DEUTSCHE VEREINIGUNG FÜR POLITISCHE BILDUNG E.V.

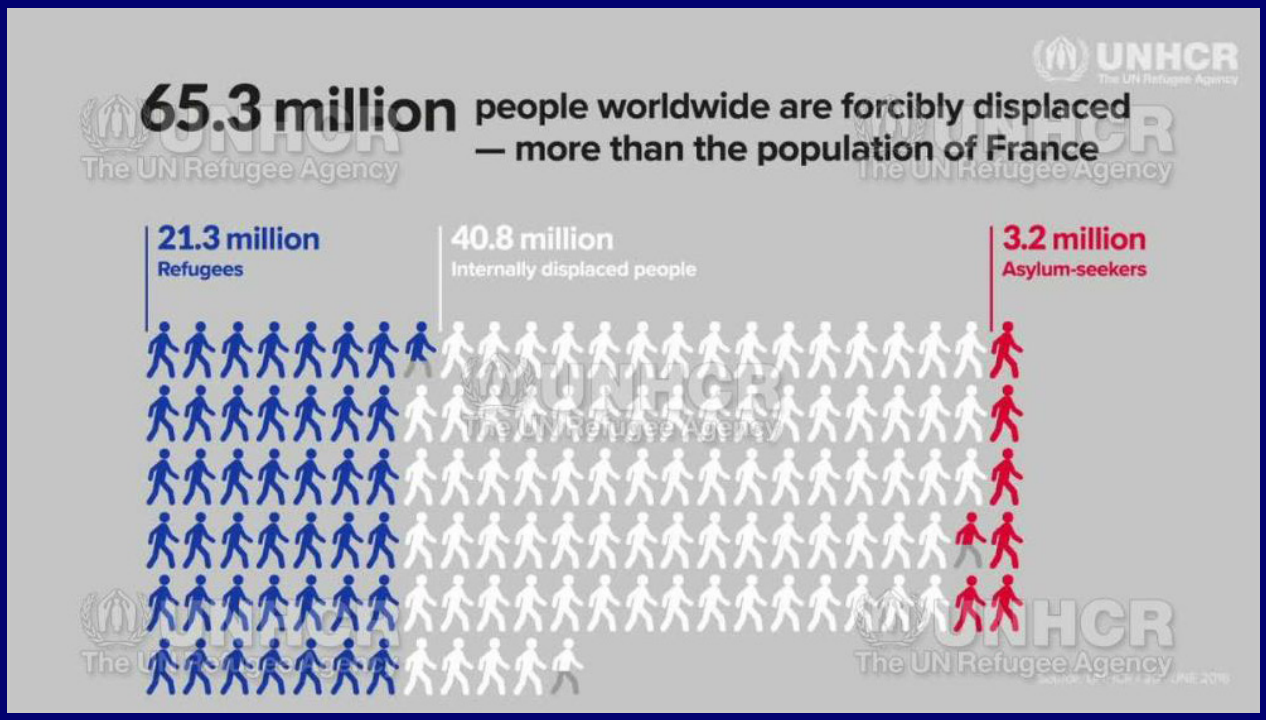
Zeitschrift der Deutschen Vereinigung für Politische Bildung Niedersachsen
1967 gegründet

Politik_____ _____unterrichten

DVPB

Jahrgang 31

Heft 1/2016



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

Ausgabe: 1/2016
Jahrgang: 31
Erscheinungsweise: Zwei Ausgaben im Jahr, Einzelpreis: 6,00 Euro einschl. Versandkosten
Der Bezugspreis ist im Mitgliedsbeitrag enthalten.

ISSN: 0930-2107

Redaktionsschluss: Ausgabe 1/2016 - 16. September 2016
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

Fachbeiträge

Henrik Peitsch
Politik unterrichten im Gespräch mit Prof. Dr. Peter Fauser 5

DVPB Landesverband Niedersachsen
Ankündigung/Programm: 24. Niedersächsischer Tag der Politischen Bildung
Donnerstag, 29. September 2016 – Leibniz Universität Hannover 8

Michael Zürn
Solidarität muss erstritten werden - Die Flüchtlingskrise zwingt Europa zur offenen Auseinandersetzung 9

Matthias Hoesch
Gerechtigkeit in der Flüchtlingskrise unter nichtidealen Bedingungen 12

Christel Kumbruck
Interkulturelle Kompetenz aus psychologischer Sicht 15

Markus Tiedemann
Die Stunde des Ethikunterrichts 19

Werner Ruf
Zurück zu alter Größe? Deutsche Außen- und Sicherheitspolitik im Zeichen von „Verantwortung“ 21

Ankündigung - DVPB NRW in Kooperation mit der Friedrich-Ebert-Stiftung
Wochenendseminar zum Thema ARGUMENTIEREN GEGEN STAMMTISCHPAROLEN 28

Unterrichtspraxis

Karim Fereidooni
Didaktik der Rassismuskritik für die Politische Bildung?! 29

Philipp Legrand
Das Feriensprachcamp in Bergen - ein Vehikel zur Förderung von Partizipation 34

Daniel Fischer
Nachhaltiger Konsum als Bildungsherausforderung: Perspektiven für die Gestaltung von Schule und Unterricht 37

Buchbesprechungen

Gerhard Himmelmann
Autorengruppe Fachdidaktik
Was ist gute politische Bildung?

Hans-Wolfram Stein
Demokratisch handeln im Politikunterricht. 47

Mitteilungen/Informationen

Gotthard Breit
Nachruf für Walter Gagel 48

DVPB Bundesvorstand
Demokratie stärken – Politische Bildung ausbauen 50

Paulina Lanäus, Rosa Siekmann und Katharina Studtmann
"Kratzer am Demokratiemodell" - eine Veranstaltung zu Ehren von Prof. Dr. Peter Massing 49

Georg Vobruba
„Der Skandal fängt an“ – Editorial in der Zeitschrift SOZIOLOGIE 51

DVPB Landesverband Niedersachsen
Empfehlung für die Neugründung der Landeszentrale für politische Bildung 52

Anzeige – BÖCKLER IMPULS – Hans Böckler Stiftung 54

www.gegenblende.de/37-2016

Solidarität Demokratie Zukunft
GEGEN BLENDE
Das gewerkschaftliche Debattenmagazin
DGB

Ausgabe 37/2016

- *Prof. Dr. Jörg Reitzig: Mehr Gerechtigkeit geht nur mit mehr Demokratie*
- *Stephan Siemens / Martina Frenzel: Partizipation und/oder Mitbestimmung?*
- *Dr. Henning Meyer: Irrungen, Wirrungen - Die Diskussion über Handelsbeziehungen in der Brexit Kampagne*
  ...

Editorial

Liebe Leserinnen und Leser, lieber Mitglieder der DVPB!

die DVPB-Niedersachsen geht mit der Herausgabe der Zeitschrift „Politik unterrichten“ neue Wege: So soll von nun an nur noch eine Ausgabe pro Jahr erscheinen – auch wieder in gedruckter Form! Wir haben uns dazu entschlossen, da die Kosten für die gedruckte Version sehr erheblich sind und auch der Arbeitsaufwand für einen ausschließlich auf ehrenamtlichem Engagement bauenden Verband jeweils ebenfalls sehr „zu Buche“ schlägt. Da wir zudem aus vielen Gesprächen wissen, dass viele Nutzerinnen und Nutzer in der Regel mit Online-Arbeit an und mit Fachliteratur gute Erfahrungen gesammelt haben und nur gelegentlich noch auf gedruckte Versionen zurückgreifen, ist dieses Schritt aus unserer Sicht nicht nur ressourcensparend, sondern auch User-orientiert. Für alle die gerne dennoch eine „echte Publikation“ in Händen halten, bleibt deshalb diese eine Ausgabe mit den Beiträgen des Tags der Politischen Bildung in bewährter Form erhalten.

Sie alle sind natürlich auch eingeladen, persönlich am 29. September nach Hannover zu kommen und mit zu streiten zum Thema „Zukunft Europa?!“. Ich war seit dem Tag des Referendums-Ergebnisses in Großbritannien. Diese Wochen ließen sicher niemanden kalt.

In der aktuellen Ausgabe finden Sie nicht nur die Ankündigung zum Tag der Politischen Bildung, sondern auch Beiträge, die das Thema aus dem letzten Jahr weiter begleiten. Den ersten Beitrag bildet ein Gespräch, das Henrik Peitsch mit Peter Fauser geführt hat. Peter Fauser gehörte zum Autorenkreis des BLK-Programmes „Demokratie lernen und leben“ und war Vorsitzender der Akademie für Bildungsreform und im Vorstand der Deutschen Gesellschaft für Demokratiepädagogik.

Die „Flüchtlingskrise“, Michael Zürns pragmatischen Ansatz zu diesem seltsamen Begriff aufnehmend, wird uns in Zukunft nicht mehr loslassen. Womit auch die Frage eines fairen, europäischen Miteinanders in der Frage der Aufnahme von Flüchtlingen, hier durch Matthias Hoesch philosophisch-ethisch, gestellt wäre. Die europäische, die migrationsbedingte und die globalisierte Dimension der Politischen Bildung ist im Beitrag von Christel Kumbruck Ausgangspunkt für die Untersuchung der interkulturellen Kompetenz, die wir als Politische Bildner vermitteln müssen. Migrationshintergründe und der Wandel des Unterrichts in Formen und Fächern ist der Fokus von Markus Tiedemann, der daher die „Stunde des Ethikunterrichts“ sieht und fordert. Den Kontext Migration, Europäisierung und Globalisierung zu erweitern in der Lage ist auch der Begriff „Verantwortung“, da dieser – wie Werner Ruf in seinem kritischen Beitrag feststellt – Argument ist, um Deutschlands Außen- und Sicherheitspolitik einem Wandel zu unterwerfen.

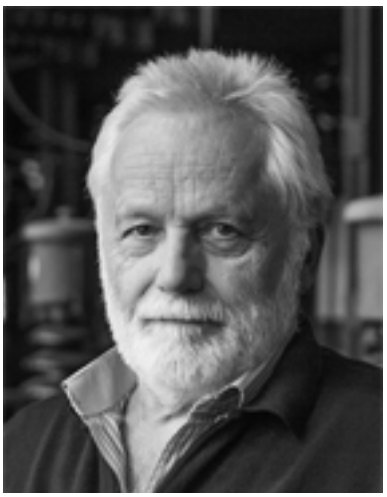
Auch der unterrichtspraktische Anteil kommt in dieser Ausgabe nicht zu kurz: Die Arbeit an den Themen Rassismus, Föderation und Nachhaltigkeit werden von den Autoren Fereidooni, Legrand und Fischer. Während Fischer und Legrand alltagstaugliche Beispiele zu ihren Themen vorstellen, geht es Federeidooni um die Erweiterung der Ausbildungsinhalte der Lehrerausbildung. Allen Autorinnen und Autoren unseren Dank für die Beiträge.

Neben den Buchbesprechungen und den Verbandsinformationen finden Sie auch einen Beitrag der DVPB Nds. im Rahmen der Diskussion um die möglichst beste Ausrichtung im Aufbau der neuen Landeszentrale für Politische Bildung, die wir nun endlich in diesem Jahr erleben dürfen.

Ihr

Markus W. Behne
1. Vorsitzender
Deutsche Vereinigung für Politische Bildung e.V.
Landesverband Niedersachsen

Politik unterrichten im Gespräch mit Prof. Dr. Peter Fauser *



Herr Professor Fauser, Ihr Engagement im Projekt „Demokratisch Handeln", das nunmehr seit über 25 Jahren in unterschiedlicher Weise und auch in fast allen Bundesländern aktiv ist (es fehlen nur vier Bundesländer), steht sicherlich auch im Zusammenhang mit Ihrer Initiative zur Einberufung eines Friedensrates: Demokratisches Handeln nicht als Gegenstand unterrichtlicher Belehrung, sondern als Medium demokratischer Praxis. Viele DidaktikerInnen der politischen Bildung legen den Beutelsbacher Konsens sehr restriktiv aus. Der Politikunterricht habe sich auf die Vermittlung kognitiver Kompetenzen zu beschränken und dürfe nicht zu einem aktiven politischen Handeln befähigen. Das Kerncurriculum für das Gymnasium in Niedersachsen enthält auch nicht die Kategorie Handlungskompetenz. Ist diese Selbstbeschränkung nicht auch ein Widerspruch zu einer politischen Bildung i.S. der Aufklärung, der Erziehung zu Mündigkeit?

Handlungsorientierung gehört nicht zu dem Muster gymnasialer Bildung, das im Lauf des 19. Jahrhunderts entstanden ist, insofern überrascht diese "Selbstbeschränkung" nicht – sie zeigt aber auch, wie sehr auch das herrschende Bildungsdenken heute noch unzeitgemäßen Vorstellungen folgt. Denn gemessen an einem zeitgemäßen Bildungsverständnis unterschätzt dieses "gymnasiale" Muster (das sich zu Unrecht auf Humboldt beruft!) dreierlei: Erstens, unterschätzt wird gegenüber dem Wissen die Bedeutung von Kompetenzen (Aufgaben generieren, Zusammenhänge verstehen, Anwendungskontexte einbeziehen). Zweitens, unterschätzt wird gegenüber dem klassischen Kanon die Dynamik und Relevanz neuer Wissensfelder und fächerübergreifender Zusammenhänge (Informatik, Ökologie, Ökonomie, Entwicklungspsychologie, Gesundheit, Interkulturalität). Drittens unterschätzt wird gegenüber dem exkludierenden Konkurrenz-Individualismus die Bedeutung von Kooperation, Verständigung, Inklusion, Solidarität, Demokratie. Wenn es aber, in der Sprache der gegenwärtigen Bildungsforschung gesagt, um den Erwerb demokratischer Kompetenzen geht, dann ist die Beschränkung auf Wissen ganz besonders problematisch: So wie man Singen nur durch Singen, Schwimmen nur durch Schwimmen lernt, so kann man Handeln nur durch Handeln lernen. Und Politik ist, folgt man Hannah Arendt, die Sphäre des Handels schlechthin. Es geht immer darum, mit anderen zusammen etwas für das Gemeinwohl Wichtiges zu tun, um eine handlungsorientierte Verständigung und um ein verständigungsorientiertes Handeln. Menschen bringen von Natur aus unterschiedliche Interessen, Perspektiven und Fähigkeiten mit. Wer sich jemals mit anderen – mit Feuerköpfen, Querdenkern, Grüblern – über wirklich offene Fragen und unklare Handlungsperspektiven verständigt hat, der weiß, dass Verständigung und gemeinsames Handeln – die wechselseitige Koordination von Sichtweisen und Aktivitäten – nicht vom Himmel fallen, sondern gelernt und immer wieder neu erarbeitet werden müssen. Politische Bildung ohne die Erfahrung demokratischen Handelns ist so, als würde man auf Kochen und Essen verzichten und stattdessen Rezepte lesen oder Kochshows anschauen.

In einer Sendung des Deutschlandfunks vom Februar des Jahres zum Thema „Nachhilfe-Republik Deutschland – Wie kann Schule besser werden?" haben Sie u.a. auch die These formuliert, dass der Unterricht in deutschen Schulen „zu stark informations- und zu wenig verstehensorientiert" sei. Sie kritisieren das Bildungswesen in Deutschland insgesamt. Es sei ein Konzept des vorletzten Jahrhunderts und fordern deshalb eine Neuausrichtung. „Wir brauchen in der modernen Gesellschaft intelligentes Wissen, die Fähigkeit, selbstständig Urteile zu bilden und neue Lösungen zu finden." Hat sich in Deutschland nach dem PISA-Schock, vergleichbar mit dem Sputnik-Schock der 50er Jahre, in der Bildungspraxis nach Ihrer Meinung nichts oder nichts in die richtige Richtung bewegt?

Im Ganzen halten sich die Verbesserungen in engen Grenzen. Ich spitze zu: Estens, PISA untersucht ein äußerst schmales Kompetenz-Segment, nämlich bestimmte Fähgkeiten 15jähriger in Lesekompetenz, Mathematik und Naturwissenschaften. Und auch für diese drei Bereiche lassen sich aus den für die jeweiligen Länder repräsentativen Forschungsergebnissen keine Folgerungen für die Arbeit an der Einzelschule oder gar für die Unterrichtsroutinen einzelner Lehrerinnen und Lehrer ableiten. Zweitens, die herkunftsbedingten Unterschiede in den Bildungschancen haben sich, seit es PISA gibt, kaum merklich verbessert – die deutsche Schule schreibt noch immer schichtspezifische Privilegien und Benachteiligungen fort. Drittens, obwohl wir seit fast 50 Jahren wissen, dass die Qualität der einzelnen Schule entscheidend ist für die Lernqualität, gibt

* *Peter Fauser war bis 2013 Professor für Schulpädagogik und Schulentwicklung an der Friedrich-Schiller-Universität Jena. Er war Vorsitzender der Akademie für Bildungsreform, im Vorstand der Deutschen Gesellschaft für Demokratiepädagogik, ist Gründer der „Imaginata" in Jena, Mitinitiator des Deutschen Schulpreises sowie wissenschaftlicher Leiter des Wettbewerbs „Förderprogramm Demokratisch Handeln".*

es weder eine breite Einzelschulforschung, noch entspricht der rechtlich-administrative Status der Einzelschule dieser Bedeutung.

