und Interkulturalität als Thema der Politischen Bildung im Bundesfreiwilligendienst – ein Beispiel aus der Praxis

Philipp Legrand

1. Einleitung

Im Kontext von Entgrenzungsprozessen in Form von Globalisierung und Modernisierung sowie der Genese neuer Konfliktherde und der dadurch bedingten Zunahme an Immigrationen gewinnen die Themen Integration“ und „Interkulturalität“ wieder vermehrt an Bedeutung. Gesellschaftliche Transformationsprozesse erodieren tradierte Identitätsanker. Identitätsprobleme, u.a. hervorgerufen durch kollektive Unsicherheiten und Ängste vor einem kulturellen Reduktionismus, katalysieren integrationshemmende Bewegungen. Integration und Interkulturalität als eine Art Vehikel des Zusammenlebens berühren die Lebenswelten aller Individuen. Im Rahmen von Integrationsprozessen stehen gesellschaftlichen Akteure in einer interdependenten Beziehung zueinander und können im Rahmen einer aktiven Bürgerschaft jene Prozesse mitgestalten. Ziel der Politischen Bildung ist es, zu einer aktiven Bürgerschaft zu motivieren und das gesellschaftliche Verantwortungsbewusstsein sowie demokratische Prozesse zu fördern. In diesem Beitrag wird beispielhaft der Aufbau einer Seminarwoche zur Politischen Bildung zum Thema „Integration und Interkulturalität“ im Rahmen der Pädagogischen Begleitung im Bundesfreiwilligendienst diskutiert.

Ziel des Seminars ist es, für die Themenfelder Integration und Interkulturalität zu sensibilisieren. Die Teilnehmer[1] sollen erkennen, dass Integration kein Prozess der einseitigen Adaption, sondern vielmehr ein Prozess der wechselseitigen dynamischen Akkommodation zwischen Gesellschaft und Individuum darstellt. Probleme der gesellschaftlichen Integration u.a. im Hinblick auf Konzepte der Interkulturalität, Multikulturalität und Transkulturali-tät sowie Chancenungleichheiten im Allgemeinen sollen angesprochen werden.

2 Der Bundesfreiwilligendienst und die pädagogische Begleitung

Am 1.7.2011 wurde von der damaligen Bundesregierung mit der Aussetzung der Wehrpflicht und des Zivildienstes der Bundesfreiwilligendienst eingeführt. Ziel des neu eingerichteten Freiwilligendienstes ist es, das zivilgesellschaftliche Engagement zu fördern. Sowohl Frauen als auch Männer aller Generationen können einen Bundesfreiwilligendienst leisten. Einsatzfelder finden sich in Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe, der Wohlfahrts-, Gesundheits- und Altenpflege, der Behindertenhilfe sowie in den Bereichen Sport, Integration und Zivil- sowie Katastrophenschutz. Weiterhin können Bundesfreiwillige in Organisationen der Kultur- und Denkmalpflege sowie dem Natur- und Umweltschutz aktiv werden (§ 1 und § 3 Abs. 1 Bundesfreiwilligendienstgesetz; kurz BFDG). Das Engagement wird pädagogisch begleitet und soll das lebenslange Lernen fördern (§ 1 BFDG). Im Rahmen der pädagogischen Begleitung werden soziale, ökologische, kulturelle sowie interkulturelle Kompetenzen und das Verantwortungsbewusstsein für das Gemeinwohl gestärkt (§ 4 Abs. 1 BFDG). Im Rahmen der pädagogischen Begleitung nehmen die Freiwilligen an Seminaren teil. Bestandteil dieser Seminararbeit ist unter anderem ein fünftägiges Seminar zur Politischen Bildung, das von einem der siebzehn staatlichen Bildungszentren durchgeführt wird, und für alle Freiwilligen, die das 27. Lebensjahr noch nicht vollendet haben, verpflichtend ist. Die Freiwilligen verbringen dabei die Seminar- und auch die Freizeit gemeinsam im Bildungszentrum, ähnlich des Konzepts des „Leben und Lernens unter einem Dach“, wie es in Heimvolkshochschulen umgesetzt wird. In der Regel wird im Rahmen des Seminars zur Politischen Bildung ein Schwerpunkt zu einem Thema mit Aktualitätsbezug gesetzt; insgesamt halten die Dozentinnen und Dozenten der Bildungszentren etwa 400 unterschiedliche Themen vor. Extremismus, Ethik, Integration, Zusammenleben im Allgemeinen, Nachhaltigkeit und Globalisierung – diese und andere Schwerpunkte finden sich in dem Repertoire der Politischen Bildner. Die didaktische Gestaltung und Durchführung der Seminare zur Politischen Bildung sind an diePrinzipien des Beutelsbacher Konsens gebunden. Als staatliche Bildungszentren können die beim Bundesamt angestellten Dozenten – anders als Dozenten freier Träger – eine organisationsspezifische, interessenunabhängige Seminarumsetzung gewährleisten.

Nachfolgend werden der Aufbau und die Durchführung eines Seminars zum Thema „Integration und Interkulturalität“, wie es am Bildungszentrum in Bad Oeynhausen regelmäßig durchgeführt wurde, dargestellt. So sollen Einblicke in die Politische Bildung im Bundesfreiwilligendienst exemplarisch anhand eines Fallbeispiels gewährt werden.

Grundlage für die Gestaltung von Seminaren im

1 Aus Gründen der Lesbarkeit wird bei allgemeingültigen Darstellungen auf die Verwendung der femininen Form verzichtet.

Bundesfreiwilligendienst ist die „Rahmenrichtlinie für die pädagogische Begleitung im Bundesfreiwilligendienst (BFD) unter besonderer Berücksichtigung der Seminararbeit und des dabei eingesetzten pädagogischen Personals“. Darauf basiert die „Pädagogische Rahmenkonzeption zur Seminararbeit an den staatlichen Bildungszentren“. Die darin festgelegten didaktischen Prinzipen dienen als bindende Orientierungsanker für die Seminarkonzeption und -durchführung. Zu den Prinzipien zählen, dass Seminare partizipativ, teilnehmerorientiert, handlungs- und erlebnisorientiert, erfahrungs-, lebens- und wissensorientiert, kontrovers, problemorientiert, multiperspektivisch und zukunftsorientiert gestaltet werden.

Die Seminare zur Politischen Bildung werden in heterogenen Gruppen durchgeführt – so lernen beispielsweise ehemalige Studenten gemeinsam mit Oberschul- und Ausbildungsabsolventen sowie Schulabbrechern altersunabhängig und geschlechterübergreifend. Um dieser Heterogenität Rechnung tragen zu können, werden Methoden angewandt, die unabhängig vom Kompetenzstand einen Zugang zum Thema ermöglichen.

Die Anwendung vielfältiger Methoden – z.B. durch das Arbeiten in unterschiedlichen Sozialformen und die Umsetzung von verschiedenen Übungen – unterstützt die Motivation der Teilnehmer, sich eine Woche mit dem gewählten Thema auseinanderzusetzen. Dabei leitet sich die Methodik immer von der Didaktik ab.

Integriert oder doch nur toleriert?

Karikatur: Jan Tomaschoff

In der Veranstaltung wollen wir uns mit folgenden Fragen beschäftigen:

- Was heißt es, ausgegrenzt zu werden?
- Welche Bedeutung haben Integration und Zugehörigkeit für uns?
- Wie bin ich integriert?
- Haben wir alle die gleichen Chancen auf Bildung, Arbeit, Integration, u.s.w.?
- Wie können wir gemeinsam in einer multikulturellen Gesellschaft leben? Welche Regeln sind notwendig?
- Auf welche gemeinsamen Grundwerte können und sollten wir uns einigen?

Gemeinsam werden wir uns mit den Themen Integration, Diversität, Ausgrenzung, Chancenungleichheiten, Migration und Identität auseinandersetzen und Erfahrungen austauschen.

Abbildung 1: Aushang des Seminarthemas am Bildungszentrum Bad Oeynhausen

3 Aufbau der Seminarwoche

In der Regel kommen die Bundesfreiwilligendienstleistenden am Wochenanfang im Bildungszentrum an. Bis zu 120 Freiwilligendienstleitende können am Bildungszentrum Bad Oeynhausen in einer Woche empfangen werden. Sie beziehen ihr Zimmer und haben die Möglichkeit, vor Seminarbeginn zu essen. An verschiedenen Stellen hängen die Seminarthemen der Woche für die Teilnehmer sichtbar aus, um ein erstes Interesse zu wecken. Die Module der Seminarwoche verteilen sich auf Vor- undNachmittage. Zu Beginn der Seminarwoche haben die Bundesfreiwilligen am Bildungszentrum Bad Oeynhausen die Möglichkeit, zwischen verschiedenen Seminarthemen zur Politischen Bildung unter Berücksichtigung einer gewissen Gruppengröße zu wählen. Die Seminargruppengröße liegt etwa zwischen 15 und 25 Teilnehmern. Es können bis zu fünf verschiedene Themen zur Politischen Bildung gewählt werden; das heißt, dass bis zu fünf verschiedene Gruppen gebildet werden. Jeder Dozent stellt sich und sein-Thema den Teilnehmenden im Plenum vor. Aufgrund der interessenbezogenen Themenwahl kann direkt zu Beginn ein hohes Maß an Teilnehmer- und Interessenorientierung gewährleistet werden. Zu Beginn der Seminarwoche werden Wünsche und Erwartungen für die Woche geklärt und der Seminarablauf besprochen. Teilnehmer haben die Möglichkeit, das Seminargeschehen konkret mitzugestalten und Einfluss auf den Ablauf zu nehmen. So wird dem Prinzip der Partizipation Rechnung getragen. Nachfolgend wird eine Woche zur Politischen Bildung anhand eines konkreten Beispiels zum Themenfeld „Integration und Interkulturalität“ dargestellt.

Nach einer Kennenlernphase am ersten Seminartag über die Methode des Partnerinterviews in Form eines Kultursteckbriefes – hierbei werden zum Beispiel Fragestellungen über Lieblingsessen und interessante Bücher in Partnerarbeit und später im Plenum ausgetauscht – hat sich als thematischer Einstieg ins Themenfeld Integration und Interkulturalität ein Meinungsbarometer als fruchtbar erwiesen. Durch diese Methode werden eine Reflexion, Positionierung und eine erste kontroverse Diskus-

Abbildung 2: Übung "Kulturrallye"

sion zu verschiedenen Aussagen gefördert. Ziel ist es, Interesse für das Thema zu wecken sowie die Teilnehmenden für eine aktive Seminarteilnahme zu motivieren und so einen Rahmen für die Initiierung fruchtbarer Lernprozesse zu bilden. Fragen werden in diesem Zusammenhang beispielsweise zu den Themen Migration, Asylbewerber, Minderheitenschutz und Partizipation diskutiert. Der Kultursteckbrief verweist auf die Vielfältigkeit des subjektiv wahrnehmbaren kulturellen Konstrukts.