Wie müsste die Schule als Institution und die Lernprozesse gestaltet werden, damit die von Ihnen in einem Thesenpapier von 2010 konstatierte „institutionelle und professionelle Trennung von Lebenswelt und Lernwelt von Hilfe und Unterricht, von Schule und Sozialpädagogik“ aufgehoben werden? Sie sehen in dieser Trennung nicht nur ein Hindernis für die Welterfahrung der Lernenden, sondern auch eine mögliche Quelle von Bildungsarmut.

Die seit rund zehn Jahren intensiver gewordene Debatte und Förderung von Ganztagsschulen – bei der vor allem der Deutschen Kinder- und Jungendstiftung eine Vorreiterrolle zukommt – und die Fortführung dieser Linie mit dem Konzept der „integrierten Bildungslandschaften" zieht aus diesen Einsichten institutionelle, rechtlich-administrative und professionelle Konsequenzen und nimmt ernst, was von der Fachwelt seit langem hervorgehoben wird: Für eine nachhaltige Verbesserung der Schul- und Erziehungsqualität müssen die qualitätsrelevanten Ressourcen möglichst schulnah organisiert werden. Es geht dabei um eine Integration von Erfahrungen und Kompetenzen, die Schule, außerschulische Bildungseinrichtungen und kommunale Verantwortungsträger aus historischen Gründen in aller Regel getrennt voneinander erworben haben. Das verlangt professionelle Lernprozesse, vor allem die Ausbildung kooperativer und kommunikativer Routinen sowohl innerhalb der Schulen, mit Eltern und besonders mit den in der Kommunalverwaltung Verantwortlichen. Im Ergebnis kann man von „reziproker Identifizierung“ sprechen: Die Stadt(-verwaltung) identifiziert sich mit den Schulen, die Schulen identifizieren sich mit der Stadt. Ausdruck dessen ist die „Dichte" und Intensität der Beziehungen zwischen der Stadt(-verwaltung) und den Schulen. Hieraus entsteht gemeinsames sowie geteiltes Wissen und daraus wiederum eine Orientierung im Handeln. Auf diese Weise kann sich eine qualitätswirksame wechselseitige Öffnung der institutionell getrennten Teilsysteme von Verwaltung, Schule und Jugendarbeit vollziehen – eine „adaptive Modernisierung" – also eine qualitätsverbessernde Optimierung der Gestaltungs- und Steuerungsprozesse vor Ort.

Es ist absehbar, dass der gesellschaftliche Wandel die Erziehungs- und Bildungsleistungen, die Schulen künftig abverlangt werden, noch erheblich ausweiten und komplizieren wird. Stichworte sind „Inklusion“, „Partizipation“, „Prekariat“, die Gefährdungen durch politische oder fundamentalistische Radikalisierung und ganz aktuell – und für Jahre – die Verantwortung der Gesellschaft für Flüchtlinge.

Hat nicht der immense Druck auf die Schule durch die Unternehmen dazu geführt, dass das Bildungssystem nur noch auf das Ziel ausgerichtet wird, „passgenaue“ Fachkräfte (employability) heranzubilden, um die Wettbewerbsfähigkeit der Unternehmen zu sichern?

Ich glaube nicht, dass die einseitige Ausrichtung der Schule auf – ich spitze zu – abfragbares Wissen und die Erledigung vorgegebener Pensen – eine Folge des Einflusses ist, den eine bestimmte Industrie- und Unternehmenskultur auf die Schule und das Bildungsdenkens ausübt. Wirtschaft und Unternehmen setzen seit langem auf selbstständige, verantwortungsbereite, gebildete, kritisch denkende Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter. Jedenfalls ist das die sozusagen öffentlich vertretene Doktrin der Verbände. Dass davon ganz unabhängig der Sektor schlecht bezahlter Arbeit immer größer wird und die Risiken zunehmen, die der globale Finanzkapitalismus nach sich zieht, ist eher eine Folge globaler Veränderungen, denen sich Wirtschaft und Bildungssystem gleichermaßen ausgesetzt sehen. Dass das „hidden curriculum“, der verborgene, eigentliche Lehrplan der Schule des 19. Jahrhunderts als einer Sozialisationsinstanz vor allem den braven Arbeitnehmer und folgsamen „Staatsbürger“ zum Ziel hatte, das war eher Ausdruck und Folge des insgesamt prägenden Zeitgeistes, bei dem obrigkeitliche Verhältnisse und industrielle Arbeitsteilung einem bestimmten Bild des Fortschritts einfügten – und eben nicht das Resultat einer gezielten ideologischen Einflussnahme von Unternehmen auf die Schule. Gerade aus der „Gründerzeit“ lassen sich vielmehr Beispiele anführen – genannt seien Bosch und Zeiß –, die zeigen, dass Unternehmertum und Demokratie mit einer Bildung, die zu Kritik und Eigenverantwortung befähigt, nicht im Widerspruch zueinander stehen müssen.

Ich denke auch an die seit über 20 Jahren bestehende Diskussion über eine stärkere Autonomie der Schule, die ja auch zu mehr pädagogischen Freiheiten führen sollte. Die Praxis ist aber weit entfernt von der damals angedachten „Öffnung der Schule für neue Inhalte und Arbeitsformen“ (so z.B. die Ankündigung des Hessischen Kultusministeriums 1992). Kolleginnen und Kollegen beklagen eher eine Einschränkung ihrer pädagogischen Freiheiten und eine Zunahme der Arbeitsbelastungen, einen zunehmenden bürokratischen Druck durch Leistungsvorgaben (u.a. Vergleichstests, zentrale Prüfungsvorgaben), den erhöhten Erwartungsdruck durch die Eltern und auch ein verändertes SchülerInnen-Verhalten.

Dazu habe ich schon etwas gesagt. Ich füge hinzu: Wer heute anerkannt gute Schulen analysiert – wie wir sie beispielsweise im Rahmen des Deutschen Schulpreises inzwischen in beeindruckend großer Zahl kennen –, der sieht, dass diese Schulen es verstehen, sich, in oft jahrelangem und mühsamem administrativem „Handgemenge“ die Spielräume zu verschaffen und zu sichern, die sie brauchen, um eine „adaptive Modernisierung“ zu erreichen.

Eine größere rechtliche Autonomie der Einzelschule – verbunden allerdings mit einer regelmäßigen Qualitätskontrolle und Evaluation ist längst überfällig; aber die Schulverwaltungen folgen wie alle Systeme auch einer Tendenz zur Selbsterhaltung. – Bei Prüfungen ist aus meiner Sicht der richtige Weg – der sich inzwischen wohl auch bei den meisten Bundesländern durchsetzt, dass Schulen Einfluss darauf nehmen können, welche Aufgaben im einzelnen aus einer möglichst großen, auf Vergleichbarkeit getesteten Aufgabensammlung gestellt werden. Was die Eltern angeht: Eltern fürchten um die Zukunft ihrer Kinder, zu Recht. Dass dagegen aber nicht hilft, den Notendruck zu erhöhen, ihnen dies einsichtig zu machen, das gehört – dies muss man nüchtern anerkennen – zu den unbequemen, schwierigen, leider unausweichlichen Aufgaben der Schule.

In der o.g. Sendung sagten Sie auch, es fehle nicht an Reformwissen, sondern an einer entschiedenen Bereitschaft, dieses Wissen umzusetzen. Was oder wer hindert uns daran, dass das Wissen zum Handeln führt? Ist der Bildungsföderalismus ein Verhinderungsgrund?

Was ich wirklich beklage und falsch finde, ist, dass mit der sogenannten „Föderalismus-Reform“ vor zehn Jahren Bund und Ländern Institutionen einer gemeinsamen Bildungspolitik abgeschafft haben, die vor einem halben Jahrhundert erfunden worden sind, um die Stärken und Besonderheiten regionaler Lebenswelten und länderspezifischer Eigenheiten mit überregionalen Qualitätsvorstellungen zu verbinden. Die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung war eine solche Institution (das letzte sog. Modellprogramm war das Programm „Demokratie leben und Lernen"). Sie hat es möglich gemacht, über Jahrzehnte Mittel zu konzentrieren für Entwicklungsaufgaben von überregionaler Bedeutung. Derzeit sehe ich vor allem die Gefahr eines Rückfalls in einen strukturellen Provinzialismus, die auch durch einheitliche Standards etwa für das Abitur nicht gebannt wird. Output-Kontrollen verbessern nicht per se die Schulqualtität.

Lieber Herr Professer Fauser, herzlichen Dank für das Gespräch!

Die Fragen stellte Henrik Peitsch

DEMOKRATISCH HANDELN
Ein Förderprogramm für Jugend und Schule
gesagt. getan.

Demokratisch Handeln - Ein Wettbewerb für Jugend und Schule

Der Wettbewerb Demokratisch Handeln wird seit 1990 für alle allgemeinbildenden Schulen in Deutschland ausgeschrieben. Mit der Aufforderung „Gesagt! Getan: Gesucht werden Beispiele für Demokratie. In der Schule und darüber hinaus" sollen schulische Gruppen angesprochen, insbesondere aber Schülerinnen und Schüler zum Mitmachen gewonnen werden. Ideelle Partner des Wettbewerbs sind die Theodor-Heuss-Stiftung e. V. und die Akademie für Bildungsreform. Mitglieder dieser beiden bürgerschaftlichen Initiativen haben einen „Förderverein Demokratisch Handeln e.V." gegründet, der den Wettbewerb trägt und am Lehrstuhl für Schulpädagogik und Schulentwicklung der Friedrich-Schiller-Universität Jena eine Geschäftsstelle eingerichtet hat.

Teilnehmen können Schülerinnen und Schüler alleine, in Gruppen oder zusammen mit Lehrenden aller Schularten und Schulstufen, auch mit Eltern und mit Jugendarbeitern. Es interessieren Themen und Projekte aus dem Alltag von Schule und Sozialarbeit, insbesondere solche, die eine eigenverantwortliche Tätigkeit der Schülerinnen und Schüler ermöglichen.

Eine Anmeldung am Wettbewerb ist ab dem Ausschreibungsbeginn am 15. April 2016 möglich. Die Dokumentation des Projektes sollte bis zum

Einsendeschluss am 30. November 2016

eingereicht werden. Einsendungen können auf dem üblichen Postweg auf Papier oder in elektronischer Fassung als PDF-Dokumentation vorgelegt werden.

www.demokratisch-handeln.de/wettbewerb/index.html

24. Niedersächsischer
Tag der Politischen Bildung

Deutsche Vereinigung
für Politische Bildung
e.V.
Landesverband
Niedersachsen
www.dvpb-nds.de

D V P B

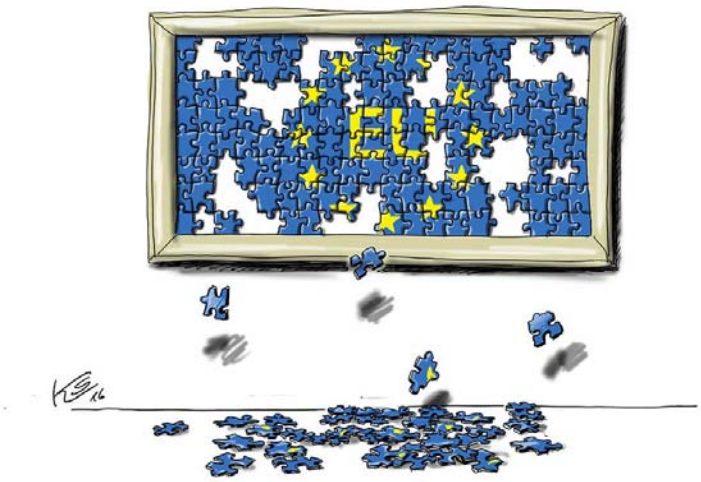
„Zukunft Europa!?
Aktuelle Herausforderungen für die politische Bildung!“

Donnerstag, 29. September 2016

8:30 bis 16:00 Uhr

Leibniz Universität Hannover

Tagungsraum: (ehem.) Milchbar in Mensagebäude der Leibniz Universität Hannover



Die Zukunft Europas ist eng mit dem europäischen Einigungsprozess verbunden. Seit über 70 Jahren können die Menschen auf ein fast ausnahmslos friedliches Zusammenleben zurückschauen. Der Einigungsprozess hat jedoch auch Konflikte hervorgerufen. Die ökonomische Krise der Euro-Zone hat viele Menschen insbesondere in Griechenland in Armut gestürzt. In vielen Politikfeldern gilt immer noch das Primat nationaler Nutzenmaximierung.
Das Votum der Briten für einen EU-Austritt hat nicht nur zu einer Spaltung der britischen Gesellschaft geführt. Die Entscheidung gegen die EU wird nun auch zu einer grundlegenden Debatte über ihre Zukunft führen. Die Bürgerinnen und Bürger müssen nun die grundsätzlichen Fragen klären: Welches Europa und wie viel Europa wollen wir?

Anmeldung spätestens bis Freitag, 9. September 2016!

Online auf unserer Website:
www.dvpb-nds.de

Programm *(Änderungen vorbehalten)*

Vormittag – 8:30 bis 13:00 h
Ab 8:30 h: Anmeldung – Empfang – Besuch der Schulbuchausstellung verschiedener Verlage
9:15 bis 10:00 Uhr: Eröffnung und Grußworte
10:00 – 13:00 h Hauptvorträge

- "Großbritannien und die Europäische Union"
  ***Nick Leake**, Botschaftsrat und Leiter der Abteilung EU & Wirtschaft der Britischen Botschaft*
- „Europa – Quo vadis?“
  ***Bernd Lange**, MdEP*
- „Flüchtlingsschutz - eine Herausforderung für Europa?"
  ***Dr. J. Olaf Kleist**, IMIS - Institut für Migrationsforschung und Interkulturelle Studien, Universität Osnabrück*

13:00 – 14:00 h Mittagessen in der Mensa
Workshops am Nachmittag – 14:00 bis 16:00 h

- WS 1: Planspiel "HighSpeed.eu"
  ***Markus W. Behne,** Civic-Institut, Düsseldorf*
- WS 2: "Empathiefähigkeit stärken - Menschenrechtspädagogik, Flucht und Migration in der Sek. I unterrichten"
  ***Ramses Michael Oueslati**, Lehreraus- und fortbildner in Hamburg*

Die Tagungsgebühr beträgt für DVPB-Mitglieder 0,00 €, für Nichtmitglieder 10,00 €, für Auszubildende / Referendar_innen: 5,00 €, Student_innen /Schüler_innen: 0,00 €. Bitte zahlen Sie diesen Betrag an der Tageskasse am 29. September 2016. In der Mittagspause können Sie in der Mensa essen. Der Mittagsimbiss ist **nicht** in der Teilnahmegebühr enthalten!

Solidarität muss erstritten werden

Die Flüchtlingskrise zwingt Europa zur offenen Auseinandersetzung

Michael Zürn *

Foto: David Ausserhofer

Summary: Solidarity is the foundation of all political orders, and, at the same time, it landmarks the external borders of society: Who belongs there and to what extent? In Europe, for a long time, global solidarity towards people outside Europe has been limited to minimal solidarity – neither formalised nor objectified, it has basically been a voluntary commitment. The current refugee crisis is about the expansion of more profound forms of solidarity. This step has to be socially achieved, and it requires an open public discourse.

Kurz gefasst: Solidarität ist die Basis einer jeden gesellschaftlichen Ordnung und markiert gleichzeitig die Außengrenzen einer Gesellschaft: Wer gehört in welchem Ausmaß dazu? In Europa blieb die weltgesellschaftliche Solidarität gegenüber Menschen außerhalb der EU lange Zeit auf minimale Solidarität beschränkt – weder formalisiert noch objektiviert, war sie im Kern eine freiwillige Angelegenheit. In der aktuellen Flüchtlingskrise geht es um die Ausweitung von gehaltvolleren Formen der Solidarität. Ein solcher Schritt muss gesellschaftlich errungen werden und verlangt eine öffentliche, ergebnisoffene Auseinandersetzung.

In der aktuellen Flüchtlingskrise – mangels Alternativen übernehme ich den Begriff aus der politischen Debatte – geht es im Kern um den vielleicht grundsätzlichsten Aspekt jeder politischen Ordnung: die Solidarität. Eine europäische Lösung der Krise erfordert eine Ausweitung der Solidarität über die bestehenden gesellschaftlichen Grenzen hinaus. Dies wirft die Frage auf, unter welchen Bedingungen das gelingen kann.

Gesellschaft ist mehr als die Summe von Individuen. Margaret Thatcher sagte einmal: „Es gibt keine Gesellschaft. Es gibt nur einzelne Männer und Frauen, und es gibt Familien.“ Mit diesem berühmten Satz kritisierte sie die zunehmenden Ansprüche und Forderungen an den Staat. Rein begrifflich hatte sie Recht, aber in ihrer Beschreibung lag sie eindeutig falsch.