Der zweite Seminartag rückt Konzepte rund um das Thema Interkulturalität in den Fokus. Da sich solche Konzepte in der Regel auf Vorstellungen zur Kultur beziehen, bietet es sich im Anschluss an die Einleitungsphase an, den Kulturbegriff mithilfe der Placemat-Methode zu erarbeitet. Diese Methode erweist sich als fruchtbar, um unterschiedliche Meinungen, auch diejenigen zurückhaltender Teilnehmer, in den Diskussionsprozess einzubringen. Hierbei werden individuelle Wahrnehmungs- und Deutungsmuster von Kultur diskutiert. Ziel ist es, zu erarbeiten, wie Seminarteilnehmer Kultur denken und ihr Konzept im Kontext von Gesellschaft sehen. Aufbauend auf den diskutierten Vorstellungen werden fachwissenschaftliche Ansätze zu Konzepten über Kultur thematisiert. Die Vorstellungen der Teilnehmenden sind hierbei Anknüpfungspunkte und werden im Rahmen der politikdidaktischen Rekonstruktion bei der didaktischen Strukturierung im Seminargeschehen mit fachwissenschaftlichen Vorstellungen zueinander in Verbindung gesetzt (vgl. zum fachdidaktischen Triplett Gropengießer, Kattmann und zur Politikdidaktischen Rekonstruktion Lange).

Nach der theoriegeleiteten Einstiegsphase werden durch eine aktivierende Übung neue thematische Implikationen gefördert. Bei dieser Übung sollen Teilnehmende in einer Kleingruppe eine gruppenspezifische, fiktive kulturelle Identität erfinden, sie verinnerlichen und im Anschluss an die Erarbeitungsphase untereinander – von ihrer jeweiligen kulturellen Identität ausgehend – fiktive interkulturelle Begegnungen in Form eines Rollenspiels initiieren. Die Lernenden reflektieren eigenes Verhalten gegenüber Fremdem und Ungewöhnlichem und leiten interkulturelle Kompetenzen ab. Fragen nach dem eigenen Empfinden und Umgang mit fremden Verhaltensweisen sowie eigenen Erfahrungen in diesem Kontext stehen bei der Reflexion dieser Übung im Mittelpunkt. Diese Übung trägt den Prinzipien der Handlungs- und Erlebnisorientierung Rechnung. Ferner wird durch die Reflexion der Übung und dem daraus initiierten Austausch über eigene interkulturelle Erlebnisse eine Erfahrungsorientierung gewährleistet. Die Übung wurde in den 80er Jahren bereits in etwas veränderter Form durchgeführt. Damals kulturalisierte man allerdings, indem gruppenspezifisch eine vermeidlich reale kulturelle Identität, beispielsweise die der Japaner, angenommen wurde. Anknüpfend an diese Übungwird eine Reise durch die Geschichte der interkul-turellen Pädagogik, ausgehend von einer Assimilationspädagogik zur Zeit der Gastarbeitergeneration bis hin zu Konzepten von Hyper- und Transkulturalität, vorgenommen.

Im weiteren Verlauf des zweiten Seminartags – nach einer gemeinsamen Mittagspause – findet eine Auseinandersetzung mit dem Thema Vorurteile statt. Einleitend wird eine Übung durchgeführt, bei der die Kursteilnehmer fiktive Individuen, denen unterschiedliche Attribute zugeordnet sind, für ein bestimmtes imaginäres Projekt klassifizieren sollen. Ziel dieser Übung ist es, das eigene individuelle Vorurteilsbewusstsein zu reflektieren und dadurch eine Reduktion von Vorurteilen zu erzielen. In der Reflexionsphase werden die eigenen Bilder einzelner Personen und Personengruppen diskutiert. Auch bei dieser Übung und deren Reflexion werden im Sinne der didaktischen Prinzipien der pädagogischen Rahmenkonzeption Erfahrungs-, Erlebnis- sowie Handlungsorientierungen gewährleistet.

Bei dem Anwenden von Übungen sollte nach einer Reflexion der Ergebnisse möglichst auch aus einer Metaperspektive heraus eine Reflexion der Übung als solcher erfolgen.

Die Diskussion zu den verschiedenen Themen der ersten Seminartage zielen auf eine Sensibilisierung für Diversität, Interkulturalität und Zusammenleben und bilden eine Grundlage für die nachfolgende Erarbeitungsphase.

Am dritten Seminartag findet eine interessengeleitete längere Gruppenarbeitsphase und damit einhergehend wiederum ein Methodenwechsel statt. Die Arbeitsschwerpunkte der Gruppenphase werden zuvor im Plenum teilnehmerorientiert erarbeitet. Ziel ist es, sich in der Interessengruppe intensiv mit einem Thema im Sinne des Prinzips der Wissensorientierung sowie mit einer Problematik (Problemorientierung) im Kontext von Integration im weitesten Sinne auseinanderzusetzen. Zu Recherchezwecken können Bücher, das Internet oder andere Quellen herangezogen werden. Auch ist denkbar, Interviews mit z.B. Experten zu führen. Häufig be-

arbeitete Themen sind: die Reproduktion sozialer Ungleichheiten, Nationalismus, Benachteiligungen von Menschen aufgrund der sexuellen Identität, einer Religion oder Weltanschauung, Benachteiligungen aufgrund einer körperlichen oder geistigen Beeinträchtigung. Von Bedeutung sind immer auch Fragen der Zukunftsorientierung. Wie können gesellschaftliche Verhältnisse ver bessert werden und welchen Beitrag können wir hierzu leisten – diese Fragen stehen während der Erarbeitung in den Gruppen im Fokus. Analog wird der Teilnehmer in die Lage versetzt, politische Situationen und seine jeweils eigene Interessenlage zu diesen zu analysieren sowie nach Möglichkeiten zu suchen, die vorgefundene Lage im Sinne seiner Interessen zu beeinflussen (vgl. dritter Satz des Beutelsbacher Konsenses).

Abbildung 3: Gruppenarbeitsphase

Die Teilnehmenden haben den Arbeitsauftrag, in der jeweiligen Interessengruppe zum gewählten Thema zu recherchieren, Schwerpunkte zu setzen (dritter Seminartag) sowie die Ergebnisse im Plenum vorzustellen und zu diskutieren (vierter Seminartag). Je nach thematischer Ausrichtung und Seminargruppe wurden verschiedene Methoden angewandt, um Diskussionen zu unterstützen. Die thematischen Erarbeitungsphasen in den Gruppen werden vom Dozenten begleitet und auch die Diskussionen im Plenum bedarfsgerecht durch Impulsfragen oder Verweise auf fachwissenschaftliche Studien unterstützt. So ist es denkbar, bei der Diskussion über die Reproduktion sozialer Distinktionen auf die Ergebnisse der PISA-und IGLU-Studien zu verweisen, um weitere Impulse zu setzen. Der Dozent trägt die Verantwortung für die Einhaltung von Kontroversität und Multiperspektivität.

In der zweiten Hälfte des vierten Seminartags finden in der Seminargruppe gemeinsame Vorbereitungen für eine abschließende Präsentation am letzten Seminartag statt. Bei der sogenannten Abschlusspräsentation stellen die einzelnen Seminargruppen den anderen im Haus ihr Thema der Woche und ihre Ergebnisse vor. Die Präsentationen werden von den einzelnen Gruppen größtenteils in Eigenregie erarbeitet. Die Abschlusspräsentationen aktivieren die Bundesfreiwilligen zum Ende der Woche nochmal im Besonderen und sind ein wertgeschätzter Abschluss der Politischen Bildungsseminare am Bildungszentrum.

4 Fazit

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Teilnehmer mit unterschiedlichsten Erfahrungen und Vorkenntnissen in die Seminare kommen. Die Seminarteilnehmer profitieren erheblich von dem hohen Grad an Heterogenität innerhalb der Seminargruppen. Verstärkt wird dieser Faktor durch die internatsmäßige Unterbringung im Bildungszentrum. Individuen mit unterschiedlichen sozialen Hintergründen lassen sich aufeinander ein und entdecken Lebenswelten, mit denen sie im Alltag zumeist wenig Berührung haben. So entwickeln sie im besonderen Maße Verständnis füreinander und für Diversität. Auch die Ergebnisse der PISA-Studien lassen auf die Chancen und Potentiale heterogener Gruppen schließen.

Grundsätzlich ist das Thema „Integration und Interkulturalität“ für die Teilnehmer lebensweltnah, so dass schnell ein Zugang zum Gegenstand der Betrachtung und eine entsprechende Aktivierung für eine motivierte Seminarteilnahme erfolgt. Dies zeigte sich unter anderem in kontrovers geführten Diskussionen, die im Seminarverlauf immer dezidierter ausfallen. Die Teilnehmer arbeiten konstruktiv und konzentriert.

Auch die Methoden- und Themenwahl unterstützt eine entsprechend den individuellen Interessen binnendifferenzierte Erarbeitung.

Das Konzept der internatsmäßigen Unterbringung – das Leben und Lernen unter einem Dach – schafft einen geeigneten Raum, um fruchtbare Lernprozesse anzustoßen. Die Freiwilligen lernen im sozialen Umgang miteinander und in der Auseinandersetzung mit Diversität auch außerhalb der Seminarzeiten. Es finden Austauschprozesse über lebensweltnahe Themen und das Erlebte am Seminartag statt – eine sinnvolle Ergänzung zum Seminaralltag.

Für viele Bundesfreiwillige ist der Freiwilligendienst nach der Schulausbildung die erste lebensna-

he praxisorientierte Arbeitserfahrung. Sie gestalten an ihren Einsatzstellen Gesellschaft mit und engagieren sich gemeinnützig. Die Politische Bildung mit ihren Zielsetzungen ist gerade während des Freiwilligendienstes eine fruchtbare Möglichkeit, die Rolle des Engagements gesamtgesellschaftlich einzuordnen. Viele von ihnen erleben erstmalig bewusst den Umgang mit Menschen, die weniger partizipieren als andere – eine gewinnbringende und nachhaltige Chance das Thema Integration zu fokussieren.

Literatur

Gesetz über den Bundesfreiwilligendienst: Zugriff am 28.11.2015: Verfügbar unter http://www.gesetze-im-internet.de/bfdg/.