Tatsächlich kann begrifflich nur dann von einer Gesellschaft gesprochen werden, wenn alle Mitglieder sich ihr irgendwie zugehörig fühlen. Und zum Gefühl der Zugehörigkeit gehört ein Mindestmaß an Solidarität. Zugehörigkeit bedeutet, dass der Wunsch vorherrscht, es möge nicht nur jedem Einzelnen, sondern auch der Gruppe gut gehen. Das heißt, dass es eine gewisse Bereitschaft geben muss, der Gruppe oder sogar einzelnen Mitgliedern der Gruppe etwas abzugeben, wenn dies das Wohlergehen der Gruppe insgesamt befördert. Ohne ein solches Gefühl der Zugehörigkeit und Solidarität gibt es tatsächlich keine Gesellschaft. In diesem Sinne hatte Thatcher recht: Wenn es nur einzelne oder sogar atomisierte Individuen ohne Solidaritätsempfinden gäbe, sollten wir nicht von Gesellschaft sprechen.

Es ist jedoch falsch zu glauben, in modernen Gesellschaften sei die Familie die einzige Gruppe, in der es Solidarität gibt. Man kann zum Beispiel eine wohlfahrtsstaatliche Umverteilung damit rechtfertigen, dass sie zur Erhaltung eines funktionierenden Arbeitsmarkts beiträgt. In diesem Fall beruht Solidarität auf instrumenteller Vernunft. Gleichzeitig bieten Gesellschaften dem menschlichen Denken und Handeln Ziele und Orientierung. Man muss nur auf den Begriff „Nationalismus“ verweisen, um deutlich zu machen, dass nicht nur Familien, sondern auch weitaus größere Gruppen – von Benedict Anderson als *imagined communities* bezeichnet – auf einem nicht instrumentellen Gefühl der Zugehörigkeit fußen können. In ihrer Beschreibung hatte Thatcher also unrecht: Ein Gefühl der Solidarität kann auch in Gemeinschaften entstehen, die viel größer sind als Familien. Und die britische Gesellschaft ist dafür ohne Frage ein Beispiel.

Wir müssen zwischen vier verschiedenen Stufen der Solidarität unterscheiden: Minimale Solidarität besteht in der Anerkennung, dass Menschen, die als Gruppe unverschuldet mit unvorhergesehenen Herausforderungen und Katastrophen konfrontiert sind, Hilfe verdienen. Aus minimaler Solidarität entsteht eine Pflicht zur Hilfe, wenn Menschen zum Beispiel Opfer eines Erdbebens, einer Flut oder eines feindlichen Angriffs werden. Die Hilfsverpflichtung ist weder formalisiert noch objektiviert; im Kern ist sie eine freie Entscheidung derjenigen, die in der Lage sind zu helfen.

Im Fall der institutionalisierten minimalen Solida-

* *Dr. Michael Zürn ist Direktor der Abteilung Global Governance des WZB und Professor für Internationale Beziehungen an der Freien Universität Berlin. Er war erster Sprecher des Bremer Sonderforschungsbereichs „Staatlichkeit im Wandel“ und Gründungsrektor der Hertie School of Governance.*
Dieser Artikel ist zuerst in den WZB Mitteilungen Heft 151 vom März 2016 erschienen. Der Wiederabdruck erfolgt mit freundlicher Genehmigung des Wissenschaftszentrums Berlin.
michael.zuern@wzb.eu

rität besitzen die Menschen bereits ein Recht auf Hilfe, wenn eine Katastrophe eintritt. Ein Beispiel für diese Form der Solidarität ist das Versicherungsprinzip. In diesen Fällen treten institutionalisierte Mechanismen in Kraft, die dazu geschaffen wurden, Menschen vor einer externen Bedrohung zu schützen, sei es in Form eines feindlichen Angriffs oder in Form einer Naturkatastrophe. Voraussetzung für die Solidaritätsleistung ist wiederum, dass die Opfer nicht selbst für die Katastrophe verantwortlich sind – sie muss sich als Unfall manifestieren.

Redistributive Solidarität geht über die institutionalisierte minimale Solidarität hinaus, denn die Umverteilung der Ressourcen von den Reichen zu den Bedürftigen ist nicht nur institutionalisiert, sie ist auch nicht unbedingt zeitlich begrenzt und findet selbst dann noch statt, wenn die Empfänger eine Mitverantwortung für das Eintreten der Bedürftigkeit haben. Der Ressourcenfluss hängt nicht mehr von einem externen Ereignis ab, für das die Empfänger nicht verantwortlich sind. Selbst Fehler in der Vergangenheit, die zu der Situation geführt haben, unterminieren auf dieser Stufe der Solidarität nicht die Pflicht zur Umverteilung, solange den Geldgebern versichert wird, dass das Verhalten, das in der Vergangenheit zu den Problemen geführt hat, sich in Zukunft nicht wiederholt.

Ein individueller Rechtsanspruch auf Solidarität basiert auf der Anerkennung eines natürlichen Rechts jedes Einzelnen auf ein Mindestmaß der Ressourcen, die für gesellschaftliche Teilhabe notwendig sind. Dazu gehört die Anerkennung von sozialen Rechten unabhängig von der Frage nach Schuld und Verantwortung sowie eine gewisse gesamtgesellschaftliche Verantwortung für das Wohlergehen hilfsbedürftiger Individuen. Diese mit individuellen Rechtsansprüchen verknüpfte Solidarität wurde mit dem Wohlfahrtsstaat institutionalisiert.

Die Lösung der Flüchtlingskrise erfordert eine Anhebung der Solidaritätsstufen innerhalb einzelner Gesellschaften oder, anders ausgedrückt, die Ausweitung des räumlichen Geltungsbereichs einer bestehenden Solidaritätsstufe auf neue Mitglieder.

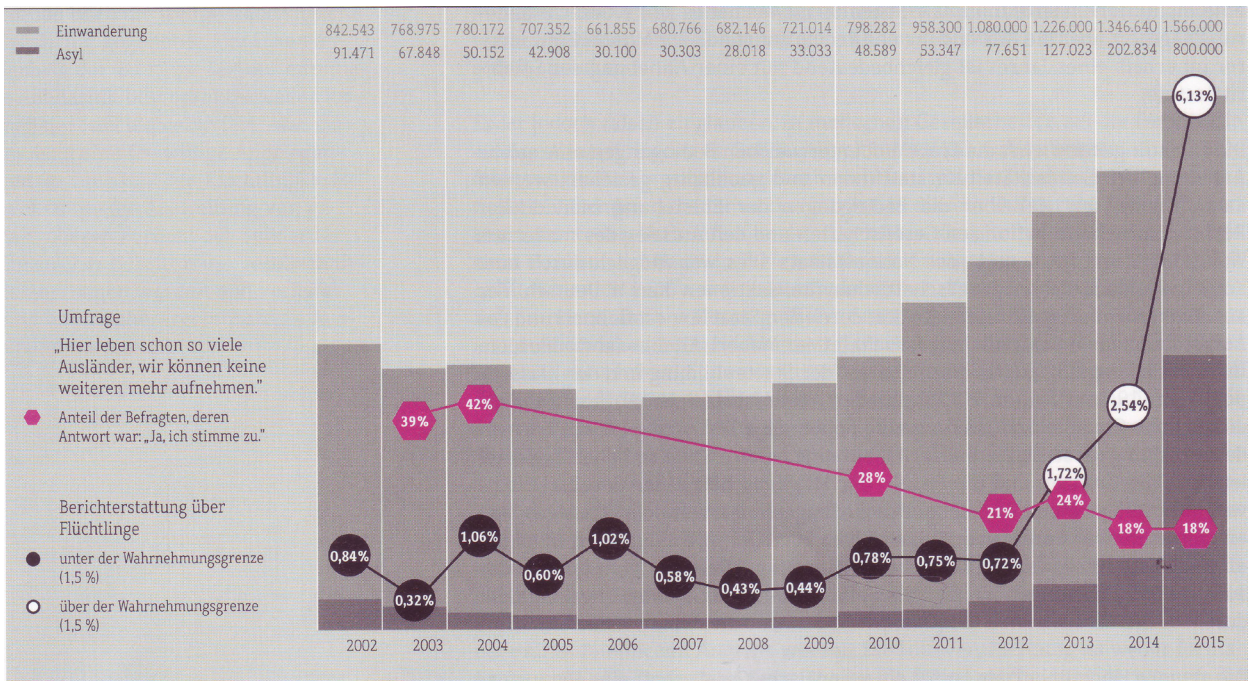
Die deutsche Reaktion auf die Flüchtlingskrise entspricht einer Institutionalisierung der minimalen Solidarität. Durch die Anerkennung, dass es im Asylrecht keine Obergrenze gibt, wird aus der minimalen Solidarität in Form von Nothilfe eine institutionalisierte minimale Solidarität. Zwar hat es keine Gesetzesänderung gegeben, aber die Anwendung des Rechts auf rund eine Million Einwanderer innerhalb eines Jahres ist gleichbedeutend mit einer Anhebung der Solidaritätsstufe.

Die Flüchtlingskrise wirft die Frage auf, unter welchen Bedingungen eine solche Anhebung der Solidaritätsstufe stattfinden und nachhaltig gesichert werden kann. Wir wissen viel über die Bedingungen der Entstehung individueller Rechtsansprüche in nationalen Gesellschaften und den Aufstieg des modernen Wohlfahrtsstaats im Kontext des Nationalstaats. Dies war möglich durch eine Kombination aus dichten gesellschaftlichen Transaktionen (Karl W. Deutsch), der Konstruktion einer nationalen Identität durch den Staat (Ernest Gellner) und das Aufkommen der industriellen Gesellschaft (Max Weber). All dies fand außerdem in einem hochgradig politisierten Kontext der Staatenbildung und der Klassenpolitik im 19. und frühen 20. Jahrhundert statt. Ich bin der Auffassung, dass dieser hohe Grad der Politisierung eine notwendige Bedingung für alle Formen der Anhebung darstellt. Die Solidarität auf eine höhere Stufe zu heben, bedeutet letztlich, die Grenzen und die Regeln der Mitgliedschaft einer Gesellschaft zu verändern. Dies ist eine zutiefst politische Frage. Es ist nicht möglich, Menschen einfach so in neue Formen der Solidarität zu überführen. Es muss sich dabei um eine bewusste Entscheidung handeln, der eine offene Debatte vorausgeht, zu der auch die Möglichkeit gehört, dass die Befürworter einer Ausweitung sich nicht durchsetzen.

Die aktuelle Flüchtlingskrise ist für die europäische Gesellschaft eine Herausforderung, die institutionalisierte minimale Solidarität über die Grenzen Europas hinaus auszuweiten. Die Opfer, um die es geht, befinden sich nicht mehr in einer nur vorübergehenden Krise, und sie sind auch nicht dabei, die alte Infrastruktur wieder aufzubauen. Institutionalisierte minimale Solidarität erfordert eine Bereitschaft, andere Menschen über einen längeren Zeitraum hinweg zu unterstützen, und zwar in einem Rahmen, in dem nicht mehr auf individueller Ebene über Solidaritätsleistungen entschieden wird. Im Falle der institutionalisierten minimalen Solidarität geht es um staatliche Hilfsmaßnahmen und ein Recht auf Hilfe in vorübergehenden Notsituationen – nicht nur um freiwillige Spenden.

Die europäische Solidarität gegenüber der Außenwelt blieb lange Zeit auf der Stufe der minimalen Solidarität stehen. Es besteht kaum ein Zweifel daran, dass die europäischen Gesellschaften seit dem Zweiten Weltkrieg ein gewisses Maß an Solidarität gegenüber den Mitgliedern der Weltgemeinschaft anerkennen. Es gibt Belege für Elemente transnationaler Solidarität, aber konkret scheint sie sich auf Nothilfe bei humanitären Katastrophen zu beschränken – dann allerdings ist sie sehr stark ausgeprägt. Auch gibt es eine Bereitschaft, erhebliche Ressourcen für Interventionen in anderen Gesellschaften einzusetzen, wenn es die Schutzverantwortung erfordert.

Nur sehr wenige Belege finden sich hingegen dafür, dass diese Art von Hilfe als institutionalisierte Verpflichtung anerkannt wird. Insgesamt ist das Bild ernüchternd: Das Niveau der Entwicklungshilfe ist in den vergangenen zwei oder drei Jahrzehnten eher gesunken, und die Hilfsgelder sind vor allem in die bilaterale Zusammenarbeit geflossen, wodurch sich politische und wirtschaftliche Bedingtheiten ergeben. Die Debatten um die Entwicklung einer Schutzverantwortung (Responsibility to Protect) drehten sich hauptsächlich um die Bedingungen,



Flüchtlinge und Asylbewerber, Einstellungen und Berichterstattung im Kontext
Quelle: Alice Hasters & Carmen Klaucke (06.09.2015) „Stimmungswechsel", in: Der Tagesspiegel online, http://www.tagesspiegel.de/themen/causa/causa-grafik-fluechtlinge-stimmungswechsel/12276206.html

unter denen Interventionen von außen gerechtfertigt werden können. Es ging um ein Recht zur Intervention, nicht eine Pflicht zur Intervention.

Alle Nothilfe blieb mehr oder weniger uninstitutionalisiert. Es gibt so gut wie keine institutionalisierten finanziellen Ressourcen für diesen Zweck. Die Solidarität zwischen Europa und dem Rest der Weltgemeinschaft befand sich somit auf der Stufe der minimalen Solidarität.

Die Anerkennung und Inkraftsetzung eines Asylrechts ohne Obergrenzen bedeutet eine Ausweitung der Solidarität: von der minimalen Solidarität zur institutionalisierten minimalen Solidarität. Wie ist das geschehen? Die Grafik zeigt die Entwicklung der Berichterstattung zur Flüchtlingsthematik in den deutschen Medien als Indikator für die Politisierung dieses Themas. Außerdem zeigt sie den Anteil der Deutschen, die der Ansicht sind, dass Deutschland keine weiteren Menschen aus dem Ausland mehr aufnehmen sollte (rot). Die grünen Balken zeigen die Anzahl der Menschen, die pro Jahr nach Deutschland eingewandert sind, wobei dunkelgrau für Asylbewerber und hellgrau für andere Formen der Einwanderung steht. Was sagt die Grafik aus?

Lange Zeit wuchs in Deutschland die Ablehnung der Zuwanderung analog zur Zahl der Menschen, die nach Deutschland einwanderten. In jenen Jahren war die Politisierung der Zuwanderungsthematik gering. Die Entkopplung von Zuwandererzahlen und Ablehnung begann im Jahr 2010, unter anderem infolge eines Positionswechsels der CDU unter der Führung Angela Merkels, mit dem sich die Partei von der Formel „Deutschland ist kein Einwanderungsland" verabschiedete. Dieser Schritt ging mit einer wachsenden Politisierung des Themas einher.

Kurz bevor die Zahl der Asylbewerber in die Höhe schoss, erfuhr das Thema eine starke Politisierung. Pegida – als sichtbarste Anti-Zuwanderungsbewegung – organisierte Straßenproteste in Dresden. Als Reaktion darauf erhob sich die liberale Mehrheit der deutschen Zivilgesellschaft, verteidigte die Offenheit der Grenzen und brandmarkte Pegida-Anhänger als Rechtspopulisten und Rassisten.

Der enorme Politisierungsschub führte dazu, dass die Anzahl derer, die der Zuwanderung nach Deutschland einen Riegel vorschieben wollen, trotz des beispiellosen Anstiegs der Asylbewerber- und Zuwanderzahlen auf ein Rekordtief fiel. Ein Ergebnis der Politisierung war somit eine Entkopplung des langjährigen Zusammenhangs zwischen den Zuwandererzahlen und der Ablehnung der Zuwanderung. Die Geschichte ist damit freilich noch nicht zu Ende. Zweifellos könnte dieser Politisierungsschub nur zu einer vorübergehenden Ausweitung der institutionalisierten minimalen Solidarität mit Asylbewerbern geführt haben. Und vieles spricht dafür, dass die Kanzlerin ihre Position angesichts des innerparteilichen Drucks und der Haltung der anderen europäischen Staaten aufgeben muss. Bei aller Hitze in der Auseinandersetzung sollten wir nicht vergessen, dass der Stimmungswechsel weitestgehend einem „Überlastungsnarrativ" und nicht einem „Schließungsnarrativ" folgt. Die prinzipielle Ablehnung der Einwanderung ist kaum gewachsen, gewachsen ist nur die Zahl derer, die Zweifel haben, ob es zu schaffen ist. In jedem Falle zeigt sich aber, dass es möglich ist, durch offene und öffentliche Auseinandersetzungen die Akzeptanz für eine Ausweitung der Solidarität zu erhöhen. Hätte man versucht, den Bedarf der Wirtschaft an ausländischen Fachkräften für den deutschen Arbeitsmarkt auf stille und technokratische Weise zu decken, wäre der

rechtspopulistische Widerstand noch deutlich heftiger ausgefallen. Für die Ausweitung der Solidarität bedarf es einer ergebnisoffenen Auseinandersetzung. Man kann Solidarität nicht hinter dem Rücken der Bevölkerung erzeugen. Das ist eine Lehre, die sich die Politik und insbesondere die EU-Politik generell zu eigen machen sollte. Der Versuch, Solidarität durch technokratische Maßnahmen de facto einfach herzustellen, funktioniert nicht: Das hat schon die Eurokrise gezeigt.