Heidemeyer, Sven/Lange, Dirk (2010): Wie sich Schülerinnen und Schüler Demokratie vorstellen. Zur didaktischen Rekonstruktion von Politikbewusstsein. In Lange, Dirk/Himmelmann, Gerhard (Hrsg.) Demokratiedidaktik. Impulse für Politische Bildung: Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden: S. 221-240.

Kattmann, Ulrich/Duit, Reinders/Gropengießer, Harald/Komorek, Michael (1997): Das Modell der Didaktischen Rekonstruktion – Ein Rahmen für naturwissenschaftsdidaktische Forschung und Entwicklung. In Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften, Jg 3, Heft 3, S. 3-18.

Pädagogische Rahmenkonzeption zur Seminararbeit an den staatlichen Bildungszentren: Herausgegeben vom Bundesamt für Familie und zivilgesellschaftliche Aufgaben: Stand November 2013.

Rahmenrichtlinie für die pädagogische Begleitung im Bundesfreiwilligendienst (BFD) unter besonderer Berücksichtigung der Seminararbeit und des dabei eingesetzten pädagogischen Personals: Herausgegeben durch das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jungend: Stand 24.07.2013.

Philipp Legrand, Dipl.-Sozialwiss., ist Integrationsbeauftragter und Leiter der Koordinierungsstelle „Jugend stärken im Quartier“ der Stadt Bergen.
Kontakt: philipp.d.legrand@gmail.com

Mit dem Online-Planspiel Keep Cool können Ursachen des Klimawandels simuliert, nach Wegen des Klimaschutzes und Strategien zur Anpassung gesucht werden.

www.keep-cool-online.de

KONTEXT
die anderen Nachrichten

Kontext TV ist ein unabhängiges Nachrichtenmagazin, das regelmäßig über Internet und nicht-kommerzielle Radio- und TV-Stationen sendet und Hintergrundinformationen zu drängenden Gegenwarts- und Zukunftsthemen wie Klimawandel, Krieg und Frieden, Finanzkrise, soziale Gerechtigkeit und Migration liefert. Zu Wort kommen kritische Stimmen aus dem In- und Ausland, die in den Mainstreammedien zu wenig gehört werden.

Kontext TV verzichtet bewusst auf Einnahmen aus Werbung und Sponsoring, um seine Unabhängigkeit zu wahren. Kontext TV wird getragen von Fördermitgliedern im gemeinnützigen Verein Kontext Medien e.V., Spenden und ehrenamtlichen Tätigkeiten.

http://www.kontext-tv.de

Alternative Kraftstoffe? Didaktische Überlegungen zur Energie- und Klimapolitik der EU

Michael Görtler

Dieser Beitrag hat die Energie- und Klimapolitik der Europäischen Union zum Gegenstand. Als Beispiel für den Politikunterricht wird die Richtlinie zum Aufbau einer Infrastruktur für alternative Kraftstoffe herangezogen, die von der EU kürzlich verabschiedet wurde. Über den Aktualitätsbezug hinaus handelt es sich um ein lebensweltnahes Thema, weil Schülerinnen und Schülern herkömmliche und alternative Kraftstoffe ein Begriff sind. Darüber hinaus macht die Richtlinie auf die Notwendigkeit von einheitlichen Regelungen zum Erreichen der Klimaziele und der Harmonisierung des Binnenmarkts aufmerksam. Angesichts der Brisanz des Klimawandels als Schlüsselproblem von Gesellschaft und Politik bietet dieser Zugang die Möglichkeit, die Schülerinnen und Schüler für diese Herausforderung zu sensibilisieren und ihnen die Bedeutung des eigenen Handelns bewusst zu machen.

Hintergrund: Energiesicherheit und Klimawandel als Herausforderungen der EU

Im Zuge der Europäischen Integration wurden die Politikfelder Energie und Umwelt vergemeinschaftet. Die EU ist damit beauftragt, in diesen Bereichen einheitliche Regelungen zu erlassen, um die Klimaziele zu erreichen und den Binnenmarkt zu harmonisieren. Die Gewährleistung der Energiesicherheit und die Bekämpfung des Klimawandels stellen in diesem Kontext komplexe Aufgaben für die EU dar. Eine besondere Rolle spielen die Unabhängigkeit vom Erdöl und der Umstieg auf alternative Energien (z.B. Sonnen-, Wasser- und Windkraft), aber auch die Wettbewerbsfähigkeit auf dem Weltmarkt. Hinzu kommen die Bemühungen zum Umweltschutz, insbesondere mit Blick auf die Luftverschmutzung, die auf die Eindämmung der Emission von Treibhausgasen bis hin zur CO_2-Neutralität zielen.

Der Verkehrssektor in der EU wächst stetig und hat einen hohen Anteil am Energieverbrauch. Zurzeit beträgt der Erdölanteil an der Energie, die im Verkehrssektor verbraucht wird, über 90 Prozent. Dieser Zustand ist problematisch, weil erdölbasierte Kraftstoffe für die Emission von Treibhausgasen (allen voran CO_2) verantwortlich sind. Darüber hinaus muss Erdöl zu über 80 Prozent importiert werden, so dass die EU hochgradig abhängig von rohstoffreichen Ländern ist. Zusammenfassend würde der Umstieg auf alternative Energien nicht nur die Luftverschmutzung und Importabhängigkeit der EU senken, sondern auch deren Wettbewerbsfähigkeit steigern.

Didaktische Überlegungen

Aufgrund der Komplexität des Themas stellen die Materialien und Aufgabenstellungen Impulse für den Einsatz im Politikunterricht dar. Zudem ist es unabdingbar, dass die Schülerinnen und Schüler bereits über ein grundlegendes Verständnis der Europäischen Union, ihrer Institutionen, Prozesse und Aufgaben verfügen. Je nach Kenntnisstand der Schülerinnen und Schüler ist es ratsam, die Materialien und Aufgabenstellungen in einen größeren Zusammenhang einzubetten, so dass sich die Lernenden davor oder danach intensiver mit dem Gegenstand auseinandersetzen. Die Materialien lassen sich beispielsweise mit einer Recherche im Computerraum oder per Smartphone während des Unterrichts, aber auch als Hausaufgabe, kombinieren, beispielsweise um vertiefte Informationen zu herkömmlichen und alternativen Kraftstoffen zu gewinnen.

Die Materialien und dazugehörigen Aufgabenstellungen verfolgen verschiedene Ziele. Erstens geht es darum, die Analyse- und Urteilsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler zu fördern. In der Auseinandersetzung in Einzelarbeit mit den Zielen und Maßnahmen der EU im Bereich der Energie- und Klimapolitik, insbesondere der alternativen Kraftstoffe, vergleichen die Schülerinnen und Schüler verschiedene Möglichkeiten miteinander und nehmen darauf aufbauend einen eigenen Standpunkt ein. Zweitens wird durch die Diskussion in Gruppenarbeit das Artikulieren der eigenen Meinung und Argumentieren und die Handlungsfähigkeit gefördert. In der Diskussion der Ergebnisse wird die Kontroversität des Themas mit Blick auf die Art und Weise der Umsetzung deutlich. Die Ziele und Maßnahmen der EU sind nämlich so offen formuliert, dass Spielraum beim Aufbau der Infrastruktur bleibt. Das betrifft beispielsweise die Frage, ob alle alternativen Kraftstoffe gleichermaßen gefördert werden sollen und wie die Preisauszeichnung im Vergleich zu den herkömmlichen Kraftstoffen geschehen soll. Drittens bauen die Schülerinnen und Schüler durch das vertiefte Lesen der Materialien Wissen auf, lernen alternative Kraftstoffe und deren Beschaffenheit kennen.

M 1 Pressemitteilung der Europäischen Kommission

EUROPÄISCHE KOMMISSION
PRESSEMITTEILUNG

Brüssel, 29. September 2014

Saubere Kraftstoffe im Verkehr: Mitgliedstaaten müssen mit alternativen Tankstellen für EU-weite Mobilität sorgen

Heute wurden neue EU-Vorschriften beschlossen, die den Aufbau alternativer Tankstellen in ganz Europa vorantreiben sollen. Dabei sollen gemeinsame Standards helfen, die die Gestaltung und Nutzung solcher Tankstellen wie auch einen Einheitsstecker für das Aufladen von Elektrofahrzeugen betreffen. Bis Ende 2016 müssen die Mitgliedstaaten Ziele definieren und veröffentlichen und ihre nationalen Strategierahmen vorlegen.

Bislang stehen umweltfreundlichen Kraftstoffen drei Haupthindernisse entgegen: die hohen Kosten der Fahrzeuge, eine geringe Akzeptanz unter den Verbrauchern und die Unterversorgung mit Tankstellen und Ladestationen. Dadurch entsteht ein Teufelskreis. Nach der neuen „Richtlinie über den Aufbau der Infrastruktur für alternative Kraftstoffe“ müssen die Mitgliedstaaten eine Mindestinfrastruktur für alternative Kraftstoffe wie Strom, Wasserstoff und Erdgas bereitstellen und gemeinsame EU-weite Standards für die benötigte Technik und für die Information der Verbraucher ausarbeiten. Durch die Möglichkeit, See- und Binnenschiffe mit Flüssigerdgas (LNG) zu betreiben, entsteht eine realistische Aussicht auf eine Senkung des Schadstoffausstoßes und insbesondere die Einhaltung strengerer Schwefelemissionsgrenzwerte in besonders gefährdeten Gebieten.

Mit der Richtlinie wird ein Rechtsrahmen für folgende Kraftstoffe geschaffen:

Strom: Die Mitgliedstaaten werden verpflichtet, Zielvorgaben für bis 2020 zu errichtende, öffentlich zugängliche Ladestationen festzulegen und so zu gewährleisten, dass Elektrofahrzeuge zumindest in städtischen und stadtnahen Gebieten verkehren können. Das Verhältnis zwischen Ladestationen und Elektroautos soll dabei idealerweise mindestens 1:10 betragen. Ferner schreibt die Richtlinie die Verwendung eines EU-weit einheitlichen Ladesteckers vor, um die unionsweite Mobilität zu gewährleisten.

Flüssigerdgas (LNG): Erdgas- und Biomethanfahrzeuge verfügen inzwischen über eine ausgereifte Technik. Hinsichtlich Leistung und Kosten sind sie Benzin- oder Dieselfahrzeugen ebenbürtig und haben einen geringeren Schadstoffausstoß. Auch in Lastkraftwagen und Schiffen kann Diesel durch Erdgas ersetzt werden. Zur Förderung des LNG-Einsatzes im Straßenverkehr müssen die Mitgliedstaaten dafür sorgen, dass bis Ende 2025 im transeuropäischen Verkehrsnetz eine ausreichende Anzahl öffentlich zugänglicher Tankstellen – nach Möglichkeit im Abstand von jeweils 400 km – mit einheitlichen Standards vorhanden ist.