Gerechtigkeit in der Flüchtlingskrise unter nichtidealen Bedingungen

Matthias Hoesch *

Flüchtlinge am 27. Oktober 2015 nahe Wegscheid in Bayern auf dem Marsch zu einer Notunterkunft. ARMIN WEIGEL/DPA

Was kann die Philosophie zur öffentlichen Debatte um die Flüchtlingskrise beitragen? Auf den ersten Blick nicht übermäßig viel. Denn wenn man schon die Wissenschaft um Rat fragt, dann haben nicht Philosophen, sondern Sozialwissenschaftler und Ökonomen besondere Kompetenzen, die Folgen großer Migrationsströme zu prognostizieren. Und zur Beurteilung der im engeren Sinn normativen Fragen scheint uns heute grundsätzlich der Gedanke abwegig, man könne quasi wissenschaftlich bestimmen, welche Politik die gerechteste wäre. In modernen Gesellschaften werden Verteilungskonflikte gelöst, indem öffentliche Diskurse und Mehrheitsentscheidungen die Berücksichtigung der Interessen aller sicherstellen. Philosophie, die beanspruchte, in politischen Fragen über letzte Wahrheiten zu verfügen, wäre deshalb reichlich naiv.

Dennoch ist eine philosophische Perspektive unverzichtbar, wenn die Frage im Raum steht, welche Pflichten wir gegenüber Flüchtlingen haben. Denn Flüchtlinge haben im Prozess der demokratischen Willensbildung in potentiellen Aufnahmestaaten gerade nicht die Möglichkeit, die Berücksichtigung ihrer Interessen einzufordern. Deshalb sind die Bürger demokratischer Staaten moralisch aufgerufen, die Interessen von Fremden in angemessener Weise in ihre Entscheidungen miteinzubeziehen. Dies wird dadurch erschwert, dass wir aktuell eine historisch neuartige Situation vor uns haben, in der wir uns nicht auf bewährte moralische Intuitionen verlassen können. In besonderer Weise ist daher eine ethische Reflexion gefordert, die aufzeigt, welche Schlussfolgerungen für den Umgang mit Flüchtlingen aus weit geteilten moralischen Maßstäben zu ziehen sind.

Warum haben Staaten überhaupt Pflichten gegenüber Flüchtlingen? Es lassen sich drei Gründe voneinander unterscheiden, die jeweils Kriterien dafür rechtfertigen, welcher Staat wie viele Flüchtlinge aufnehmen sollte. Erstens ist quer durch alle gängigen Moraltheorien anerkannt, dass es eine allgemeine Hilfspflicht gegenüber Menschen gibt, die schwere Not leiden. Das Standardbeispiel, das in der Philosophie für diese Art Pflicht vorgebracht wird, ist die Rettung eines Ertrinkenden durch einen Spaziergänger, der auch dann ins Wasser springen muss, wenn er dabei eine Erkältung riskiert. Die Situation von Flüchtlingen ist hinreichend analog: Sie sind – ungeachtet der Frage, ob sie politisch ver-

* *Dr. Matthias Hoesch ist wissenschaftlicher Mitarbeiter im Exzellenzcluster „Religion und Politik“, Wilhelmsuniversität Münster. Seit 2015 vertritt er die Professur für praktische Philosophie am Philosophischen Seminar der Wilhelmsuniversität*
Der Artikel erschien zuerst in der Frankfurter Rundschau am 19. April 2016. Matthias Hoesch erhielt mit diesem Beitrag den 1. Preis der GAP-Preisfrage 2015 „Welche und wie viele Flüchtlinge wollen wir aufnehmen?“ - Eine ausführlichere Version des Essays ist bei Reclam erschienen. Ein Langfassung des Beitrages befindet sich unter www.fr-online.de/philosophen-zur-fluechtlingskrise.html
Der Wiederabdruck erfolgt mit freudlicher Genehmigung des Autors.

folgt werden, einer Bürgerkriegsregion entstammen oder armutsbedingt ihre Grundbedürfnisse nicht befriedigen können – ohne eigenes Verschulden in eine Lage gekommen, in der sie auf Hilfe anderer angewiesen sind. Zwar ließen sich manche der Fluchtursachen vor Ort bekämpfen, etwa durch Entwicklungszusammenarbeit. Sofern die Staatengemeinschaft diese Hilfe vor Ort nicht leistet, wird man die Ansprüche der Fliehenden, in einem anderen Land eine Bleibeperspektive zu finden, nicht zurückweisen können.

Zur Hilfe verpflichtet sind grundsätzlich natürlich alle Staaten, die dazu in der Lage sind. Für die Frage nach einer fairen Verteilung der Lasten unter den Staaten zieht man in der Ethik üblicherweise das Prinzip heran, dass jeder nach seinen Fähigkeiten helfen muss, d.h. wer besonders gut helfen kann, ist auch zu größerer Hilfeleistung verpflichtet. Entsprechend gilt: Je besser ein Staat wirtschaftlich dasteht und je erfolgversprechender er Flüchtlinge in die Gesellschaft integrieren kann, desto größeren Anteil an der Gesamtzahl an Flüchtlingen sollte er übernehmen.

Zweitens ergibt sich unsere Verantwortung gegenüber Flüchtlingen aus der Mitschuld, die wir am Entstehen ihrer Notlage tragen: Bürgerkriege sind teils die Folge einer zu interessenorientierten Außenpolitik anderer Staaten, und das globale Wirtschaftssystem, an dessen Aufrechterhaltung wir mitwirken, trägt zur Entstehung von massiver Armut bei. Eine konkrete Verantwortung werden wir künftig gegenüber sog. ‚Klimaflüchtlingen' haben, weil unsere überdurchschnittlich hohen CO_2-Emissionen die Verwüstung von Böden und den Untergang von Inseln mit hervorrufen. Die Verursacher von Fluchtgründen müssen entsprechend einen besonderen Anteil an der Gesamtzahl der Flüchtlinge übernehmen.

Drittens ergibt sich unsere Verantwortung gegenüber Flüchtlingen aus dem Prinzip territorialer Gerechtigkeit: Die Erde gehört allen Menschen gemeinsam, und niemand kann ein besonderes moralisches Anrecht auf die Nutzung der Erdoberfläche beanspruchen. Indem Staatsgrenzen errichtet werden, machen aber partikulare Gruppen ein besonderes Anrecht auf partikulare Territorien geltend. Dies ist moralisch nur zu rechtfertigen, wenn sichergestellt wird, dass für die Ausgeschlossenen noch Erdoberfläche übrig bleibt, die sie bewohnen können. Den Menschen, die in ihren Herkunftsländern massiven Menschenrechtsverletzungen ausgesetzt sind, kann nicht zugemutet werden, dass sie dort leben bleiben. Daraus folgt, dass ihnen faktisch kein Platz auf der Erde bleibt, wenn sie nicht von anderen Staaten aufgenommen werden. Je mehr Territorium ein Staat pro Kopf gerechnet zur exklusiven Nutzung für sich beansprucht, desto stärker ist seine Verpflichtung gegenüber Flüchtlingen.

Stellen wir uns einmal vor, alle potentiellen Aufnahmestaaten wären bereit, einen Anteil an der Bewältigung der globalen Flüchtlingsströme zu übernehmen, so ließen sich unter Zuhilfenahme der genannten drei Kriterien aushandeln, welcher Staat wie viele Flüchtlingen aufzunehmen hätte. Staaten wären dann moralisch gehalten, etwa das UN-Flüchtlingshilfswerk zu beauftragen, Flüchtlinge global auf potentielle Aufnahmeländer zu verteilen. Weil die Frage, ob der Flüchtling über die finanziellen Mittel verfügt, eine weite Reise anzutreten, keine Rolle für unsere Hilfspflicht spielt, würde im Idealfall das UN-Flüchtlingshilfswerk die Reise der Flüchtlinge organisieren. Die Lasten für die Aufnahmestaaten wären dabei überschaubar: Weil sie sich gemeinsam des Flüchtlingsproblems annähmen, riskierte jeder einzelne Staat, um im Bild der Rettung eines Ertrinkenden zu bleiben, allenfalls eine leichte Erkältung.

Das gezeichnete Bild mag eine schöne Idealvorstellung abgeben, es scheitert aber daran, dass die meisten Staaten nicht bereit sind, ihren fairen Anteil an Flüchtlingen zu übernehmen. Gehen wir daher einen Schritt weiter und fragen nach ethischen Grundsätzen, die gelten, wenn ein Teil der Staatengemeinschaft nicht bereit ist, bei der Bewältigung der Flüchtlingsströme zu kooperieren.

Unterscheiden wir zunächst zwei Fälle: Im ersten Fall hat ein Staat durch von selbst einreisende Flüchtlinge seinen fairen Anteil noch nicht erreicht. Es scheint relativ klar zu sein, dass ein solcher Staat moralisch verpflichtet ist, Kontingentflüchtlinge aufzunehmen oder anderen, überlasteten Staaten Flüchtlinge abzunehmen.

Der zweite Fall ist weniger einfach: Was ist, wenn durch von selbst einreisende Flüchtlinge der faire Anteil überschritten wird? Ist ein Staat, sobald er sein Soll erreicht hat, von weiteren Pflichten gegenüber Flüchtlingen befreit? Oder muss er, wenn andere ihren Teil nicht erfüllen, einspringen und deren Anteil mit übernehmen? Staaten wie Deutschland stehen heute vermutlich vor dieser Frage.

Die Frage offenbart eine Disanalogie zwischen der skizzierten Rettung des Ertrinkenden und der Aufnahme von Flüchtlingen. Es gibt für potentielle Flüchtlinge nicht den einzelnen Retter, sondern eine Vielzahl von Staaten. Potentielle Flüchtlinge, die sich in ihren Heimatländern aufhalten, haben prinzipiell einen moralischen Anspruch auf Hilfe von den Staaten, die ihren fairen Anteil noch nicht erreicht haben. Ich denke daher, dass die Aufnahme von weiteren Kontingentflüchtlingen zwar lobenswert, aber nicht mehr streng gefordert ist, sobald der faire Anteil erreicht ist.

Anders stellt sich die Situation von Flüchtlingen dar, die von selbst kommen: Wenn sie einmal vor unserer Grenze oder auf unserem Territorium stehen – haben wir dann nicht eine Nothilfepflicht, die mit derjenigen des Spaziergängers, den Ertrinkenden zu retten, vergleichbar ist, weil wir zur letzten Rettungsmöglichkeit geworden sind? Unterscheiden wir noch einmal zwei Fälle: Im ersten Fall versuchen Flüchtlinge, direkt aus ihren Herkunftsländern in einen Nachbarstaat einzureisen. Wie

im Beispiel des Ertrinkenden ist der Nachbarstaat aktuell die einzige Rettungschance des Flüchtlings; ihn zurückzuschicken, würde das Risiko schwerer Nachteile mit sich bringen. Nachbarländer von Krisenstaaten sind daher besonders verpflichtet, Flüchtlinge über ihren Anteil hinaus aufzunehmen.

Im anderen Fall möchten Flüchtlinge aus einem sicheren Drittstaat einreisen. Damit ändert sich die Fragestellung fundamental: Es geht jetzt nicht mehr direkt darum, welche Pflichten wir gegenüber *Flüchtlingen* haben, sondern um die Frage, welche Pflichten wir angesichts der Flüchtlingskrise gegenüber unseren *Nachbarstaaten* haben.

Aus dem Ideal einer möglichst fairen Verteilung der Lasten ergibt sich, dass wir Grenzen für Flüchtlinge genau dann ‚dichtmachen' dürfen, wenn der Nachbarstaat sein Soll nicht stärker übererfüllt hat als wir. Denn andernfalls würden geschlossene Grenzen aktiv dazu beitragen, dass die Verteilung von Flüchtlingen weit vom Ideal entfernt bleibt.

Diese recht schematische Darstellung lässt sich auf die deutlich komplexere aktuelle Situation beziehen. Ein Schutz der EU-Außengrenzen, der verhindern soll, dass Flüchtlinge ihren Anspruch auf Asyl in der EU geltend machen können, ist nur dann legitim, wenn der Staat, aus dem die Flüchtlinge einreisen, seinen fairen Anteil weniger stark erfüllt als der entsprechende EU-Staat. Das Abkommen der EU mit der Türkei trägt dem Rechnung, indem für jeden zurückgeführten Flüchtling ein anderer als Kontingentflüchtling aufgenommen wird und so die Rückführungen die Zahl der Flüchtlinge in der Türkei nicht vergrößert. Neben weiteren moralischen Problemen des Türkei-Abkommens muss man allerdings festhalten, dass die EU diese Verabredung in der falschen „Währung" bezahlt, nämlich mit politischen Zugeständnissen. Im Lichte des Ideals einer fairen Verteilung wäre etwa konsequent gewesen, der Türkei als Gegenleistung für die Rücknahme der boat people eine weitaus größere Zahl von Flüchtlingen abzunehmen.

Aus meinen Überlegungen folgt zugleich, dass Obergrenzen, die einzelne Staaten im Alleingang beschließen, per se moralisch illegitim sind. Denn die Frage, wie viele Flüchtlinge ein Staat aufnehmen muss, lässt sich nicht in absoluten Zahlen bestimmen, sondern hängt von Umständen wie etwa der Situation in den Nachbarländern ab.

Diese These provoziert allerdings einen Einwand: Wenn es keine Obergrenzen geben darf, die ein einzelner Staat für sich festlegt, kann dann nicht der Fall eintreten, dass es moralisch gefordert ist, so viele Flüchtlingen aufzunehmen, dass der soziale Friede in Gefahr ist? Sollte es tatsächlich einmal so weit kommen, stellt sich für ein Land wie Deutschland, das Flüchtlinge in der Regel von Drittstaaten aufnimmt, die Situation so dar, dass nach meinem Vorschlag nur dann sozialer Unfriede riskiert werden muss, wenn die Nachbarländer diesen Punkt auch bereits erreicht haben. Aus unparteiischer Perspektive gibt es aber keine moralische Berechtigung, zum Schutz der *eigenen* Ordnung soziale Unruhen in *anderen* Staat in Kauf zu nehmen.

Wie viele Flüchtlinge muss Deutschland aus moralischer Perspektive also aufnehmen? Obwohl wir unseren fairen Anteil möglicherweise bereits überschritten haben, müssen wir ohne Obergrenze all diejenigen Menschen als Flüchtlinge aufnehmen, die sich auf oder vor unserem Territorium befinden; denen eine Rückführung in ihr Heimatland nicht zugemutet werden kann; und die wir faktisch nicht einem potentiellen Aufnahmestaat überlassen können, der sein Soll weniger stark erfüllt als wir. Dies im demokratischen Prozess zu anwendbaren Leitlinien für Politik und Recht zu konkretisieren, ist notwendig damit verbunden, die Grenzen der Philosophie zu überschreiten.

Interkulturelle Kompetenz aus psychologischer Sicht

Christel Kumbruck *

Abstract: Intercultural competence is a key competence in global worlds. The paper expounds the concept of intercultural competence from a psychological perspective. With this aim in view it analyses the key concepts of culture, interculturality, competence, social competence, and last but not least the activity aspect of competence. As intercultural competence is particularly needed in situations when people from different cultures communicate and interact, the author puts the main emphasis on social competence in intercultural situations. Furthermore she found out that people in these situations are irritated by different habits, have difficulties understanding the interaction partners, they feel hurt or angry and have the decision dilemma to cooperate or to stop the interaction. At the end they are unable to act. For these situations people need deep level competences: emotion control, empathy, ambiguity tolerance, critical reflection ability, perceived self-efficacy. People are able to learn these deep level competences in intercultural trainings and education.

Auernheimer [1] nennt drei der Globalisierung geschuldete Herausforderungen für die Vermittlung interkultureller Kompetenz:

1. Die innergesellschaftliche, v. a. migrationsbedingte Multikulturalität.
2. Die Vereinigung Europas mit seinen unterschiedlichen Traditionen, Sprachen und Kollektivgeschichten.
3. Die Herausbildung der Weltgesellschaft mit ihrer kulturellen Vielfalt, mit der Tendenz zur kulturellen Grenzziehung einerseits und dem Zwang zu Kooperation und zum interkulturellen Dialog andererseits.