Komprimiertes Erdgas (CNG): Nach der Richtlinie müssen die Mitgliedstaaten dafür sorgen, dass bis Ende 2025 eine ausreichende Anzahl öffentlich zugänglicher Tankstellen mit einheitlichen Standards errichtet wird, d.h. idealerweise im Abstand von jeweils 150 km, um den Verkehr von CNG-Fahrzeugen in Städten und stadtnahen Gebieten sowie im transeuropäischen Verkehrsnetz zu ermöglichen.

Wasserstoff: Durch die Richtlinie soll gewährleistet werden, dass bis Ende 2025 in den Mitgliedstaaten, die eine Wasserstoffinfrastruktur errichten wollen, eine ausreichende Anzahl öffentlich zugänglicher Tankstellen mit einheitlichen Standards vorhanden ist.

Darüber hinaus verlangt die Richtlinie, dass die Verbraucher klare Angaben über die in einem Fahrzeug verwendbaren Kraftstoffe erhalten und in den Kraftfahrzeughandbüchern, bei den Händlern sowie an den Tankstellen und Ladestationen einheitliche Kennzeichnungen verwendet werden. Ferner sollen den Verbrauchern genaue Informationen bereitgestellt werden, damit sie die Preise alternativer und herkömmlicher Kraftstoffe miteinander vergleichen können. Die Mitgliedstaaten müssen außerdem sicherstellen, dass die Ortsangaben für öffentlich zugängliche Tankstellen und Ladestationen allgemein und ohne Diskriminierung zugänglich sind.

Quelle: KOM (Europäische Kommission), online unter: http://europa.eu/rapid/press-release_IP-14-1053_de.htm, Text vom Autor bearbeitet und gekürzt

Aufgabenstellung M 1

- Lesen Sie die Pressemitteilung in Einzelarbeit durch und markieren Sie die aus ihrer Sicht wichtigsten Punkte.
- Beantworten Sie in Einzelarbeit die folgenden Fragen:
  - Welche Haupthindernisse stehen umweltfreundlichen Kraftstoffen entgegen?
  - Für welche Kraftstoffe wird ein Rechtsrahmen geschaffen und wie sehen die Bestimmungen im Einzelnen aus?
  - Für welche Kraftstoffe sind keine Maßnahmen vorgesehen und wieso?
- Diskutieren Sie in Gruppenarbeit über Chancen und Grenzen der Einführung von alternativen Kraftstoffen unter Berücksichtigung ihrer vorherigen Ergebnisse. Halten Sie die Ergebnisse der Gruppendiskussion schriftlich fest.

M 2 Dossier: Wichtige Dokumente

Dossier: Wichtige Dokumente

Die Europäische Union legt mit der auf zehn Jahre angelegten Wachstums- und Beschäftigungsstrategie „Europa 2020“ aus dem Jahr 2010 die Priorität auf die Schaffung von intelligentem (durch wirksamere Investitionen in Bildung, Forschung und Innovation), nachhaltigem (durch eine entschlossene Ausrichtung auf eine kohlenstoffarme Wirtschaft) und integrativem (durch die vorrangige Schaffung von Arbeitsplätzen und die Bekämpfung von Armut) Wachstum. Damit soll die andauernde (Wirtschafts-, Banken-, Finanz- und Schulden-) Krise überwunden werden. Dabei verfolgt die Europäische Union fünf Kernziele in den Bereichen Beschäftigung, Forschung und Entwicklung, Klimawandel und nachhaltige Energiewirtschaft, Bildung, Bekämpfung von Armut und sozialer Ausgrenzung, die bis 2020 erfüllt werden sollen. Für die Richtlinie über den Aufbau einer Infrastruktur für alternative Kraftstoffe spielt der Bereich Klimawandel und nachhaltige Energiewirtschaft eine entscheidende Rolle. Dort formulierte die Europäische Union die folgenden Richtwerte:

- Verringerung der Treibhausgasemissionen um 20 Prozent (oder sogar um 30 Prozent, sofern die Voraussetzungen hierfür gegeben sind) gegenüber 1990;
- Erhöhung des Anteils erneuerbarer Energien am unionsweiten Energieverbrauch auf 20 Prozent gegenüber 1990;
- Steigerung der Energieeffizienz um 20 Prozent gegenüber 1990.

Bereits in der Mitteilung der Europäischen Kommission „Ressourcenschonendes Europa – eine Leitinitiative innerhalb der Strategie Europa 2020“ vom 26.01.2011 an das Europäische Parlament, den Rat, den Europäischen Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen aus dem Jahr 2011 wird eine effizientere Ressourcennutzung als entscheidender Faktor der Wachstums- und Beschäftigungspolitik in Europa angesehen. Wenig später veröffentlichte die Europäische Kommission das Weißbuch Verkehr („Fahrplan zu einem einheitlichen europäischen Verkehrsraum – Hin zu einem wettbewerbsorientierten und ressourcenschonenden Verkehrssystem“) und stellte darin zahlreiche Forderungen auf, welche die Bereiche Verkehr, Energie und Klimawandel betreffen. Zu den darin formulierten Zielen gehören:

- Halbierung der Nutzung „mit konventionellem Kraftstoff betriebener PKW“ im Stadtverkehr bis 2030; vollständiger Verzicht auf solche Fahrzeuge in Städten bis 2050; Erreichung einer im Wesentlichen CO_2-freien Stadtlogistik in größeren städtischen Zentren bis 2030.
- Anteil CO_2-emissionsarmer nachhaltiger Flugkraftstoffe von 40 Prozent bis 2050; ebenfalls bis 2050 Senkung der CO_2-Emissionen von Bunkerölen (oder: Schwerölen, d.h. ein Kraftstoff für Schiffsdieselmotoren) für die Seeschifffahrt in der EU um 40 Prozent (falls erreichbar 50 Prozent).

Quellen: KOM (Europäische Kommission): Ressourcenschonendes Europa – eine Leitinitiative innerhalb der Strategie Europa 2020, KOM(2011) 21, Brüssel, den 26.01.2011.
KOM (Europäische Kommission): WEISSBUCH: Fahrplan zu einem einheitlichen europäischen Verkehrsraum – Hin zu einem wettbewerbsorientierten und ressourcenschonenden Verkehrssystem, KOM(2011) 144 endgültig, Brüssel, den 28.3.2011.

Aufgabenstellung M 2

- Lesen Sie das Dossier in Einzelarbeit durch und markieren Sie die aus ihrer Sicht wichtigsten Punkte.
- Beantworten Sie in Einzelarbeit die folgenden Fragen:
  - Welche Ziele verfolgt die Europäische Union hinsichtlich der Klima- und Energiepolitik?
  - Halten Sie diese Ziele im Einzelnen für realistisch?
  - Diskutieren Sie in Gruppenarbeit über mögliche Probleme bei der Umsetzung dieser Ziele. Halten Sie die Ergebnisse der Gruppendiskussion schriftlich fest.

Forschung für den Wandel / Transition-Forschung

Die Forschung des ***Wuppertal Instituts*** analysiert und begleitet Übergänge ("Transitions") zu einer Nachhaltigen Entwicklung. Eine solche Transition-Forschung ist dabei vom Wesen her transdisziplinär: Ausgehend von konkreten gesellschaftlichen Veränderungsanforderungen integriert sie nicht nur das Wissen unterschiedlicher Disziplinen, sondern auch das Wissen der beteiligten Akteure. Neben Systemwissen spielt dabei die gemeinsame Erarbeitung von Zielwissen sowie Transformationswissen eine zentrale Rolle.
Bei Transitions handelt es sich im Kern immer um "Systeminnovationen", d. h. Veränderungsprozesse, die sowohl technische als auch soziale und kulturelle Dimensionen umfassen. Im Mittelpunkt stehen daher Mensch-Umwelt-Systeme auf unterschiedlichen Ebenen (global, national, Städte, Wertschöpfungsketten).

Wuppertal Institut
für Klima, Umwelt, Energie
GmbH

M 3 Dossier: Alternative Kraftstoffe

Dossier: Alternative Kraftstoffe

Es gibt mittlerweile eine große Bandbreite an alternativen Kraftstoffen. Bekannt sind beispielsweise Biokraftstoffe (Biodiesel, Bioethanol, Pflanzenöl) oder Autogas (Liquefied Petroleum Gas, kurz: LPG), für die bereits ein dichtes Tankstellennetz etabliert ist. Während Biokraftstoffe auf pflanzlicher Basis hergestellt werden und aus Biomasse bestehen (zum Teil werden sie mit herkömmlichen Kraftstoffen anteilsmäßig gemischt), ist LPG ein Nebenprodukt der Erdöl- und Erdgasförderung. Nach und nach drängen aber auch mit Elektrizität, flüssigem (Liquefied Natural Gas, kurz: LNG) und komprimiertem Gas (Compressed Natural Gas, kurz: CNG) betriebene Fahrzeuge sowie solche, die mit Hybridmotoren (d.h. eine Kombination aus zwei verschiedenen Antrieben, z.B. Benzin- und Elektromotor) ausgestattet sind, auf den Markt.

Elektro-, CNG- und LNG-Motoren stoßen weniger CO_2 aus und die Kraftstoffe sind in der Regel billiger als Benzin oder Diesel. Demgegenüber schlagen die im Vergleich höheren Kosten für eine Neuanschaffung oder Umrüstung des Motors zu Buche. Während die Reichweite von CNG- und LNG- sowie Hybridmotoren auch längere Fahrten zulässt, sind reine Elektromotoren bisher nur für kurze Distanzen (v.a. Stadtverkehr) geeignet. Hinzu kommen die Ladezeiten, die im Vergleich zum Tanken, wesentlich höher ausfallen. Der Wasserstoffantrieb steht dagegen noch am Anfang, es gibt zwar Prototypen, aber die Serienreife und Markteinführung im großen Stil lässt noch auf sich warten.

Quelle: eigene Darstellung

Aufgabenstellung M 3

- Lesen Sie das Dossier in Einzelarbeit durch und markieren Sie die aus ihrer Sicht wichtigsten Punkte.
- Recherchieren Sie in Einzelarbeit alternative Kraftstoffe und fassen Sie die wichtigsten Informationen stichpunktartig zusammen. Achten Sie dabei besonders auf die Herstellungsweise der Kraftstoffe.
- Vergleichen Sie in Gruppenarbeit ihre Ergebnisse und diskutieren Sie die Vor- und Nachteile der alternativen Kraftstoffe im Vergleich zu herkömmlichen Kraftstoffen wie Benzin und Diesel.