Kompetenz: Im Zentrum steht der in der Psychologie zentrale Begriff von Kompetenz. In der Personalpsychologie [10; 11] ist Kompetenz eine standardisierte Anforderung für ein Individuum, um eine spezifische (berufliche) Aufgabe gut durchzuführen. Sie umfasst eine Kombination aus Wissen, Fähigkeiten und Verhalten, die dafür nützlich sind. In der Psychologie liegen unterschiedliche Verständnisse vor, auf was man dabei besonders schauen müsste. Der personalisierte Ansatz geht von einem Satz von Persönlichkeitseigenschaften aus. Wenn man sich diese als stabil vorstellt, kann man sie mittels Tests messen und somit die Eignung für eine Stelle prognostizieren. Der situationistische Ansatz hingegen berücksichtigt mögliche Kombinationen aus Personen, Orten und Ereignissen, z.B. Anzahl der anwesenden Personen, strukturierte versus unstrukturierte Situation, Machtverhältnisse usw. Beide Ansätze allein sind jedoch zu wenig auf ein Verständnis von Kompetenz als Handlungsfähigkeit ausgerichtet, bei der es auf die Interaktion zwischen Person und Situation ankommt. Kompetenz ist demnach die Fähigkeit, die im tatsächlichen Handeln manifest wird. Sie kann sich durch die Konfrontation mit neuen Gegebenheiten, z.B. Training und Coaching, schnell und intensiv verändern [5, S. 13]. Neuere Ansätze präferieren deshalb den interaktionistischen Ansatz, gemäß einem komplexen Bild vom Menschen und seiner Handlungsfähigkeit, die durch Entwicklung, Intentionalität, Selbstorganisation und Kreativität gekennzeichnet ist.

Kultur: Die Kulturpsychologie erforscht, inwiefern Kultur die menschliche Wahrnehmung, das Denken, die Gefühle und alle anderen psychologischen Phänomene beeinflusst. Die Beschäftigung der Psychologie mit Kultur erfolgt aus verschiedenen Perspektiven und dementsprechend unterscheiden sich auch die Definitionen von Kultur. Für die kulturvergleichende Psychologie steht beispielsweise die Definition von Hofstede u. Hofstede [8]. Sie verstehen Kultur als die kollektive Programmierung des Geistes, welche die Mitglieder einer Gruppe oder Kategorie von Menschen von ande-ren unterscheidet. Kultur ist demnach ein von mehreren Menschen geteiltes Programm für bestimmte Muster (im Denken, Wahrnehmen, Fühlen, Han-deln, in Konzepten, Praktiken, Problemlösungen etc.) und gleichzeitig ein Mittel, Unterschiede zu anderen Kulturen auszudrücken und festzustellen. Da sie in der Sozialisation erworben wurden, gehören sie vielfach zum unbewussten Verhaltensrepertoire, werden als implizites Wissen genutzt und definieren das, was wir als „normal“, „richtig“ und „gut“ ansehen. Während diese Definition von statischen Attributen, die den Vertretern einer Kultur zu eigen sind, ausgeht, wird heute verstärkt die relative Komponente von Kultur betont.

Kulturelle Merkmale werden demnach erst in der Unterscheidung und Abgrenzung zu anderen Kulturen deutlich, d.h. wenn Vertreter zweier Kulturen miteinander interagieren wollen und dabei Irritationen auftauchen. Auch ist eine Kultur nicht homogen, sondern von individuellen Devianzen und subkulturellen zentrifugalen Strebungen geprägt. Dies hängt damit zusammen, dass Menschen nicht nur von der Kultur im Sinne nationaler Kultur geprägt sind, sondern auch von der Kultur ihrer Profession,

* *Christel Kumbruck ist promovierte und habilitierte Arbeits- und Organisationspsychologin und Arbeitswissenschaftlerin an der Hochschule Osnabrück, Fakultät Wirtschafts- und Sozialwissenschaften*

ihres Geschlechts, ihres Unternehmens, in dem sie arbeiten, von der Kultur ihrer Schule, ihrer Familie etc. Die Sozialisation und damit verbundene Enkulturation in diesen Kulturinstitutionen prägt die individuellen und mit ihrer sozialen Umwelt geteilten Sichtweisen auf die Welt. Es handelt sich um einen semiotischen, also durch Zeichen und deren Bedeutungszuweisung geprägten, oder auch konstruktivistischen Kulturbegriff [6]. Kultur entwickelt sich im sozialen Diskurs um Bedeutungen, wobei Sinn und Wert von kulturellen Traditionen, Praktiken und Erfahrungen ausgehandelt werden. Dieser Aushandlungsprozess ist den gesellschaftlichen Spannungsverhältnissen unterworfen. Nach Geertz [6] grenzen sich die Mitglieder einer Kultur von anderen sozialen Gemeinschaften ab, indem sie ihren Zeichen eine spezifische Bedeutung geben, die nur von den Angehörigen der eigenen Kultur verstanden wird. In einer Kultur wird z. B. ein Blinzeln mit den Augen als ein heimliches Zeichen der Zustimmung verstanden, während es in einer anderen nur als ein physiologisches Zucken wahrgenommen wird ohne seine kommunikative Bedeutung. Der semiotische Kulturbegriff stellt somit die zeichenvermittelte Interaktion zwischen Menschen in den Vordergrund. Neben den Gegenständen einer Kultur (Artefakte) sind Sprech- und Handlungspraxis sichtbare Erscheinungen von Kulturen, die diese von anderen Kulturen abgrenzen und damit Vertrautheit nach innen und Fremdheit nach außen erzeugen. Da Kultur in Interaktionen entsteht, entwickelt sie sich angesichts von neuen Umweltanforderungen auch ständig weiter. In Veränderungsprozessen, wo die Staatengebilde und die kulturelle Formierung im Umbruch begriffen sind, entstehen sowohl hybride kulturelle Konstrukte, als auch neue kulturelle Identifikationsprozesse. Kulturen können somit nicht als abgeschlossene Container betrachtet werden, sondern als offene Netzwerke, die damit auch eine hohe Veränderungsdynamik zulassen [vgl. 3].

Interkulturalität: Die interkulturelle Psychologie [15; 16; 18] erforscht interkulturelle Überschneidungssituationen, wie also Vertreter aus unterschiedlichen Kulturen miteinander interagieren und was dadurch erforderliche Akkulturationsprozesse mit ihrer Psyche im Hinblick auf Belastung, Lerneffekte und Identitätsentwicklung machen. Solchen Prozessen setzt man sich freiwillig aus, z.B. beim Besuch eines fremden Landes als Tourist, aber auch unfreiwillig, weil man beispielsweise als Flüchtling ein neues Gastland sucht oder in einer bestimmten Rolle als Lehrer oder Pflegekraft Personen aus anderen Kulturen gleichermaßen zu betreuen hat wie Personen der eigenen Kultur.

Beim Zusammentreffen von Personen zweier Kulturen ist gemäß dem relativierten Kulturverständnis nicht von einer Konfrontation zweier stabiler Werte- und Normsysteme auszugehen, sondern von einer Gegenüberstellung unterschiedlicher Selbstbilder und Interpretationsmuster, die sich in der Interaktion mit der anderen Kultur entfalten und weiterentwickeln. Das Verständnis von Kultur als Ergebnis von Aushandlungsprozessen und identitätsstiftendem Rahmen einer Praxis- und Deutungsgemeinschaft auf der Grundlage eines semiotischen Bedeutungssystems ist somit von besonderer Relevanz für die Herausforderung, die sich Vertretern unterschiedlicher Kulturen, die zusammenarbeiten und/oder -leben wollen bzw. sollen, stellt. Jede interkulturelle Begegnung führt zu Aushandlungsprozessen und Neuinterpretationen bisher als selbstverständlich erachteter Sichtweisen und Normen. Damit diese Prozesse konstruktiv verlaufen, bedarf es interkultureller Kompetenzen.

Interkulturelle Kompetenz: Wie z. B. auch Teamfähigkeit und Führungskompetenz zählt interkulturelle Kompetenz inzwischen zu den sogenannten *soft skills*, die neben den berufsspezifischen fachlichen Qualifikationen als unverzichtbare Voraussetzungen beruflichen Erfolges gezählt werden. Sie wird auch für die berufliche und Hochschulausbildung gefordert [19]. Die Bertelsmann-Stiftung [2] spricht von einer Schlüsselqualifikation des 21. Jahrhunderts. Interkulturelle Kompetenz wird hier definiert als „Kompetenz, auf Grundlage bestimmter Haltungen und Einstellungen sowie besonderer Handlungs- und Reflexionsfähigkeiten in interkulturellen Situationen effektiv und angemessen zu interagieren“ [2, S. 5].

Die Kompetenzansätze werden auch auf Interkulturelle Kompetenz angewendet [9]. Der personalisierte Ansatz geht von Persönlichkeitsmerkmalen wie Kontaktfreudigkeit, Optimismus, Offenheit, Ambiguitätstoleranz aus [12]. Der situationistische Ansatz hingegen berücksichtigt Situationen, so ob die Interaktion in der eigenen oder Fremdkultur stattfindet. Ich präferiere auch hier den interaktionistischen Ansatz, wonach sich Kompetenz durch die Moderation von Persönlichkeitseigenschaften und Situation auszeichnet. So ist z.B. das Persönlichkeitsmerkmal Kontaktfreudigkeit nur in solchen fremden Kulturen erfolgreich, wo es nicht als Distanzlosigkeit gewertet wird.

Interkulturelle Kompetenz im Sinne interkultureller Handlungsfähigkeit ist demnach „*..., den interkulturellen Handlungsprozess so (mit)gestalten zu können, dass Missverständnisse vermieden oder aufgeklärt werden können und gemeinsame Problemlösungen kreiert werden, die von allen beteiligten Personen akzeptiert und produktiv genutzt werden können*. [16, S. 146]“

Im Weiteren ist zu klären, ob interkulturelle Kompetenz gemäß dem allgemeinen Kompetenzmodell in vier Kompetenzbereiche zu unterteilen ist, nämlich strategische, individuelle, soziale und fachliche [3, S. 86f.].

Kumbruck & Derboven [13] legen den Schwerpunkt interkultureller Kompetenz auf die soziale Kompetenz, da sie die sozialen Interaktionen der kulturfremden Akteure im Fokus haben. Soziale Kom-

petenz ermöglicht adäquate Interaktionsfähigkeit im kultureigenen Umfeld. Dabei wird Soziale Kompetenz als eine komplexe Fähigkeit gesehen, die kognitive (z.B. Kenntnis sozialer Hinweisreize), emotionale Anteile (z.B. emotionalen Situationsbezug) und Verhaltensaspekte (z.B. Gefühlsausdruck, Kontaktverhalten) aufweist. Das Erlernen sozial kompetenten Verhaltens findet nach Eder [4] immer in einem kulturellen Kontext statt. Wer in seiner eigenen Kultur als sozial kompetent gilt, muss nicht zwangsläufig auch in anderen Kulturen sozial kompetent sein. Es geht also darum, dass das Individuum nicht nur in der Lage ist, den sozialen Regeln und Normen des eigenen Kulturkreises zu entsprechen, sondern auch dazu, das eigene Sozialverhalten aus der Sicht einer fremden Kultur zu hinterfragen und ggf. zu korrigieren, ohne zugleich eine Überanpassung zu betreiben in dem Sinne, dass die eigenen Normen und Werte als unwichtig angesehen werden. Dies setzt ganz wesentlich voraus, dass Bewusstsein und Aufmerksamkeit für das Vorhandensein kultureigener Verhaltensmuster bestehen, dass man kulturbedingte Unterschiede potenziell erkennt und mit ihnen umzugehen weiß sowie Wandel und Dynamik der eigenen Maßstäbe und Sichtweisen zulassen kann.

Erwerb interkultureller Kompetenzen: Soziale Kompetenz gilt als grundsätzlich erlernbar. Allerdings geht man davon aus, dass in der frühen Sozialisation Voraussetzungen dafür geschaffen werden, die bei jedem Menschen unterschiedlich ausfallen. Soziale Kompetenz ist kein Rezeptwissen, sodass es auch beim Erwerb interkultureller Kompetenzen nicht um die bloße Vermittlung von Rezepten im Sinne von „Dos and Don'ts" gehen kann. Stattdessen geht es um eine Sensibilisierung für die eigene kulturelle Prägung und die Befähigung, die eigenen Einstellungen zu hinterfragen. Weiterhin müssen Strategien der Auseinandersetzung mit der Eigen- und Fremdkultur entwickelt werden. In diesem Sinne muss eine interkulturelle Ausbildung die Selbstreflexion der Interaktionsmuster sowie die interkulturelle Handlungsfähigkeit fördern.

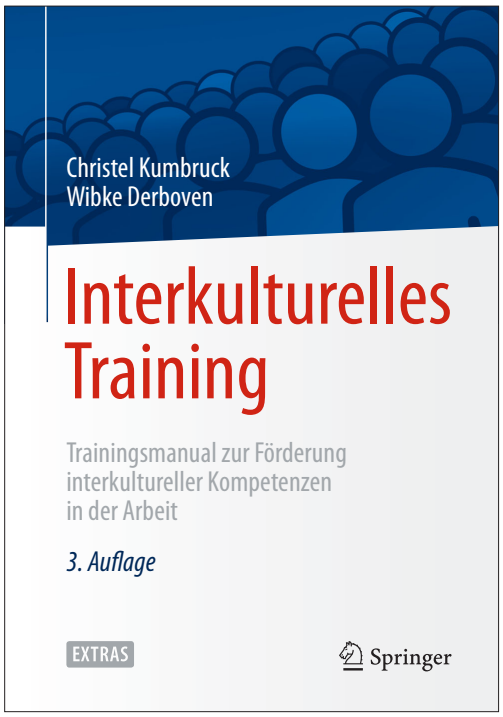
In Anlehnung und Erweiterung des handlungs- und lerntheoretischen Konzeptes interkultureller Kompetenz von Thomas [16] gehe ich von folgendem Prozessmodell aus. Demnach beginnt interkulturelles Lernen mit jeweils individuellen personalen und sozialen Vorbedingungen und einer interkulturellen Erfahrung. Der nächste Schritt ist das interkulturelle Lernen im Sinne des Erwerbs von Wissen über andere Kulturen. Diesem folgt der Erwerb diverser Fähigkeiten, interkulturelle Situationen zu verstehen und sich in den neuen Situationen pragmatisch bewegen zu können. Die höchste Stufe ist das Erlangen interkultureller Handlungskompetenz, die über das pragmatische Handeln hinausgeht durch das Vermögen, tiefe, beziehungsorientierte Begegnungen einzugehen. Dies setzt entsprechend nicht nur voraus, sich in der anderen Kultur korrekt-pragmatisch bewegen zu können, sondern auch eine entsprechende Haltung des Beziehungeingehen-Wollens einzunehmen. Die Bedeutung des In-Beziehung-Gehens in der interkulturellen Begegnung wird durch neuere Studien sichtbar. Genkova u. Huber [7] fanden in ihrer Studie zu den Einflussfaktoren kultureller Anpassung heraus, dass vor allem gute Kontakte zu den Angehörigen der Gastkultur und Sprachkenntnisse die Anpassung fördern, wohingegen landeskundliches Wissen keinen Einfluss darauf hat. Dabei zählt nicht die Häufigkeit der Kontakte zu den Angehörigen der Gastkultur, sondern die Qualität der Beziehungen.

Kumbruck & Derboven [13] ordnen den Stufen von Thomas [16] dafür notwendige Kompetenzen zu: In den ersten drei Stufen benötigt man interkulturelle Kompetenzen auf dem Surface Level, in der vierten Stufe Kompetenzen auf dem Deep Level. Durch den Erwerb der Surface-Level-Kompetenzen, nämlich Reflexionsvermögen, Selbstaufmerksamkeit, Verständnis von selbst- und fremdkulturellen Handlungszusammenhängen und der Besonderheiten interkultureller Prozesse, dem Unterscheidenkönnen und der Fähigkeiten zum kultursensiblen Kommunizieren und Kooperieren kann man in einer kulturellen Überschneidungssituation gut funktionieren, insbesondere in Arbeitskontexten auch mit anderen zusammen handeln. Durch den Erwerb der Deep-Level-Kompetenzen wird man darüber hinaus in die Lage versetzt, in Beziehung mit anderen Menschen zu treten. Insbesondere in kollektivistischen Kulturen, die die Eigen- und Fremdgruppe sehr stark unterscheiden, ist es äußerst sinnvoll, mittels Deep-Level-Kompetenzen Beziehung aufzubauen, um aus dem beziehungslosen Status des Fremden in den des Freundes zu wechseln, damit ein Teil der Eigengruppe von Menschen in der Fremdkultur zu werden und angemessen interkulturell kooperieren zu können. Die interkulturelle Handlungskompetenz zeigt sich nicht nur durch starke Ausprägungen der einzelnen Elemente der Deep-Level-Kompetenz (Emotionsregulation, Empathie, Ambiguitätstoleranz, kritisches Selbstreflexionsvermögen und Selbstwirksamkeit), sondern durch die gekonnte Nutzung der einzelnen Elemente in einer wechselseitigen Dynamik. Interkulturelle Interaktionen sind eine Herausforderung auf emotionaler, kognitiver und Verhaltensebene.

Es mag der Anschein erweckt worden sein, dass Interkulturelle Kompetenz eine generelle Schlüsselkompetenz sei. Aufgrund diverser Untersuchungen an meinem Institut mit dem Ziel interkulturelle Handlungskompetenz von Lehrern [14] oder Pflegekräften [13] zu messen und zu fördern, zeigte sich, dass die Bestimmung der Interkulturellen Handlungskompetenz nicht nur allgemein erfolgen kann, sondern zudem für einen bestimmten Personenkreis und berufsspezifisch erfolgen muss.

Literatur

[1] Auernheimer, G. (2012). Einführung in die Interkulturelle Pädagogik. 7. Aufl. Darmstadt (Wissenschaftliche Buchgesellschaft).
[2] Bertelsmann Stiftung (2006) (Hrsg.). Interkulturelle Kompetenz – Schlüsselkompetenz des 21. Jahrhunderts? Thesenpapier der Bertelsmann Stiftung auf Basis der Interkulturellen Kompetenz-Modelle von Dr. Darla Deardorff. [Online-Dokument. Verfügbar unter: http://www.bertelsmannstiftung.de/bst/de/media/xcms_bst_dms_17145_17146_2.pdf]
[3] Bolten, J. (2007). Interkulturelle Kompetenz. Erfurt (Landeszentrale für politische Bildung).
[4] Eder, G. (1996). „Soziale Handlungskompetenz" als Bedingung und Wirkung interkultureller Begegnung. In: A. Thomas (Hrsg.). Psychologie interkulturellen Handelns. Göttingen (Hogrefe), S. 411-422.
[5] Erpenbeck, J. (2012) (Hrsg.). Der Königsweg zur Kompetenz. Münster (Waxmann).
[6] Geertz, C. (1994): Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme. Frankfurt/M. (Suhrkamp).
[7] Genkova, P. & Huber K. (2009). Kulturelle Anpassung oder Culture Shock? – eine empirische Studie der Einflussfaktoren interkulturellen Erfolgs bei Expatriates. In G. Raab & A. Unger (Hrsg.) Der Mensch im Mittelpunkt wirtschaftlichen Handelns. Lengerich (Pabst), S. 330–363.
[8] Hofstede, G. & Hofstede G. J. (2006). Lokales Denken, globales Handeln. 3. Aufl. München (DTV).
[9] Hatzer, B. & Layes, G. (2003). Interkulturelle Handlungskompetenz. In: A. Thomas, E. U. Kinast & S. Schroll-Machl (Hrsg.) Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kooperation (Bd. 1). Göttingen (Vandenhoeck & Ruprecht), S. 138–148.
[10] Holling, H., Kanning, U.P. & Hofer, S. (2003). Das Personalauswahlverfahren „Soziale Kompetenz" (SOKO) der Bayrischen Polizei. In J. Erpenbeck & L. v. Rosenstiel (Hrsg.), Handbuch Kompetenzmessung, 2. Aufl., Stuttgart (Schäffer-Poeschel), S. 126-139.
[11] Kauffeld, S. (2006). Kompetenzen messen, bewerten, entwickeln. Betriebswirtschaftliche Abhandlungen, Band 128, Stuttgart (Schaeffer-Poeschel).
[12] Kühlmann, T. M. (1995). Mitarbeiterentsendung ins Ausland – Auswahl, Vorbereitung, Betreuung und Wiedereingliederung. Göttingen (Verlag f. Angewandte Psychologie).
[13] Kumbruck, C. & Derboven, W. (2016). Interkulturelles Training. Trainingsmanual zur Förderung interkultureller Kompetenzen in der Arbeit, 3. Vollst. überarb. Aufl., Heidelberg (Springer).
[14] Over, U. (2012). Die interkulturell kompetente Schule. Eine empirische Studie zur sozialen Konstruktion eines Entwicklungsziels. Münster (Waxmann).
[15] Thomas, A. (2008). Bedingungen zum interkulturellen Dialog. In A. Thomas (Hg.). Psychologie des interkulturellen Dialogs. Göttingen (Vandenhoeck & Ruprecht), S. 14-32.
[16] Thomas, A. (2003a). Interkulturelle Kompetenz: Grundlagen, Probleme und Konzepte. In: Erwägen, Wissen, Ethik 14 (1), S. 137–150.
[17] Thomas, A. (2003b). National- und Organisationskulturen. In: A. Thomas, E.-U. Kinast & S. Schroll-Machl (Hrsg.). Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kooperation (Bd. 1). Göttingen (Vandenhoeck & Ruprecht), S. 32–43.
[18] Ward, C. (1996). Acculturation. In: D. Landis & R, Bhagat (Eds.) Handbook of intercultural training. Thousand Oaks, CA (Sage), S. 124–147.
[19] Weidemann, A. & Nothnagel, S. (2010). Akteure. In: A. Weidemann, J. Straub & S. Nothnagel (Hrsg.). Wie lehrt man interkulturelle Kompetenz? Theorien, Methoden und Praxis in der Hochschulausbildung. Ein Handbuch. Bielefeld (transcript), S. 123-162.



Die Stunde des Ethikunterrichts

Denn er lehrt eine Kulturtechnik humaner Lebensgestaltung. Der Religionsunterricht begnügt sich dagegen mit selbstgewählten Beschränkungen

Markus Tiedemann *

Foto: www.societaets-verlag.de

Dem Phänomen eines zunehmenden religiösen Fanatismus begegnen die Kirchen mit einer erstaunlichen Forderung: Noch mehr Religion! So hat der Ratsvorsitzende der Evangelischen Kirche in Deutschland, Heinrich Bedford-Strohm, einen „flächendeckenden Islamunterricht“ an deutschen Schulen gefordert.

Es wäre unfair, diese Initiative als reine Besitzstandwahrung des eigenen Schulfaches zu deuten. Immerhin kann der Münchner Landesbischof zwei Argumente ins Feld führen. Es ist unbestreitbar, dass der Anteil muslimischer Schülerinnen und Schüler stark steigen wird. Sehr bald wird ein hoher „Migrationsanteil“ auch in ländlichen Regionen den Normalfall darstellen. Ebenso einsichtig ist es, dass es eines Gegengewichts zu fundamentalistischen Strömungen des Islam und wenig transparenten Koranschulen bedarf.

Doch, so richtig die Diagnose ist, die Therapie verfehlt das Ziel. Erstens ist religiöser Fundamentalismus noch nie durch ein Mehr an Religion beseitigt worden. Zweitens bedarf die freiheitlich pluralistische Gesellschaft eines gemeinsamen, normativen Diskurses und keiner Separierung in religiös-kulturelle Schubladen. Drittens kann nicht oft genug daran erinnert werden, dass die Grundwerte von Freiheit, Demokratie und Menschenrechten nicht durch, sondern gegen die Religionen erkämpft worden sind.

Vielleicht wäre es daher gut, auf jene zu hören, die Ethik für wichtiger als Religion ansehen. Dies ist nicht nur die Position des Dalai Lama, sondern auch Programm der Unesco. Schule hat die Aufgabe, durch Ausbildung und Bildung zur Partizipation an Ökonomie, Politik und Kultur zu befähigen. Neben den klassischen Kulturtechniken gilt es eine weitere Kernkompetenz zu entfalten. Ekkehard Martens, der dienstälteste Philosophiedidaktiker Deutschlands, spricht in diesem Zusammenhang von der vierten Kulturtechnik humaner Lebensgestaltung. Im Kern handelt es sich um das kritische und selbstkritische Geben und Nehmen von Gründen. Der mündige Bürger ist eine Person, die den von Jürgen Habermas beschriebenen zwanglosen Zwang des besseren Argumentes zu erzeugen und zu akzeptieren vermag.

Der Philosophie- und Ethikunterricht ist nicht das einzige, wohl aber das zielgenaueste Angebot zur Schulung von Mündigkeit und Urteilskraft. Tatsächlich können in diesem Fach, anders als im Religionsunterricht, mindestens drei existenzielle Herausforderungen bearbeitet werden.

Erstens dient philosophisch-ethische Bildung der normativen Orientierung in der modernen, wissenschaftlich-technischen Risikogesellschaft. Die gewaltigen, den Globus umspannenden und Generationen übergreifenden technischen Möglichkeiten der modernen Menschheit haben einen noch nie dagewesenen Entscheidungsbedarf bewirkt. Hinzu kommen die Dichte des Zusammenlebens und die rasch wachsende Interdependenz. Traditionelle Orientierungsangebote sind für diesen interkulturellen Verständigungsprozess zunehmend ungeeignet. Schulung von autonomer Urteilskraft und intersubjektiver Argumentation sind daher das Gebot der Stunde.

Zweitens fördert philosophisch-ethische Bildung die Integration. Julian Nida-Rümelin hat die Philosophie wiederholt als Integrationswissenschaft bezeichnet. Was für Themen und wissenschaftliche Zugänge gilt, trifft auch auf die Akteure zu. Anders als der konfessionell gebundene Religionsunterricht vermag der philosophische Diskurs Menschen unterschiedlichster Religionen, Traditionen und Kulturen zu inkludieren. Der Ethikunterricht ist dabei keinesfalls religionsfeindlich. Er lehrt lediglich im kantischen Sinne zwischen Meinen, Glauben und Wissen zu unterscheiden und nur jene Normen für kollektiv verbindlich anzusehen, die auch ohne spezifisch religiöse oder kulturelle Prämissen verstanden und akzeptiert werden können. Einen wichtigeren Dienst kann man der freiheitlichen Gesellschaft kaum leisten.

Drittens ist philosophisch-ethische Bildung eine wichtige Radikalisierungsprophylaxe. Nach Habermas müssen die Bürger der transkulturellen Gesellschaft bereit sein, „ihre eigenen Glaubensüberzeugungen in ein reflexiv einsichtiges Verhältnis zur Tatsache des religiösen und weltanschaulichen Pluralismus zu setzen, und sie müssen das Wissensprivileg der gesellschaftlich institutionalisierten Wissenschaften ebenso wie den Vorrang des säkularen Staates und der universalistischen Gesellschaftsmoral mit ihrem Glauben in Einklang gebracht haben“.

* *Markus Tiedemann ist Professor für Didaktik der Philosophie und Ethik an der Universität Dresden. - Der Wiederabdruck erfolgt mit freundlicher Genehmigung des Autors. - Sein Buch „Liebe Fanatiker“ versammelt die pointierten Beiträge, die er als gleichnamige und vielbeachtete Serie im FR-Feuilleton veröffentlichte. Das Buch ist im Societäts-Verlag erschienen (106 S., 12,80 Euro).*

Was im Ethik- und Philosophieunterricht geleistet wird, kann als transzendentale Toleranzerziehung bezeichnet werden. Es geht nicht um die bloße Vermittlung zu tolerierender Inhalte, sondern um selbstständige Werteentwicklung. In der Arbeit mit Jugendlichen ist dies ein entscheidender motivationaler Vorteil. Philosophische Leistung misst sich an der Qualität ihrer Argumentation, nicht an ihrer Übereinstimmung mit der Political Correctness oder der kulturellen Tradition.

Rainer Forst spricht vom Recht auf und der Pflicht zur Rechtfertigung. Sowohl diejenigen, die Toleranz einfordern, als auch jene, die Toleranz verweigern, müssen ihre Gründe zur Diskussion stellen. Anerkannt werden dabei nur Argumente, die reziprok bzw. intersubjektiv vermittelbar sind. „Das machen wir schon immer so“ oder „Ich will das aber nicht“ sind genaugenommen gar keine Argumente. Jede Schülerin, die die Grundform des Syllogismus beherrscht, erkennt, dass aus einer Prämisse allein keine Konklusion gezogen werden darf. Die Möglichkeit zu echter Toleranz ist erst dann gegeben, wenn die Argumente der Gegenseite als solche formal anerkannt werden können. Akzeptiert wird das Argument an sich, nicht dessen Forderung. Im Idealfall gesellt sich eine prinzipielle Wertschätzung für diese Art der Konfliktregelung und die damit verbundene Vielfalt hinzu. Lange vor den Debatten um Integration und religiösen Fanatismus hat Hartmut von Hentig die Sache so formuliert: „Es haben diejenigen Recht, die sagen: Werte kommen überall im Unterricht ins Spiel; Wertvorstellungen müssen sich überall bilden können; Wertentscheidung muss überall geübt werden. Aber es muss einen Unterricht geben, in dem diese Grundbedingungen geklärt und bewusst gemacht werden. Ich nenne diesen Unterricht ‚Philosophie‘.“

Die Mehrheit der Bevölkerung scheint dies ganz ähnlich zu sehen. Bei einer Befragung durch infratest dimap vom November 2008 sprachen sich 55 Prozent der westdeutschen Bevölkerung für einen gemeinsamen Pflichtunterricht in Ethik und einen zusätzlichen, freiwilligen Religionsunterricht aus. 41 Prozent waren dagegen. Bereits 2006 wurde der verbindliche Ethikunterricht in Berlin via Volksentscheid bestätigt. Gleichzeitig zeigen u.a. die Shell-Jugendstudien die stetig sinkende Relevanz christlicher Wertvorstellungen.

Die Wirksamkeit des staatlichen Islamunterrichts ist ebenso fragwürdig wie seine juristische und didaktische Organisation. Dies gilt besonders, seit der Versuch eines Religionsunterrichts für alle an den Alleinvertretungsansprüchen der Konfessionen gescheitert ist. Im Fall des Islam-Unterrichts kommt hinzu, dass sowohl Lehrerausbildung als auch Fachinhalte zwischen den unterschiedlichen Glaubenstraditionen umstritten sind.

Für den Philosophie- und Ethikunterricht stellt sich die Situation anders dar. Die Fächergruppe ist seit langem etabliert und evaluiert. Die Zustimmung von Seiten der Schüler, Eltern und Lehrer zu den Fächern Philosophie (zahlreiche Bundesländer), Ethik (zahlreiche Bundesländer), Praktische Philosophie (Nordrhein-Westfalen) oder Lebenskunde-Ethik-Religion (Brandenburg) wurde durch umfangreiche Schulversuche belegt.

Als 1997 das Fach Praktische Philosophie in Nordrhein Westfalen in einem vierjährigen Schulversuch eingeführt wurde, ergab die wissenschaftliche Evaluation eine hohe Akzeptanz des neuen Schulfaches bei Schülern, Lehrern und Eltern. Der Abschlussbericht geht sogar so weit, das Fach als „Renner“ zu bezeichnen. Auch der Zuwachs an moralischer Urteilskraft lässt sich belegen. Der von Georg Lind entwickelte „moral judgement test“ misst die Bereitschaft und Fähigkeit, Argumente zu würdigen, die gegen die eigene Position vorgetragen werden. Auf dieser Basis konnten zahlreiche empirische Studien belegen, dass die erwähnten Fähigkeiten durch Dilemma-Diskussionen signifikant gesteigert werden konnte. Im Philosophie- und Ethikunterricht geschieht genau das: Schülerinnen und Schüler rechtfertigen ihre eigene Position und begründen, welche Argumente der Gegenseite sie anerkennen können bzw. zurückweisen müssen.

Juristisch besteht kein Konsens darüber, ob die Berliner Lösung allen Bundesländern offen steht. Berlin ist durch die sog. „Bremer Klausel“ von Art. 7,3 GG befreit. Dort wird Religion als „ordentliches Lehrfach“ bezeichnet. Dies kann so gelesen werden, dass Religion in jedem Fall auf die Stundentafel gehört. Eine andere Interpretation versteht Religion als ein Wahlfach, das auf Nachfrage angeboten werden muss.

Zugegeben: Die Einführung eines verbindlichen Ethikunterrichts allein ist noch kein substanzieller Gewinn. Für einen qualitativen Unterricht bedarf es ausgebildeten Fachpersonals. Gleichzeitig wird kaum ein Unterricht so oft fachfremd erteilt oder zur Klassenlehrerstunde umfunktioniert wie der Ethikunterricht. Immerhin haben zahlreiche Bildungsministerien der Länder die Ausbildungskapazitäten für Ethik- und Philosophielehrer erhöht. Auch die akademische Zunft hat ihre Verantwortung erkannt. 2014 wurde auf dem Kongress der Deutschen Gesellschaft für Philosophie die „Münsteraner Erklärung zur Fachdidaktik“ veröffentlicht. Hierin wird der rasche Ausbau von Professuren für Fachdidaktik sowie deren verschärfte Qualifikation gefordert. Neben fachphilosophischer Expertise und empirischer Unterrichtsforschung wird darin auch eine mehrjährige Schulpraxis verlangt. Ein wichtiger Schritt. Die Zeit, in der angehende Lehrer von Personen ausgebildet wurden, die selbst nie oder nur verschwindend kurze Zeit vor Klassen gestanden haben, dürfte damit zu Ende gehen.