M 4 Dossier: Verbraucherinformation und Kennzeichnung der Kraftstoffe

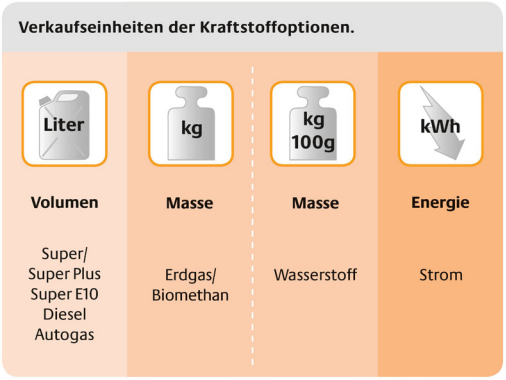
Dossier: Verbraucherinformation und Kennzeichnung der Kraftstoffe

Angebot und Nachfrage bilden die Voraussetzung, um den Markt für alternative Kraftstoffe anzukurbeln. Ein erster wichtiger Schritt besteht darin, Akzeptanz bei den Verbrauchern zu schaffen und damit einer höhere Nachfrage zu generieren, die zu einem größeren Angebot – und damit zu einem besseren Preis-/Leistungsverhältnis – führt. Dafür ist es notwendig, dass die Verbraucher neutral und transparent über die alternativen Kraftstoffe und damit betriebene Fahrzeuge informiert werden. Neben Herstellerangaben beim Verkauf sowie im Handbuch der Fahrzeuge spielt die Kennzeichnung an den Ladestationen oder Tankstellen eine zentrale Rolle, damit die Verbraucher die Vor- und Nachteile der alternativen Kraftstoffe nachvollziehen können. Hier stellt sich die Frage, ob die alternativen Kraftstoffe in Relation zu herkömmlichen Kraftstoffen gesetzt werden sollen oder nicht, und wenn ja, wie das geschehen soll. Wasserstoff, CNG und LNG werden in Euro pro Kilogramm (€/kg), Benzin und Diesel dagegen in Euro Pro Liter (€/l) gekennzeichnet – die verwendeten Maßeinheiten lassen also keinen direkten Vergleich zu.

Die folgenden Bilder zeigen Möglichkeiten auf, in welcher Form (Volumen, Masse, Energiegehalt) die Kraftstoffe gekennzeichnet, direkt miteinander verglichen und beworben werden können.

Quelle: eigene Darstellung

B 1 Verkaufseinheiten der Kraftstoffoptionen



Quelle: Deutsche Energie-Agentur – dena: Initiative Erdgasmobilität

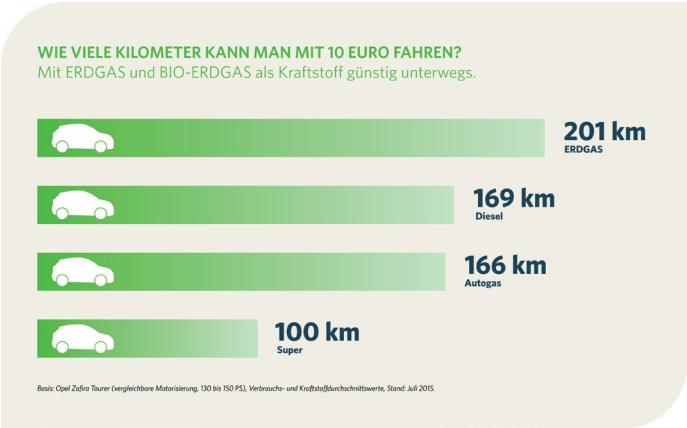
Aufgabenstellung M 4 und B 1

- Überlegen Sie in Einzelarbeit, welche Probleme beim Vergleich von verschiedenen Kraftstoffen auftreten können, die in unterschiedlichen Verkaufseinheiten ausgezeichnet sind.
- Diskutieren Sie in Gruppenarbeit, wie eine einheitliche Auszeichnung aussehen könnte. Halten Sie die Ergebnisse der Gruppendiskussion schriftlich fest.

Aufgabenstellung M 4 und B 2

- Überlegen Sie in Einzelarbeit Argumente für und gegen diese Form der Auszeichnung. Welches Kriterium wurde in diesem Fall zur Grundlage des Vergleichs gemacht?
- Diskutieren Sie in Gruppenarbeit über die Vor- und Nachteile dieser Form der Auszeichnung. Begründen Sie Ihren Standpunkt.

B 2 Kennzeichnung der Kraftstoffe



Quelle: Erdgas mobil

Michael Görtler ist Referent für politische Jugend- und Erwachsenenbildung und Lehrbeauftragter für Didaktik der Sozialkunde an den Universitäten Bamberg und Bayreuth

Buchbesprechungen

Claire Moulin-Doos: CiviC Disobedience: Taking Politics Seriously. A Democratic Theory of Political Disobedience, Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft 2015, 205 S., 54,00 €.

Der Untertitel macht klar, was die Autorin mit ihrem Werk unternimmt: Sie formuliert eine Theorie des politischen Ungehorsams. Bekannt ist der „Zivile Ungehorsam“ beziehungsweise die Civil Disobedience mit ihrer aus der Tradition des Liberalismus und seiner auf das individuelle Schutzrecht gegen Eingriffe des Staates gerichteten Rechtfertigungslehre. Moulin-Doos macht klar, dass diese spezifische Tradition eines Begriffs auch unser Verständnis und unser Verhalten gegenüber einem erprobten Mittel der politischen Auseinandersetzung vorprägt. Ziviler Ungehorsam richtet sich in seiner persönlichen Aktion gegen Handlungen des Staates und nutzt gerichtliche Instanzen, um zu rechtfertigen, dass diese Form des Widerstands mit Bezug auf höheres Recht wie Menschen-, Minderheiten- und Verfassungsrechte gerechtfertigt sei. Da der Rechtfertigungsweg bekannt ist und seine möglichen Erfolgsaussichten abschätzbar sind, wird der Zivile Ungehorsam gleichsam als Mittel der Wahl häufig eingesetzt, obwohl der Hintergrund der Handlung möglicherweise ein anderer ist.

Die Autorin vergleicht auf ausführlichen 190 Seiten die Traditionen politischen, friedlichen Engagements vornehmlich in den Staaten USA, Vereinigtes Königreich, Deutschland sowie Frankreich. Auffällig ist ihrer gut begründeten Meinung nach, dass in den angelsächsischen Traditionen die Zurückweisung einer staatlichen Handlung praktisch wie theoretisch nach Locke, Thoreau, Gandhi und Martin Luther King sowie theorieprägend seit den 1970er Jahren vor allem John Rawls in unterschiedlichen Spielarten des Liberalismus nicht politisch, sondern zur Verteidigung individueller Natur- oder Grundrechte geschieht. Das Individuum oder eine quantitativ praktisch beliebig große Gruppe von Individuen steht gegen den Staat. In Deutschland ist das Gewicht des Liberalismus scheinbar weniger bedeutend, dafür ist aber die Pfadabhängigkeit als Rechtsstaat mit einem übergewichtigen Bundesverfassungsgericht mehr als prägend für politische Auseinandersetzungen. In Frankreich dagegen, zumindest bis zur Reform des Verfassungsgerichts 2010, richtet sich die Protestform mit kollektiven Zielen an die ganze Gesellschaft.

CIVIC ist sowohl im Französischen civique als auch im Englischen civic ein politischer Begriff, der keine Gegnerschaft zwischen Individuum und Staat impliziert, sondern als Bezeichnung für das staatsbürgerliche Engagement innerhalb einer „polity“ dient. Viele Begriffe wie Habermas‘ „policy-based disobedience“ boten eine Einstellungsänderung zum liberalistischen Zivilen Ungehorsam. Claire Moulin-Doos gibt dem theoretisch wohl begründeten Begriff „Disobedience“ ein politisches, richtungsweisendes Adjektiv, das dem Ungehorsam seine sinnvolle Funktion in der Demokratie zuweist. Im Deutschen – entsprechend der Civic Education als Politischer Bildung – wohl am Ehesten: Politischer Ungehorsam.
Sehr lesens- und durchdenkenswert!

Markus W. Behne
CIVIC-Institute for international Education

Sabine Achour: Bürger muslimischen Glaubens. Politische Bildung im Kontext von Migration, Integration und Islam. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag 2013, 528 S., 22,00 €.

Sabine Achour ist Gastprofessorin im Arbeitsbereich Politikdidaktik des Otto-Suhr-Instituts der Freien Universität Berlin und führt den Vorsitz der

Deutschen Vereinigung für Politische Bildung, Landesverband Berlin. Ihr Beitrag zum Tag der Politischen Bildung anlässlich der Jahrestagung der Deutschen Vereinigung für Politische Bildung 2015 in Niedersachsen ist in diesem Heft von „Politik unterrichten“ abgedruckt. Fachlich hat sie sich bisher vor allem der Politischen Bildung unter den Bedingungen von Migration, Islam und Integration gewidmet. In der angezeigten Veröffentlichung setzt sie sich intensiv mit dem Verhältnis des Islams zum Prozess der Säkularisierung sowie zu Konzepten wie Rechtsstaat, Demokratie und Menschenrechten auseinander. Vor allem arbeitet sie einen sich ausbreitenden Pluralismus innerhalb des Islams heraus und setzt sich intensiv mit dem „Inkompatibilitätstheorem“ von Islam und Demokratie auseinander. Sie plädiert für eine Einbindung der Bürger muslimischen Glaubens im Rahmen 1. einer kulturellen bzw. kognitiven Integration (Spracherwerb), 2. einer strukturellen Integration (in das Bildungs- und Arbeitsmarktsystem, 3. einer sozialen Integration (interkulturelle und interreligiöse Kontakte) und 4. einer emotionalen bzw. Identitätsintegration (Loyalität zum demokratischen System).

Für die Politische Bildung sieht Sabine Achour eine besondere Aufgabe in der Förderung der sozialen Integration unter Förderung der interkulturellen und interreligiösen Kompetenz. Durchgängig fordert sie die „Dekonstruktion des Inkompatibilitätstheorems“, wobei eine quasi natürliche Unvereinbarkeit von Islam, Demokratie, Rechtsstaat und Menschenrechten unterstellt wird. Dem hält Achour entgegen, dass viele Muslime nicht nur die abstrakten Prinzipien von Demokratie, Rechtsstaat und Menschenrechten wert schätzen, sondern auch die konkreten Folgerungen in Gestalt freier Wahlen, Pluralismus, Volkssouveränität etc. teilen. Dagegen stehe allerdings die „klassische islamische Herrschaftstheorie“, die qua ihres theokratischen Charakters nur schwer mit einem modernen Demokratieverständnis zu vereinbaren sei (S. 454). Die tatsächliche Bereitschaft von Muslimen zu sozialem und politischem Engagement sei bisher noch kaum erforscht. In der Politischen Bildung habe dieser Aspekt des Islam erst in jüngster Zeit größere Aufmerksamkeit gewonnen.

Sabine Achour hat ihre sehr gründlichen Überlegungen ausgiebig auf insgesamt 528 Seiten niedergelegt. Sie hält sich in engem Rahmen der etablierten, institutionell ausgerichteten Politikdidaktik, obwohl sie doch selbst dem Ansatz einer breiteren sozialen, interreligiösen und interkulturellen Integration einen hohen Stellenwert einräumt. Hier wäre eine demokratiepädagogische Erweiterung ihres didaktischen Ansatzes wünschenswert gewesen.

Gerhard Himmelmann

Gramm, Christof/Pieper, Stefan-Ulrich: Grundgesetz. Bürgerkommentar. Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft, 3. Auflage 2015, 399 S., 22,00 €.

Verfassungsrecht in einer Demokratie darf nicht allein die Domäne von Experten sein. So lautet das Motto dieses vorzüglichen Kommentars zum Grundgesetz. Die Autoren sind hier nicht als fachverengte juristische Experten tätig, sondern als politisch interessierte und fachlich hochkompetente Interpreten des Verfassungsrechts. Dr. Christof Gramm war lange Zeit in verschiedenen Bundesministerien tätig. Dr. Stefan Ulrich Pieper leitet derzeit das Referat „Verfassung und Recht, Justiziariat“ im Bundespräsidialamt und ist apl. Prof. an der Westfälischen-Wilhelms-Universität in Münster.

Verfassungsrecht, so ihre These, gehe tatsächlich jeden Staatsbürger an. Daher haben sich die Autoren vorgenommen, einen „Bürgerkommentar“ zum Grundgesetz zu verfassen, der sich gerade an politisch interessierte Staatsbürger wendet. Auf Dauer könne der demokratische Verfassungsstaat, so heißt es im Vorwort, nicht ohne informierte und interessierte Staatsbürger existieren. Damit sprechen die Herausgeber dem Anliegen der Politischen Bildung/Demokratiepädagogik voll aus dem Herzen.

Zur staatsbürgerlichen Grundausstattung gehören nach Meinung der Autoren nicht nur tagespolitische Interessen und Kenntnisse, sondern auch ein solides Basiswissen über die grundrechtliche Architektur unseres Staates, über die Stellung der Bürger im Staat und über die grundlegenden Werte unseres Staates. Dieses Basiswissen präsentieren die Autoren in 13 thematisch geordneten Kapiteln in einer – gegenüber den üblichen Grundgesetzkommentaren – neuen Systematik: Zunächst stellen sie den Verfassungstext querschnittartig zusammen. Dann führen sie in die Leitideen dieses Themenblocks ein. Es folgt ein Blick auf die gelebte – oft widersprüchliche – Verfassungswirklichkeit. Dann erläutern die Autoren die praktische Bedeutung der jeweils relevanten Thematik. In einem eigenen Unterabschnitt werden schließlich häufig gestellte Fragen zu aktuellen Problemen oder Reizthemen aufgeworfen und beantwortet. Literaturhinweise für die Vertiefung schließen das Kapitel jeweils ab.

Mit diesem systematischen Aufbau eines jeden der 13 Kapitel gelingt es den Autoren tatsächlich, jenseits der fachjuristischen Expertise aufschließende Kenntnisse sowie fachübergreifende und bürgernahe Kenntnisse zu den oft sperrigen Themen zu vermitteln.

Daher kann dieser Bürgerkommentar jedem Politik-/Sozialkundelehrer nur wärmstens zur Lektüre und zur Arbeitshilfe empfohlen werden.

Gerhard Himmelmann

Mitgliederversammlung und Neuwahl des Vorstands 2015

Nach dem Programm des 23. Niedersächsischen Tages der Politischen Bildung fand am 24.September von 16.30 bis 17.30 Uhr die Mitgliederversammlung der DVPB Niedersachsen statt. Nach der Feststellung der Beschlussfähigkeit und der Genehmigung der Tagesordnung begrüßt der 1. Vorsitzende Marcus Behne die Teilnehmer. Das Protokoll vom 12.Sept. 2013 wird genehmigt und der Vorsitzende trägt den Bericht des Vorstandes vor.

Der DVPB gehören in Niedersachsen zur Zeit 303 Mitglieder an. Da der Altersdurchschnitt der Mitglieder zunimmt, sollte in den nächsten Jahren ein deutliches Augenmerk auf die Gewinnung neuer Mitglieder gelegt werden. Besonders Politik-Studenten und -Referendaren sollen die Vorteile einer Mitgliedschaft deutlich gemacht werden. Politikstudenten sind beitragsfreie Mitglieder, erhalten die Fachzeitschriften POLIS und PU kostenlos und sind beim Besuch der ährlichen Fachtagung von der Teilnahmgebühre befreit. Referendare zahlen zurzeit 1 Euro im Monat, also 12 Euro im Jahr, für beide Zeitschriften und die kostenlose Teilnahme an der Jahrestagung. Dozenten der Hochschulen und Fachleiter an Studienseminaren, die bei uns Mitglieder sind, sollten Studenten und Referendare in Zukunft vermehrt auf die Vorteile der Mitgliedschaft in der DVBP aufmerksam machen, um die Zukunft des Verbandes zu sichern.

Die Herausgabe unserer Mitgliederzeitschrift „Politik unterrichten“ soll bei zwei Ausgaben pro Jahr und einer Auflage von 600 Exemplaren bleiben, um noch genügend Werbeexemplare zu haben. Die zusätzlichen Exemplare, die die Zahl der Mitglieder überschreiten, kosten unwesentlich mehr, sind aber ein idealer Werbeträger an Universitäten und bei Veranstaltungen zur politischen Bildung.

Auch auf die Diskussion um die Angleichung der Berufsorientierung in Gymnasien und Gesamtschulen wird hingewiesen. Die Aussprache dazu ergibt, dass die Entwicklung vom Vorstand im nächsten Jahr näher beobachtet werden soll. Es wird betont, dass der Verband die fachliche Betreuung der Schüler bei der Berufsorientierung durch ausgebildete Lehrer für Politik-Wirtschaft für unbedingt erforderlich hält.

Mit der Teilnahme von 115 Politiklehrern am Tag der Politischen Bildung ist der Verband zufrieden. Die Zahl der Teilnehmer hängt immer auch von dem Thema der Tagung und den Referenten und deren Angeboten ab. Sie liegt meist zwischen 110 und 130.

Die nächste Fachdidaktische Tagung für Geschichte und Politik findet wieder in Kooperation mit dem Geschichtslehrerverband, dem Kultusministerium und dem Volksbund am 04./05.02.2016 in Hannover statt. Das Thema „Flucht und Vertreibung“ wird wie gewohnt zwei Tage lang aus historischer und aktueller Sicht bearbeitet werden. Bis zu 200 Lehrer und Erwachsenenbildner können daran teilnehmen. Da die Berufsschulen nicht an den Verteiler des MK angeschlossen sind, sollen sie über unseren eigenen E-Mail-Verteiler und über Knut Schoolmann und Gerd Roggenbrodt unterrichtet werden.

Außerdem wurde auf das nächste Planspielseminar am 4. März 2016 in Aurich aufmerksam gemacht. Vormerken sollten sich unsere Mitglieder auch schon den 29. September 2016, an dem der 24. Niedersächsische Tag der Politischen Bildung stattfinden wird. Der Schatzmeister Roland Freitag berichtet, dass die Kassenprüfung erst im Dezember stattfinden kann, da die Nachweise vom Bundesverband für ein Kalenderjahr verlangt werden. Die Kassenprüfer sind informiert. Außerdem weist er darauf hin, dass die Beiträge für das Essen auf der Tagung angehoben werden müssen, da der Verband die Defizite daraus nicht allein tragen kann. Er wünscht sich für das neue Jahr ca. 30 bis 40 neue Mitglieder evtl. aus Hochschulseminaren. Studenten und Referendare, die nach der Ausbildung die Adresse wechseln, sollten daran denken, den Schatzmeister der DVPB zu informieren, da sowohl die Rückläufer der Zeitschrift als auch bei Bankeinzügen unnötig Arbeit machen und Kosten verursachen.

Der Vorstand wurde nach den Berichten unter der erfahrenen Leitung von Professor Gerd Himmelmann einstimmig entlastet.

Bei der anschließenden Wahl wurde der geschäftsführende Vorstand in seiner bisherigen Besetzung einstimmig wiedergewählt: 1. Vorsitzender: Marcus Behne; 2. Vorsitzender: Manfred Quentmeier; Kassenwart: Roland Freitag; Geschäftsführer: Henrik Peitsch.

Als Beisitzer wurden gewählt: Björn Allmendinger (Bremen), Friederike Fichtner (Großburgwedel), Petra Peter (Hannover), Dr. Hans-Joachim Reeb (Wennigsen), Birger Reese (Hannover), Jochen Rödiger (Burgwedel), Stefan Schneider (Braunschweig), Knut Schoolmann (Bremervörde), Christian Sievers (Hannover), Uwe Stegenwallner (Osnabrück), Mirco Truscelli (Munster).

Als Delegierte für die Bundesdelegiertenversammlung 2017 wurden gewählt: Prof. Gerhard Himmelmann, Petra Peter, Stefan Schneider, Mirco Truscelli.

Da es keine weitergehenden Anträge gab, wurde nur noch darauf hingewiesen, dass sich der Erweiterte Bundesvorstand am 20./21.11.2015 zum 50jährigen Bestehen der Deutschen Vereinigung für Politische Bildung in Berlin trifft, um das Ereignis mit Vertretern aller Landesverbände gebührend zu würdigen.

Manfred Quentmeier

Auszeichnung von Facharbeiten 2015

Samreen Shaikh erhält von der Kultusministerin Frauke Heiligenstadt die Auszeichnung der DVPB für ihre Facharbeit *Foto: H.-J. Rödiger*

In der Ausgabe 1/2015 unserer Zeitschrift *Politik unterrichten* hatte der Landesverband einen Wettbewerb für Schülerinnen und Schüler der Gymnasien ausgeschrieben und Fachkolleginnen und -kollegen dazu aufgerufen, hervorragende Facharbeiten aus dem Jahr 2015 mit einem Themenschwerpunkt im Fach Politik / Wirtschaft zur Bewertung an eine Jury der DVPB einzureichen.