Islamunterricht als Wahlfach an staatlichen Schulen anzubieten, könnte eine sinnvolle Ergänzung sein. Viel wichtiger ist es jedoch, alle jungen Menschen, unabhängig von ihren kulturellen oder religiösen Traditionen zu einem gemeinsamen normativen Diskurs zu versammeln. Vor diesem Hin-

tergrund hat Klaus Goergen, der Vorsitzende des Fachverbandes Ethik in Baden-Württemberg, in einem fulminanten Aufsatz für die Einführung eines bundesweit verbindlichen Ethikunterrichts für alle plädiert: „Wenn es also wirklich ernsthaft darum geht, ein pädagogisches Konzept zu entwickeln, um die – sich in den letzten Jahren eindeutig verschärfenden – Integrationsprobleme der muslimischen Schüler zu beheben, so ist es am sinnvollsten, sie gemeinsam mit Christen unterschiedlicher Couleur, mit Orthodoxen und Agnostikern, mit Evangelikalen und Atheisten, mit Hipstern und Zeugen Jehovas lernen und diskutieren zu lassen: Über Gewalt und Gewaltlosigkeit, über Freundschaft und Liebe, über Freiheit und Gerechtigkeit, über Toleranz und Respekt, auch über Religionen und ihre Gemeinsamkeiten und Unterschiede – aber all dies auf der Grundlage dessen, was sie verbindet, nämlich ihre Vernunftfähigkeit und ihre Empathiefähigkeit – und nicht auf der Grundlage dessen, was sie trennt, nämlich ihre unterschiedlichen religiösen Bekenntnisse.“

Zusammengefasst: Wer Integration will, will Ethikunterricht.

Zurück zu alter Größe? Deutsche Außen- und Sicherheitspolitik im Zeichen von „Verantwortung“.[1]

Werner Ruf *

Foto: http://antikriegsforum-heidelberg.de

Vorbemerkungen

Es scheint, als ob die nach den Bundestagswahlen 2013 gebildete große Koalition konsequent eine Außen- und Sicherheitspolitik verfolgt, deren Ziel die Etablierung Deutschlands als eine der großen Mächte im internationalen Konzert zum Ziel hat. Schlüsselbegriff dieses endlich offen formulierten Anspruchs ist der Begriff „Verantwortung“. Programmatisch erklärte der Bundespräsident kurz nach Bildung der neuen Koalition auf der Münchner „Sicherheitskonferenz“: „Schritt um Schritt wird die Bundesrepublik von einem Nutznießer zu einem Garanten internationaler Sicherheit und Ordnung.“ Und weiter: „(Deutschland) könnte … entschlossener weitergehen, um den Ordnungsrahmen aus Europäischer Union, Nato und den Vereinten Nationen zu erhalten und zu formen. Die Bundesrepublik muss dabei auch bereit sein, mehr zu tun für jene Sicherheit, die ihr über Jahrzehnte von anderen gewährt wurde. Nun vermuten manche in meinem Land im Begriff der "internationalen Verantwortung" ein Codewort.“

In der Tat! Dieses Code-Wort wurde vorgegeben in einer Studie, die von den die deutsche Außenpolitik maßgeblich mitformulierenden Think-Tanks Stiftung Wissenschaft und Politik (SWP) und German Marshall-Fund (GMF) in einem 54seitigen Papier ausformuliert wurde. Dieses Papier wurde pünktlich unmittelbar vor der Regierungsbildung unter dem Titel ***„Neue Macht – Neue Verantwortung“*** veröffentlicht. Das Papier war das Ergebnis eines Projektes „Elemente einer außenpolitischen Strategie für Deutschland“, welches, durch das Auswärtige Amt gefördert, mit verschiedenen Persönlichkeiten aus Bundestag, Bundesregierung, Wissenschaft, Wirtschaft, Stiftungen, Denkfabriken, Medien und politischen Organisationen (insgesamt 53 Teilnehmerinnen und Teilnehmer) seit November 2012 erarbeitet worden war.[2] Organisation, Finanzierung und Zusammensetzung dieses Kreises machen die Stellungnahme zu einem Papier höchster Relevanz, mit dem sichtbar ein parteienübergreifender Konsens in den außenpolitischen Vorstellungen der politischen Klasse hergestellt

* *Dr. Werner Ruf ist Politologe und Friedensforscher und war bis 2003 Professor für Internationale Beziehungen an der Universität Kassel.*
Der Abdruck dieses Artikels erfolgt mit freundlicher Genehmigung des Autors.
http://www.werner-ruf.net/friedensforschung-und-sicherheitspolitik.html

1 *Vortag gehalten beim Neujahrsauftakt des Kasseler Friedensforums am 29. Januar 2016. Der erste Teil des hier publizierten Textes basiert auf einer Analyse der Studie „Neue Macht – Neue Verantwortung“, die gemeinsam von der Stiftung Wissenschaft und Politik (SWP) und German Marshall Fund (GMF) im September 2013 erstellt wurde. http://www.swp-berlin.org/fileadmin/contents/products/projekt_papiere/DeutAussenSicherhpol_SWP_GMF_2013.pdf [28-01-16].*

2 *Die folgenden Ausführungen in Teil 1. dieses Vortrags geben im Wesentlichen die Kritik am Papier von SWP und GMF wieder, die Norman Paech und Werner Ruf im Gesprächskreis „Frieden und Sicherheitspolitik“ der Rosa-Luxemburg-Stiftung formulierten.*

und dokumentiert werden sollte. Es ist die Aufgabe von Denkfabriken, vor allem von solchen mit einer derart großen Regierungsnähe wie SWP und GMF, politische Positionen, Konzepte und Strategien zu entwickeln, die richtungsweisend in der politischen Praxis verwertbar sind. Insofern war es auch nicht überraschend, die Grundausrichtung und Kernaussagen des Papiers im Koalitionsvertrag von CDU/CSU und SPD im Bereich der Internationalen Politik wiederzufinden. Das Papier dient offensichtlich als Blaupause für den außenpolitischen Koalitionskonsens.

Das Papier hat auch eine Reihe von Reaktionen ausgelöst. In einem zweiten Teil dieser Stellungnahme sollen diese allerdings auf die politischen Stiftungen, die je gewissermaßen die parteinahen Think-Tanks sind, beschränkt werden. Solche Stellungnahmen erfolgten seitens der Friedrich-Ebert- und der Heinrich-Böll-Stiftung. Geradezu verblüffend, aber keineswegs überraschend ist die Ähnlichkeit der Argumentationsführung: Hier manifestiert sich der Konsens der deutschen *security community.*

1. Auf zu neuen Ufern?

Wie schon der Titel „Neue Macht - Neue Verantwortung“ verkündet, bauen die Analyse und die sich daraus ergebenden Empfehlungen auf einem Bewusstsein von gesteigerter Macht in der Welt auf. Die zweifellos vorhandene ökonomische Spitzenstellung und ihre Umsetzung in einem europäischen Diktat der Austeritätspolitik sowie die eingestandenen Vorteile der Globalisierung für Deutschland untermauern ein Gefühl von Macht, aus dem dann ein „Zuwachs an Aufgaben und Verantwortung“ abgeleitet wird.

- Von der „Gestaltungsmacht im Wartestand“ zur Führungsmacht heißt der unverblümte Machtanspruch, der auch damit begründet wird, dass das Engagement der USA „in der Welt künftig selektiver“ wird, und der Anspruch auf Beteiligung an den Aufgaben der Weltordnung wächst. „Die Vereinigten Staaten sind, im Bewusstsein reduzierter eigener Ressourcen, nur noch bedingt gewillt, die internationale Ordnung als globaler Hegemon zu garantieren….Auf globaler Ebene ist so ein Führungsvakuum entstanden“ – das das vereinigte und gestärkte Deutschland nun füllen soll.

- Die Autorinnen und Autoren sind jedoch realistisch genug, diesen Machtanspruch nur einlösen zu wollen, wenn man sich auf verlässliche Partner stützen kann. „Eine solche partnerschaftliche Führung hat Kosten. Sie sind es wert, weil nur eine ernsthaft am Konsens und Interessenausgleich orientierte Führung auf Erfolg rechnen kann“. Damit ist zugleich nochmals jener Hinweis verbunden, dass Deutschland, um nicht alte Ängste der Dominanz zu wecken, keine direkten Alleingänge plant, sondern nur „im Bündnis“, also in Koalitionen agieren will. Die Autorinnen und Autoren lassen allerdings von vornherein keinen Zweifel daran aufkommen, dass sie Deutschland zur Führung etwaiger Koalitionen berufen sehen und dass seitens dieser Führung „die gesamte Palette der außenpolitischen Instrumente“ zu bedienen ist, “bis hin zum Einsatz militärischer Gewalt.“

- Das Weltbild dieser Politiker erscheint durchgehend harmonisch. Friedlich und freiheitlich, offen und auf Kooperation angelegt soll diese Weltordnung sein. Sie soll es auch so bleiben – „es geht um ihre Anpassung und Erweiterung, nicht um eine Umgestaltung oder Neuordnung“. Wie sollte es auch anders sein, wenn vor allem Deutschland sich und die internationale Ordnung „an den Grundwerten von Menschenwürde, Freiheit, Rechtsstaatlichkeit und gutem Regieren, demokratischer Partizipation, globaler sozialer Marktwirtschaft, nachhaltiger Entwicklung, Frieden und menschlicher Sicherheit“ orientiert. Die Autoren verkennen nicht, dass es „gewaltige gegenläufige Kräfte“ gibt, die sie vom Klimawandel über unkontrollierte Migrationsströme bis zum Wettbewerb um knapper werdende Ressourcen aufzählen. Sie stellen die „internationale Ordnung“ in ihrer derzeitigen Verfassung nicht in Frage, im Gegenteil „muss Deutschland bereit und imstande sein, zum Schutz dieser Güter, Normen und Gemeinschaftsinteressen im Rahmen völkerrechtsgemäßer kollektiver Maßnahmen auch militärische Gewalt anzuwenden oder zumindest glaubwürdig damit drohen zu können.“ Die Rolle Deutschlands besteht gerade darin, für den Erhalt dieser Ordnung „Verantwortung“ zu übernehmen.

- Der allgemein wohlgefällige Blick auf den Zustand und die Werte dieser internationalen Ordnung wird auch nicht durch die Beobachtung getrübt, dass „die internationale Nachkriegsordnung wankt“, denn „eine neue ist nicht in Sicht“. Die alten Feinde sind nicht mehr, an ihre Stelle sind „vielfältige, diffuse Sicherheitsrisiken“ getreten. Die jedoch sind überschaubar. Die neuen „Herausforderer“ wie die BRICS-Staaten aber auch Saudi-Arabien und Katar, sind integrierbar, sie müssen nur anständig repräsentiert werden. Aber es gibt „Störer“, „prioritär“ Iran, Syrien, Nordkorea, „sekundär“ Kuba und Venezuela. Ihnen ist zu begegnen mit den alten Instrumenten von Zuckerbrot und Peitsche: Kooperation zu den vorgegebenen Bedingungen oder Sank-

tionen – „bis hin zu militärischen Stabilisierungsmaßnahmen“, wenn es sich z. B. um fragile und zerfallende Staaten wie Afghanistan, Mali oder Somalia handelt. Weitere Kandidaten wie die Zentralafrikanische Republik, Niger oder Südsudan stehen auf der Warteliste. Als „Mitstreiter“ für die geforderte, wertebasierte Ordnung werden ohne Bedenken und Vorbehalte genannt die Türkei, obwohl sichtbar auf dem Weg in einen repressiven und autoritären Staat in der Hand von Islamisten, und Israel, obwohl mit keinen Bitten und guten Worten zur Abkehr von seiner völkerrechtswidrigen Besatzungspolitik zu bewegen.

- Auch Deutschland ist wie jedes hochindustrialisierte Land auf den Zugang zu den internationalen Handelswegen, Märkten und Rohstoffen angewiesen. Überragendes strategisches Ziel muss es daher für deutsche Politik sein, diese Weltordnung zu erhalten, zu schützen und nach den neoliberalen Interessen ihres Exportmodells weiterzuentwickeln. Aber nicht nur das. Die wiederholte Betonung, auch militärische Gewalt als Mittel der Außenpolitik einzusetzen, schließt nahtlos an die in den Weißbüchern und Verteidigungspolitischen Richtlinien der Bundeswehr (seit 1992!) regelmäßig hervorgehobenen Aufgaben der Bundeswehr an, diese zur Sicherung der existentiellen Handels- und Rohstoffinteressen auch wirksam einzusetzen. Das Papier zeigt an keiner Stelle eine Alternative oder gar Distanzierung zur Militarisierung der Außenwirtschaftspolitik an. „Die Unterstützung effektiver Staatlichkeit … durch Armutsbekämpfung, Entwicklungszusammenarbeit, Krisenprävention und -management, Unterstützung der Friedenskonsolidierung oder Transformationspartnerschaften“, wird zwar als „ein wichtiger Baustein für jede regelbasierte Ordnung“ angepriesen, erweist sich aber in der Empirie nach der Zerschlagung der staatlichen Strukturen Jugoslawiens, Iraks, Afghanistans und Libyens als leeres Gerede ohne konkrete Verbindlichkeit.

- Schließlich ist es nicht unwichtig, auch das zu prüfen, was nicht gesagt wird: Das Papier zeichnet sich auch aus durch das Weglassen bisher unverzichtbarer Grundsatzformeln, die in den vergangenen Jahrzehnten in keiner außenpolitischen Erklärung fehlen durften: Weder wird das „transatlantische Bündnis“ erwähnt, noch wird die „deutsch-französische Freundschaft“ beschworen. Diese Weglassungen machen den deutschen Emanzipationsanspruch deutlich, der hier erhoben wird. Zugleich relativieren gerade diese Weglassungen den oben formulierten Grundsatz, dass Deutschland keine militärischen Alleingänge plant: Diese dürften in nächster Zukunft zwar kaum zu erwarten sein, dennoch soll diese Möglichkeit nicht durch festgefügte Partnerschaften beeinträchtigt sondern grundsätzlich offen gehalten werden.

- Der Ruf nach einer künftige Führungsrolle Deutschlands wird begleitet von der Aufforderung, sich noch stärker im Rahmen der NATO für eine militarisierte Außenpolitik zu engagieren: „Europa und Deutschland sollen Formate für NATO-Operationen entwickeln, bei denen sie weniger auf US-Hilfe angewiesen sind. Das verlangt mehr militärischen Einsatz und mehr politische Führung“ fordert das Papier. Das läuft darauf hinaus, Deutschland zu einer globalen Militärmacht zu entwickeln, die notfalls auch für imperialistische Ziele zur Waffe greift. Verbunden ist damit zugleich der Anspruch, Teile der bisherigen Führungsrolle der USA innerhalb der NATO zu übernehmen. Zur Erreichung dieses Zieles soll vor allem die Vermittlung nach innen in die eigene Gesellschaft verbessert werden, um Legitimation und Schlagkraft zu verbessern.

- Die von den beiden Think-Tanks einberufenen Außenpolitikerinnen und Außenpolitiker haben offensichtlich nie Kenntnis von der kritischen Diskussion der Zivilgesellschaft in Friedensforschung und Friedensbewegung genommen. Statt eine stärker friedensbetonte, defensive Außenpolitik zu formulieren, zeichnet sich das Papier durch eine nachhaltige Betonung gestiegener Machtfülle und eines daraus resultierenden größeren Machtanspruchs mit einer aggressiveren Führungsrolle für Deutschland aus. Auffällig ist zudem das immer offenere Bekenntnis zur militärischen Komponente dieser Führungsrolle, und zwar weltweit. Selbst der alte Versuch, militärische Interventionen mit Verteidigungsrhetorik zu legitimieren, spielt keine Rolle mehr. Der einzige Dissens, den es offensichtlich gegeben hat, bezog sich auf die Frage, ob militärische Gewalt in den internationalen Beziehungen auch ohne Mandat des UN-Sicherheitsrats legitim sei. Allein die Tatsache, dass diese Frage strittig war, zeigt, wie weit man in Fragen der Außenpolitik bereit ist, sich vom Völkerrecht zu trennen.

So bleibt allein die Schlussfolgerung, dass dieses Papier in seinen analytischen und in seinen handlungsweisenden Positionen einen Allparteien-Konsens präsentiert, der allein von der Partei Die LINKE nicht geteilt wird.

2. Positionen parteinaher Stiftungen

Das Grundsatzpapier von SWP und GMF führte folgerichtig auch zu Debatten unter den Sicherheits-

politikern der im Bundestag vertretenen Parteien und den ihnen nahe stehenden politischen Stiftungen. Bei der SPD-nahen Friedrich-Ebert-Stiftung und der Bündnis90/Die GRÜNEN nahe stehenden Heinrich-Böll-Stiftung konnten Publikationen gefunden werden, die – teils unter expliziter Bezugnahme – auf die dort formulierten Oberziele deutscher Außen- und Sicherheitspolitik Bezug nehmen.

2.1 Friedrich-Ebert-Stiftung

Der Arbeitskreis Internationale Sicherheitspolitik der FES veröffentlichte im Januar 2014 unter dem Titel ***„Die deutsche Sicherheitspolitik braucht mehr Strategiefähigkeit“***[3] ein 14-seitiges Papier, das nicht direkt auf die Studie von SWP und GMF Bezug nimmt, aber erkennen lässt, dass diese Publikation in direktem Bezug zu jenem Grundsatzpapier steht, werden doch mehrere Formulierungen nahezu wortgleich übernommen. Auch das Papier der FES geht von einer veränderten Weltlage aus, in der Deutschland mehr Führung übernehmen muss. Dazu werden einleitend vier Prämissen genannt, die Grundlage für die folgende Abhandlung sind:

- Die deutsche Sicherheitspolitik bewegt sich zwar im Geleitzug der internationalen Gemeinschaft, fährt aber faktisch ohne eigenen Gestaltungsanspruch, was dem politischen Gewicht Deutschlands und den Erwartungen der Partner nicht mehr entspricht.