Die Arbeiten sollten in digitaler Form einschließlich der Materialienanhänge und des Gutachtens der zuständigen Lehrkraft bis 01.09.2015 übersandt werden. Es war ein hoher Anspruch an die selbstständige Erarbeitung des Themas, den Umgang mit Quellen aus Büchern, Zeitungen und Internet gesetzt. Für die besten Arbeiten war ein Büchergutschein und eine Urkunde vorgesehen.

Den KollegInnen, die Arbeiten eingereicht haben, danken wir für die Mühe. Es waren sehr interessante Themen dabei, aktuelle und nicht so aktuelle. Auffällig war dieses Jahr die geringe Verwendung von Büchern als Quellen. Sind die Bestände der Schulbibliotheken veraltet, die Angebote die Bundeszentrale für politische Bildung zu wenig bekannt oder die Schüler zu bequem? Es wurden fast keine Zeitungsartikel und dafür aber mehr als 90 Prozent Internetquellen benutzt. In der Folge sieht man dann Facharbeiten, bei denen auffällig seitenweise keine Quellen angegeben und die Inhalte vermutlich auch nicht von den AutorInnen selbst erarbeitet wurden. Dies sollte LehrerInnen stutzig machen. Umso mehr haben wir uns über die Arbeit von Samreen Shaikh aus dem Gymnasium Mellendorf gefreut, die das aktuelle Thema „Flüchtlingspolitik in der Gemeinde Wedemark – unter Berücksichtigung der betroffenen Menschen“ gewählt hatte. Ihre Facharbeit zeigte ein besonderes Engagement bei der selbstständigen Erarbeitung von Orientierungswissen über die Situation von Flüchtlingen in ihren eigenen sozialen Umfeld. Die notwendigen Kenntnisse über die rechtlichen und politischen Grundlagen der deutschen Flüchtlingspolitik und den Stand des Asylrechts hat sie sorgfältig recherchiert. Besonderes Interesse widmete sie außerdem den Ursachen der Flucht von Menschen aus Syrien und dem Libanon mit dem religiösen Konflikt zwischen den Moslemgruppen der Schiiten, Sunniten und Alewiten. Durch ihre Interviews mit Flüchtlingen und Entscheidungsträgern ihrer eigenen Gemeinde erhielt die Arbeit eine persönliche Note. Samreen Shaikh hat damit diese Auszeichnung verdient.

Manfred Quentmeier

FRANKFURTER ERKLÄRUNG
Für eine kritisch-emanzipatorische Politische Bildung
Juni 2015

Politische Bildung wird in unterschiedlichen Schulfächern sowie fächerübergreifend praktiziert und ist im außerschulischen Bereich in vielfältigster Art etabliert und repräsentiert: in Bildungsstätten, Jugendverbänden und bei Bildungsträgern sowie in sozialen Bewegungen und Initiativen. Herrschafts-, Macht- und soziale Ungleichheitsverhältnisse verändern sich und mit ihnen auch die Bedingungen politischer Sozialisation. Daher muss über Prinzipien und Standards Politischer Bildung immer wieder neu nachgedacht werden. Zudem kommen neue Akteur_innen auf Schulen zu und bieten Bildungsmaterialien an. Mit dieser Erklärung wollen die Autor_innen wichtige Positionen einer kritisch-emanzipatorischen Bildung deutlich machen und damit zur Diskussion stellen.

1. **Krisen: Eine an der Demokratisierung gesellschaftlicher Verhältnisse interessierte Politische Bildung stellt sich den Umbrüchen und vielfältigen Krisen unserer Zeit.**

Epochale Umbrüche erfordern politische Alternativen und Optionen für gesellschaftliche Lernprozesse. Ob die Krise des Kapitalismus, die Krise der Ökologie, die Krise der Demokratie oder die Krise der Reproduktion: Immer deutlicher stellen sich Fragen einer sozial-ökologischen Transformation auch für die Politische Bildung. Eine Welt in Krisen und Umbrüchen ist nicht in standardisierten Modellen zu begreifen. Kompetenzorientierung wird didaktisch substanzlos, wenn politisches Wissen und Fähigkeiten nicht auf die politische Gestaltung gesellschaftlicher Gegenwarts- und Zukunftsfragen bezogen werden.

2. Kontroversität: Politische Bildung in einer Demokratie bedeutet, Konflikte und Dissens sichtbar zu machen und um Alternativen zu streiten.

Gesellschaft ist von Interessengegensätzen und Herrschaftsverhältnissen durchzogen. Streitfragen und soziale Konflikte zur Sprache zu bringen und politisch auszutragen, ist ein grundlegendes Kennzeichen von Demokratie. Kontroversität als didaktisches Prinzip geht hierbei nicht in einer Dokumentation unterschiedlicher Positionen und mitunter ähnlicher (oder bereits einflussreicher) Perspektiven auf. Sie arbeitet Streitpunkte und grundlegende Dissense heraus, zeigt Gegensätze auf und fördert kritisches Denken. Eine echte politische Kontroverse macht unterschiedliche Interessen, Denkweisen und Praxen sowie Alternativen gesellschaftlicher Zukunftsentwicklung sichtbar. Die Diskussion um das Politische erschöpft sich nicht in „allgemeinverbindlichen" Problemlösungen und kann nicht auf Governance- und Verwaltungslehre reduziert werden.

3. Machtkritik: Selbstbestimmtes Denken und Handeln wird durch Abhängigkeiten und sich überlagernde soziale Ungleichheiten beschränkt. Diese Macht- und Herrschaftsverhältnisse gilt es, wahrzunehmen und zu analysieren.

In gesellschaftlichen Debatten und Kontroversen spielen Machtgefälle und ungleiche Ressourcen eine wichtige, oft nicht ausreichend wahrgenommene Rolle. Aufgabe einer kritisch-emanzipatorischen politischen Bildungsarbeit ist es, ausgeschlossene und benachteiligte Positionen sichtbar zu machen. Welche gesellschaftlichen Grundprobleme werden öffentlich thematisiert, welche Stimmen werden gehört und welche Akteur_innen setzen ihre Vorstellungen des Gemeinwohls durch? Welche Gründe gibt es für den Fremd- und Selbstausschluss ungleich positionierter Gruppen und Akteur_innen? Politische Bildung thematisiert, wie Ausschlüsse produziert und Grenzen gezogen werden: etwa zwischen privat und öffentlich, sozial und politisch, illegitim und legitim, Expert_innen und Laien.

4. Reflexivität: Politische Bildung ist selbst Teil des Politischen, Lernverhältnisse sind nicht herrschaftsfrei, Politische Bildung legt diese Einbindung offen.

Lernende und Politische Bildner_innen sind in soziale und politische Diskurse eingebunden, die ihre Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsweisen beeinflussen. Auch in Bildungsinstitutionen setzen sich die neuen Leitbilder der „verwertbaren" Selbstunternehmer_in oder der eigenverantwortlichen Konsument_in durch oder es wirken geschlechtliche und ethnisierende Normierungen. Kritisch-emanzipatorische Politische Bildung beginnt dort, wo solche Normsetzungen und Konstruktionen sichtbar gemacht, kritisiert und infrage gestellt werden. Politische Bildner_innen sind sich ihrer gesellschaftlichen Einbindung bewusst und nehmen dazu eine kritisch-reflexive Position ein, die sie transparent und damit kritisierbar macht. Dadurch bieten sie den Teilnehmenden einen Schutz vor Überwältigung und stärken deren Recht auf Eigensinn und Selbstbestimmung.

5. Ermutigung: Politische Bildung schafft eine ermutigende Lernumgebung, in der Macht- und Ohnmachtserfahrungen thematisiert und hinterfragt werden.

Politisches Lernen und Handeln basiert nicht allein auf rationalen Analysen und Entscheidungen, sondern ist mit den jeweils konkreten Lebensbedingungen, also auch mit Kämpfen um materielle Güter und soziale Anerkennung verbunden. Politische Urteilsbildung ist ebenfalls gesellschaftlich eingebettet, entsteht in sozialen Interaktionen und hat neben den kognitiven Prozessen eine leiblich-emotionale Komponente. Politische Positionierungen zeigen sich in Wut und Begeisterung, Ablehnung und Engagement. Soziale Ordnungen sind auch in die Körper eingeschrieben. Diese Erfahrungen als Quellen und Hemmnisse von Lernprozessen wahrzunehmen und zu thematisieren, ist eine wichtige Bedingung gelingender politischer Bildung. Dazu gehört die Beteiligung der Lernenden an Planung und Reflexion des Lernens. Die Komplexität der Themen und Fragestellungen, aber ebenso die Lernwiderstände sind dabei produktive Quelle Politischer Bildung.

6. Veränderung: Politische Bildung eröffnet Wege, die Gesellschaft individuell und kollektiv handelnd zu verändern.

Individuen sind den gesellschaftlichen Verhältnissen unterworfen, zugleich aber auch in der Lage, diese zu gestalten. Politische Bildung eröffnet Zugänge, Fremdbestimmung und Selbstentmündigung wahrzunehmen und zeigt Wege zur Selbst- und Mitbestimmung auf. Praktizierte Mündigkeit vermag die eigenen und kollektiven Denkweisen und Handlungsräume in konkreten Kontexten zu erweitern. Dies geschieht durch Kritik, Widerspruch und Protest gegenüber den bestehenden sozialen Herrschaftsverhältnissen. Politische Bildung eröffnet allen Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen Räume und Erfahrungen, durch die sie sich Politik als gesellschaftliches Handlungsfeld aneignen können. Sie ermöglicht Lernprozesse der Selbst- und Weltaneignung in der Auseinandersetzung mit anderen, um Wege zu finden, das Bestehende nicht nur mitzugestalten und zu reproduzieren, sondern individuell und kollektiv handelnd zu verändern. Im Handeln entsteht die Möglichkeit, etwas Neues zu erfahren, zu denken und zu begründen.

Initiator_innen und Kontakt:
Prof. Dr. Andreas Eis, Universität Oldenburg (andreas.eis@uni-oldenburg.de)
PD Dr.in Bettina Lösch, Universität Köln (bettina.loesch@uni-koeln.de)
Prof. Dr. Achim Schröder, Hochschule Darmstadt (achim.schroeder@h-da.de)
Prof. Dr. Gerd Steffens, Universität Kassel (gsteff@uni-kassel.de)

Die Erklärung kann auf folgender Seite unterstützt und kommentiert werden:
http://www.sozarb.h-da.de/politische-jugendbildung/frankfurter-erklaerung

Nachruf für Prof. Dr. Peter Henkenborg (1955 - 2015)

„Die Unvermeidlichkeit der Moral - Ethische Herausforderungen für die politische Bildung in der Risikogesellschaft“, unter diesem Titel ist Peter Henkenborgs Dissertation 1992 erschienen. Die These im Titel dieser Arbeit könnte wie ein Motto über seinem wissenschaftlichen Lebenswerk stehen. Andere Themen kamen hinzu, wie Umweltbildung, Lehrer- und Unterrichtsforschung oder Kompetenzorientierung. Aber die Frage nach den moralischen Grundlagen eines gelingenden Zusammenlebens in Gesellschaften und die darauf aufbauende Frage danach, was Schule, Erziehung und politische Bildung zu einem solchen gelingenden Zusammenleben beitragen können, diese Fragen ließen ihn nicht mehr los.

Ob er für Demokratie-Lernen warb und sich gegen Rechtsextremismus und Populismus engagierte, ob er die Schule als einen Ort konzipierte, der von einer Kultur der Anerkennung geprägt sein soll, ob er Kompetenzen nicht ohne ihre Wertgrundlagen denken wollte, ob er Lehrer als orientierende Erwachsene verstand und sich guten Unterricht nur als einen vorstellen wollte, in dem Schülerinnen und Schüler sich als beteiligte und ernst genommene junge Menschen erfahren – immer wieder ist in Henkenborgs Schriften zu spüren, dass er um moralische und politische Verantwortung der Wissenschaft nicht nur wusste, sondern sie als einen Kern seines wissenschaftlichen Denkens betrachtete.

Wo lagen die Wurzeln für die starke moralisch-ethische Grundierung seines wissenschaftlichen Denkens? Peter Henkenborgs Sicht auf die Welt war stark geprägt von seiner tiefen Verwurzelung im christlichen Glauben. Darüber hat er, wie es leider mehr und mehr üblich geworden ist, wenig gesprochen, weil Religion heute meist als Privatsache angesehen wird. Aber wenn man beispielsweise seine zahlreichen, in der komplexen Sprache der Sozialwissenschaften verfassten Arbeiten zur Theorie der Schule als Kultur der Anerkennung daraufhin befragt, worum es bei einer solchen Kultur der Anerkennung letztlich gehen soll, dann findet man einfache und klare Aussagen: um emotionale Zuwendung, um kognitive Achtung und um soziale Wertschätzung, die wichtiger sind als alle Erlasse, Prüfungen und Schulabschlüsse. Diesen ethischen Kern von Henkenborgs pädagogischem Denken wird man wohl in der Nächstenliebe begründet sehen dürfen.

Sein wissenschaftlicher Weg führte ihn, nach Studium und Lehramtsreferendariat, von der Universität Gießen auf eine Vertretungsprofessur in Kassel sowie Professuren in Dresden (1997 bis 2006) und Marburg (ab 2006). Über die universitäre Tätigkeit hinaus war er vielfältig für die politische Bildung engagiert. So war er zeitweilig sächsischer Landesvorsitzender und Mitglied des Bundesvorstands der Deutschen Vereinigung für politische Bildung (DVPB), Mitglied des Sprecherkreises der Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung (GPJE), Redaktionsleiter der Zeitschrift POLIS, Mitherausgeber von „sowi-onlinejournal für Sozialwissenschaften und ihre Didaktik“ sowie Redaktionsmitglied bei „kursiv – Journal für politische Bildung“. Er engagierte sich in der nebenberuflichen Ausbildung neuer Fachlehrer für die politische Bildung in den neuen Bundesländern nach der deutschen Vereinigung und bei der Entwicklung neuer Lehrpläne in Sachsen und Hessen. Nicht unerwähnt bleiben sollen auch Formen seines Engagements außerhalb von Wissenschaft und Beruf: Er war in den 1980er-Jahren Mitglied der Stadtverordnetenversammlung der Stadt Gießen und zeitlebens bekennender Fan des 1. FC Köln.

Am 22.8.2015, wenige Wochen vor seinem 60. Geburtstag, ist Peter Henkenborg überraschend verstorben. Die Didaktik der politischen Bildung verliert mit ihm einen engagierten, wo nötig auch streitbaren Vertreter des Faches und einen verlässlichen Kollegen.

Prof. Dr. Wolfgang Sander, Professor für Didaktik der Sozialwissenschaften, Justus-Liebig-Universität Gießen

Gramm / Pieper

Grundgesetz

Bürgerkommentar

Von Dr. Christof Gramm, Prof. Dr. Stefan Ulrich Pieper

3. Auflage 2015, 399 S., Broschiert, ISBN 978-3-8487-1942-6 - 22,- €

Das Grundgesetz ist die Verfassung Deutschlands, die alle angeht. Der Bürgerkommentar Grundgesetz richtet sich an jedermann – ganz gleich ob im politischen Alltag, in der Schule oder zu Beginn des Studiums. Leicht verständlich und übersichtlich erläutern die Autoren, was das Grundgesetz für Sie als Bürger ganz praktisch bedeutet und veranschaulichen ihre Darstellung anhand von Beispielen aus dem Alltag.

Die Vorteile des Bürgerkommentars:

- folgt nicht der Reihenfolge der einzelnen Artikel, sondern stellt den inhaltlichen Zusammenhang der Verfassung dar
- rückt somit die wichtigsten Themen für den Bürger in den Vordergrund
- führt durch die verfassungsrechtlichen Leitideen, den Verfassungstext und die Verfassungswirklichkeit
- beantwortet auch anhand verfassungskritischer Überlegungen häufig gestellte Fragen.

Der Bürgerkommentar ist unverzichtbar für jeden, der das Grundgesetz wirklich verstehen will.

War die DDR totalitär?

Eine vergleichende Untersuchung des Herrschaftssystems der DDR anhand der Totalitarismuskonzepte von Friedrich, Linz, Bracher und Kielmansegg

Von Dr. Florian Gräßler

2014, 362 S., Broschiert, ISBN 978-3-8487-1855-9

Dieser Titel kann auch zur jederzeit kündbaren Fortsetzung geliefert werden. 69,- €

Seit Jahrzehnten provoziert die Klassifikation der DDR in der Staatsformenlehre und Autokratieforschung einen Deutungskonflikt, denn so eindeutig sie als „Diktatur“ zu bestimmen ist, so deutlich tritt ein Dissens zu Tage, sie zwischen den Polen des Autoritarismus und Totalitarismus einzuordnen. Zur Klärung des Widerstreits misst die Arbeit das Herrschaftssystem der DDR anhand der Totalitarismusmodelle von Carl J. Friedrich, Juan J. Linz, Karl D. Bracher und Peter Graf Kielmansegg.

Der Autor formuliert kein eigenes Totalitarismuskonzept, sondern analysiert und beurteilt systematisch entlang der Modelle. Die Ergebnisse zeigen, empirisch begründet ist die DDR nach allen vier Konzepten als „totalitär“ einzustufen und zwar für die gesamte Zeit der monistischen Parteiherrschaft der SED: von 1949 bis ins Jahr 1989. Eine signifikante „Enttotalisierung“ lässt sich nicht ableiten, wonach sich das SED-Regime zu einem „nicht-totalitären“ autokratischen Regime zurück- bzw. weiterentwickelt hätte. - Das Werk ist Teil der Reihe *Extremismus und Demokratie*, Band 30.

Ionescu / Salzborn

Antisemitismus in deutschen Parteien

Herausgegeben von Dana Ionescu, Prof. Dr. Samuel Salzborn

2014, 323 S., Broschiert, ISBN 978-3-8487-0555-9

Dieser Titel kann auch zur jederzeit kündbaren Fortsetzung geliefert werden. 59,- €

Gegenwärtige politische und wissenschaftliche Diskussionen um Antisemitismus in politischen Parteien fokussieren vor allem auf die Ränder des politischen Spektrums. Aus der Perspektive der Antisemitismusforschung stellt sich die Frage, inwiefern diese Wahrnehmung mit der Wirklichkeit korrespondiert. Zentrale Fragen sind unter anderem, wie sich der Antisemitismus in den unterschiedlichen politischen Parteien der Bundesrepublik artikuliert, inwiefern Unterschiede zwischen den antisemitischen Äußerungen in den einzelnen Parteien feststellbar sind, wie Parteien reagieren, wenn sich einzelne Mitglieder antisemitisch äußern, und welche Sanktionsmechanismen es gibt.

Der Sammelband liefert Einschätzungen von Antisemitismus- und Parteienforscher(innen) zu dem Thema und trägt der Erkenntnis Rechnung, dass antisemitische Äußerungen quer durch alle politischen Lager zu finden sind.

Das Werk ist Teil der Reihe *Interdisziplinäre Antisemitismusforschung / Interdisciplinary Studies on Antisemitism*, Band 2.

Nomos

debus PÄDAGOGIK

Rudolf Leiprecht, Anja Steinbach (Hrsg.)

Schule in der Migrationsgesellschaft

Ein Handbuch

Die Frage danach, was Bildungspolitik und Schule in einer pluriformen Gesellschaft zu leisten haben, ist entscheidend für das Zusammenleben künftiger Generationen und den Erfolg gesellschaftlichen Handelns überhaupt.
Das neue Handbuch – eine vollständig überarbeitete und um viele Beiträge erweiterte Neuausgabe des Standardwerkes „Schule in der Einwanderungsgesellschaft“ – bietet eine praxisnahe und zugleich theoretisch anspruchsvolle Einführung in den Themenbereich. Dabei werden auch neueste Erkenntnisse und Erfahrungen berücksichtigt. Die beiden Bände richten sich an Studierende im Lehramt, aber auch an erfahrene Lehrerinnen und Lehrer, die sich in diesem Themenbereich kundig machen und weiterbilden wollen.

ISBN 978-3-95414-025-1, 928 Seiten in zwei Bänden, € 59,–

Die Herausgeber

Rudof Leiprecht
ist Professor für diversitätsbewusste Sozialpädagogik an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg und dort auch stellvertretender Direktor des Center for Migration, Education and Cultural Studies (CMC).

Anja Steinbach
ist wiss. Mitarbeiterin am Institut für Pädagogik der Universität Oldenburg, Arbeitsschwerpunkte: Pädagogische Professionalität in der Migrationsgesellschaft, Rassismuskritische Bildungsarbeit und Schule.

debus PÄDAGOGIK
Adolf-Damaschke-Str. 10, 65824 Schwalbach/Ts.
Tel.: 06196/86065, Fax: 06196/86060
info@debus-paedagogik.de
www.debus-paedagogik.de