- „Eine offene, ehrliche und kritische Debatte, bei der geostrategische und ökonomische Interessen im Kontext unserer Wertvorstellungen diskutiert werden, ist daher in jedem Einzelfall notwendig.“

- „Solide Legalität und Legitimität militärischer Interventionen bleiben für Deutschland notwendige Bedingungen für militärische Einsätze.“

- „Die neue Bundesregierung sollte die in der Neupositionierung der USA liegende Chance für eine vorsichtigere und erfolgversprechendere multilaterale Interventionsstrategie zügig ergreifen.“

Hier wird der im SWP/GMF-Papier entwickelte zentrale Anspruch voll übernommen: Deutschland soll „Gestaltungswillen“ zeigen und, vor allem, seine Interessen zum Leitmotiv außen- und sicherheitspolitischen Handelns machen. Von besonderer Bedeutung ist, dass „Legalität“ und „Legitimität“ als gleichwertige Handlungsgrundlagen genannt werden: Wenn „Legalität“ als Handlungsmaßstab noch auf das Völkerrecht verweist, ist „Legitimität“ eine völlig subjektive Kategorie, die all das erlaubt, was im nationalen Interesse als wichtig und richtig eingeschätzt wird. Dieser Begriff fordert geradezu das Verlassen völkerrechtlicher Prinzipien in Fällen, in denen dies im wie auch immer definierten Interesse der Nation notwendig erscheint. Der auch in diesem Papier beschworene Niedergang der USA wird als Chance für eine zu entwickelnde Interventionsstrategie bezeichnet: Dies wäre die endgültige Abkehr von der bis dato geltenden Politik der Zurückhaltung gegenüber militärischem Interventionismus.

So beklagt das Papier folgerichtig in Teil 1, in dem die Lage definiert wird, dass der „politische Wille für militärische Interventionen … in Deutschland nach wie vor weit schwerer generiert werden (kann) als dies in den USA oder auch in Frankreich und Großbritannien der Fall ist.“ Folgerichtig wird in Teil 2 „Elemente einer neuen strategischen Tiefe der deutschen Sicherheitspolitik“ die Entwicklung „neuer Interventionsstrategien“ gefordert, die Teil einer „souveränen Sicherheitspolitik“ sein müssen.

Eine der Hauptsorgen des Arbeitskreises der SPD-nahen Stiftung scheint die Zurückhaltung der großen Mehrheit der Bevölkerung gegenüber einem deutschen Interventionismus zu sein:

> „In der öffentlichen Debatte dominieren bei der Bewertung von Konflikten die humanitären und moralischen Argumente, vor allem dann, wenn es um eine deutsche Beteiligung an Interventionen geht. Die Bezugnahme auf nationale Interessenerwägungen insbesondere ökonomischer Art gilt in weiten Teilen des Politik- und Medienbetriebs als politisch unkorrekt und moralisch fragwürdig. Richtig ist, dass Deutschland auch vor dem Hintergrund der im Grundgesetz verankerten Werte verpflichtet ist, einen Beitrag zum weltweiten Frieden zu leisten und Menschenrechtsverletzungen entgegenzutreten. Angesichts der Verwundbarkeit Deutschlands und der Tatsache, dass das Wohlergehen der deutschen Bürgerinnen und Bürger in einem erheblichen Maß von einem sicheren und freien Welthandel und dem Zugang zu Rohstoffen abhängt, greift eine ausschließliche Konzentration auf moralische Kategorien aber zu kurz.“ Und weiter: „“Es geht darum, für Regierung und Parlament sowie für die Öffentlichkeit und Medien eine überzeugende Begründung für eine geplante Intervention zu generieren.“

Dies heißt nichts anderes als dass endlich Abschied zu nehmen ist von jenem Konzept, das als Türöffner für den Interventionismus diente, der Schutz der Menschenrechte und die „Verhinderung humanitärer Katastrophen“. Zur Herstellung jener in sich schon dubiosen „Legitimität“ wird auch nicht mehr auf harte Fakten oder Gründe verwiesen, da die Autorinnen und Autoren wohl zu wissen scheinen, dass diese schwer zu finden sein werden, nein die Begründung muss „generiert“ werden, ist also eine

3 *http://library.fes.de/pdf-files/id/ipa/10479.pdf [28-01-16].*

Angelegenheit der public relations – ganz so wie es die vielen erlogenen Kriegsgründe in der Vergangenheit waren.[4]

Schon beinahe gebetsmühlenhaft wird immer wieder der Topos aufgegriffen, dass Deutschland – jetzt und endlich – nationale Interessen souverän durchzusetzen hat:

> „Auch dürfen nationale, insbesondere geostrategische und ökonomische Interessen nicht hinter einem Schleier humanitärer Interventionsbegründungen, zum Beispiel dem Schutz der Zivilbevölkerung, verdeckt werden. Bei der Legitimierung militärischer Interventionen sollten also primär die harten Gründe für Interventionen genannt werden, …“ Und: „Solidarität mit unseren Partnern ist ein wichtiger Faktor, darf aber nicht das eigene deutsche Interesse und einen klaren eigenen Standpunkt ersetzen.“

Schließlich wird der wolkige Begriff der Legitimität aufgegriffen und erklärt. Dabei wird verwiesen auf

> „… Situationen, in denen der Sicherheitsrat aufgrund gegensätzlicher nationaler Interessen von ständigen Mitgliedern paralysiert ist. In solchen Ausnahmefällen, in denen ein Eingreifen ethisch geboten ist, kann es erforderlich werden, solide Legalität durch starke Legitimität zu ersetzen. Voraussetzung ist, dass das Nichthandeln des Sicherheitsrates überzeugend und nachvollziehbar als illegitim herausgestellt werden kann.“

Im Klartext kann dies nur heißen: Wenn Nicht-Entscheidungen des UN-Sicherheitsrats die Durchsetzung westlicher bzw. deutscher Interessen verhindern, müssen sie als „illegitim“ gelten und propagandistisch/medial so dargestellt werden, dass ein politischer und/oder öffentlicher Konsens hergestellt werden kann, der politisches und/oder militärisches Handeln ohne völkerrechtliche Grundlage als „legitim“ erscheinen lässt.

Dies ist nicht mehr und nicht weniger als der erklärte Wille, den UN-Sicherheitsrat als Inhaber eines supra-staatlichen Gewaltmonopols zu demontieren, um das in der UN-Charta verankerte Verbot der Androhung und Anwendung von Gewalt durch Staaten[5] langsam aber systematisch auf den Müllhaufen der Geschichte zu kehren.

So plädiert denn auch der dritte Teil des Papiers („Ausblick“) dafür, endlich die „Kultur der Zurückhaltung“ aufzugeben und auch darauf zu verzichten, eine „guter Bündnispartner“ sein zu wollen. Das Bündnis (die NATO) ist zwar weiterhin von Wichtigkeit, aber Deutschland muss sich stärker einbringen. „Dies schließt eine fallweise Führungsrolle nicht aus.“ Doch, wie schon oben festgestellt, können auch nationale Alleingänge notwendig werden, für die dann die Legitimität „generiert“ werden muss. Dies ist der endgültige und beschämende Abschied der SPD-nahen Stiftung vom Erbe August Bebels.

2.2. Heinrich-Böll-Stiftung

Auf ihrer 15. Außenpolitischen Jahrestagung im Juni 2014, die unter dem Motto „Auf dem Weg zu mehr Verantwortung?“ stand, beschäftige sich auch die der Partei Bündnis 90/Die Grünen nahe stehende Stiftung mit der scheinbar neuen Lage Deutschlands im Internationalen System.[6] Dort sprachen neben Heinrich August Winkler, Joscha Schmierer und dem früheren US-Botschafter John Kornblum auch Bodo Weber vom Democratization Policy Council (Berlin) zum Thema „Deutschlands außen- und sicherheitspolitische Verweigerung“. In den Schlussüberlegungen und Empfehlungen stellt er apodiktisch fest: „Es handelt sich um die Herausforderung, nationale Interessen … neu zu bestimmen.“ Dies mündet in die Frage „Was ist zu tun?“, die auch gleich folgendermaßen beantworten wird:

- „Die Erfahrung mit der deutschen Führungsrolle im Serbien-Kosovo-Konflikt muss als Modellfall betrachtet werden. … German leadership ist möglich und sinnvoll.“
- Ein zu bildender, fraktionsübergreifender Kreis von Außenpolitikern sollte „den Dialog mit der Wirtschaft über die ökonomischen Gefahren des Auseinanderfallens globaler deutscher Wirtschafspolitik und außen- und sicherheitspolitischer Verweigerung in der Weltunordnung des 21. Jahrhunderts suchen.“
- „Deutschland muss eine Führungsrolle in der Belebung der gemeinsamen europäischen Außen- und Sicherheitspolitik übernehmen.“
- „Die deutsche Politik muss akzeptieren, dass das bestehende internationale System, allen voran die Vereinten Nationen nicht den Herausforderungen der Weltunordnung des 21. Jahrhunderts entsprechen. Das bedeutet praktisch zu akzeptieren, dass ein Agieren außerhalb des bestehenden völkerrechtlichenRahmens vonnöten sein kann, wenn die Stabilität der internationalen Ordnung gefährdet ist …“

4 *S. dazu das verdienstvolle Projekt „Münchhausen“, das Kriegslügen der Vergangenheit zusammenstellt. http://aixpaix.de/muenchhausen/muenchhausen.html*

5 *Art. 2, Ziff. 4 der Charta der Vereinten Nationen lautet: „Alle Mitglieder unterlassen in ihren internationalen Beziehungen jede gegen die territoriale Unversehrtheit oder die politische Unabhängigkeit eines Staates gerichtete oder sonst mit den Zielen der Vereinten Nationen unvereinbare Androhung oder Anwendung von Gewalt“*

6 *https://www.boell.de/sites/default/files/e-paper_aupo2014.pdf [16-01-16].*

Keines der vorstehend besprochenen Papiere hat so klar dazu aufgerufen, deutsche Außen- und Sicherheitspolitik in den Dienst der wirtschaftlichen Interessen unseres Landes zu stellen. Keines dieser Papiere hat so klar ein „Agieren außerhalb des völkerrechtlichen Rahmens“ gefordert. Keines dieser Papiere hat so klar und unverschlüsselt „deutsches Leadership“ gefordert und suggeriert, dass gerade dieses Land verantwortlich, ja zuständig ist, die „internationale Ordnung“ aufrecht zu erhalten. Hier wird kein Wort darauf verschwendet, in wessen Interesse denn welche Ordnung (anstelle der von den Vereinten Nationen regulierten) geschaffen werden soll. Kein Wort wird darüber verloren, wer denn die Hauptverantwortung für das trägt, was hier „Weltunordnung“ genannt wird. Was damit gemeint sein könnte, ist der Verweis auf den völkerrechtswidrigen Krieg gegen Jugoslawien als „Modellfall“. Noch deutlicher kann man nicht gegen das geltende Völkerrecht und für das Recht des Stärkeren, sprich: die Rückkehr der Staatenwelt in die Anarchie argumentieren.

Jan Techau, Direktor von Carnegie Europa stellt – fast im Gleichklang mit der FES – fest, Deutschland müsse weg von der „noch vorwiegend an moralischen Gesichtspunkten ausgerichteten“ Debatte. „Deutschland braucht aber eine vorwiegend an der Verantwortung ausgerichtete Diskussion.“ Daraus folgt dann die „Ausweitung der zivilen und militärischen GSVP-Missionen“,[7] die erreicht werden soll durch eine „interne Flexibilisierung der NATO“ zwecks „Ermöglichung von institutionell abgesicherten ‚Koalitionen der Willigen‘ innerhalb der Allianz.“ Um dies zu erreichen, ist eine „“Entschlossene Reformierung des sogenannten deutschen Parlamentsvorbehalts“ zwingend nötig – das BVG-Urteil von 1994 kümmert hier dies Realpolitiker nicht mehr!

Und Robert Kappel vom GIGA-Institut für Afrika-Studien in Hamburg fordert „Mehr Macht für Gestaltungskräfte“ – wer hiermit gemeint ist, ist leicht zu erraten. Beschlossen wird der Reigen von John Kornblum, dem ehemaligen US-Botschafter in Deutschland, der den Rat gibt: „Deutschland muss jetzt … helfen, den Westen zu führen.“ Wahrlich, hundert Jahre nach dem 1. Weltkrieg scheinen es die Grünen zu sein, die Deutschlands Macht und Herrlichkeit wieder herstellen wollen, indem sie „Experten“ einladen, die der einst pazifistischen Partei die Militarisierung auf die Fahnen schreiben!

3. Die Umsetzung in die Praxis

Der außenpolitische Konsens (jenseits der LINKEN) zur Militarisierung der deutschen Außenpolitik eröffnet nicht nur breite Möglichkeiten zur Koalitionsbildung nach den 2017 anstehenden Bundestagswahlen. Er ist auch nachprüfbar in den Entscheidungen der Bundesregierung über Militäreinsätze und, vor allem, in der Entwicklung des Haushalts des Bundeministeriums für Verteidigung.

Als geradezu paradigmatisch kann der Einsatz der Bundewehr im Konflikt in Syrien angesehen werden: Der UN-Sicherheitsrat hat keine Resolution unter Kap. VII gefasst, die (auch) militärische Zwangsmaßnahmen in diesem Konflikt erlauben würde. Genau deshalb beruft man sich auf die Konstruktion, dass die Anschläge in Paris vom so genannten Islamischen Staat ausgegangen seien, obwohl die Attentäter allesamt französische bzw. belgische Staatbürger waren, die Erklärung des „kalifats“, für die Anschläge verantwortlich zu sein, durchaus als Propaganda-Akt der sich auf den Islam berufenden Terror-Bande gewertet werden könnten. Gravierender ist, dass der französische Staatspräsident diesem „islamischen Staat“ den Krieg erklärt hat, ihn also zu einem staatlichen Akteur aufwertet.

Genau dies aber ermöglicht der Bundesregierung angesichts der nicht vorhandenen völkerrechtlichen Legitimation durch den UN-Sicherheitsrat den Verweis auf Art. 4 des Lissabon-Vertrags, der im Falle eines Angriffs auf einen EU-Mitgliedsstaat den Bündnis-Mechanismus in Gang setzen kann. Da aber der „IS“ definitiv kein von wem auch immer anerkannter Staat ist, ist auch diese Argumentationsfigur mehr als problematisch.[8] Doch der hier bemühte Mechanismus passt hervorragend in die in den oben diskutierten Szenarien und – außerhalb des Völkerrechts – konstruierten Begründungen: Die EU erscheint plötzlich als Akteur, konstruiert sich auf höchst wackeliger Basis einen Grund für militärische Intervention, denn der „IS“ ist kein Staat, er hat nicht, und konnte gar nicht mit Truppen angreifen. So aber wird die EU zum Gewaltakteur, unterhalb der Schwelle des geltenden Völkerrechts. Deutschlands Einstieg in diese Intervention zeigt klar die Richtung: 1. Deutschland agiert militärisch außerhalb des Völkerrechts, 2. Die EU maßt sich eigene militärische Kompetenzen außerhalb des Völkerrechts an, 3. Deutschland partizipiert an dieser Intervention, gewinnt (auch militärischen) Einfluss, und empfiehlt sich bei künftigen, ähnlichen Interventionen, für das in den Strategie-Papieren immer wieder geforderte „leadership“.

Diese These wird unterstützt durch die Entwicklung des Verteidigungshaushalts und die Aufrüstungsmaßnahmen der Bundeswehr: Der Militärhaushalt stieg von (umgerechnet) 23,18 Milliarden Euro im Jahr 2000 auf etwa 33 Milliarden im Jahr 2015. 2016 soll der Etat auf 34,2 Milliarden Euro steigen, dabei sind 4,7 Mrd. € für Materialbeschaffung vorgesehen. In den kommenden 15 Jahren sollen insgesamt 130 Mrd. € investiert

7 GSVP: Gemeinsame Außen- und Sicherheitspolitik der EU. S. dazu Art. 42 des Lissabon-Vertrags.

8 S. das Spiegelinterview mit dem Völkerrechtler Daniel-Erasmus Khan, der an der Bundeswehr-Universität München lehrt. http://www.spiegel.de/politik/deutschland/bundeswehr-einsatz-in-syrien-klage-vor-dem-bvg-haette-gute-chancen-a-1065895.html [26-01-16].

werden.[9] Dabei geht es vor allem Um Großgerät wie Spähpanzer, Haubitzen, Marine und Transport-Hubschrauber und Schiffe.
Hinter den steigenden Kosten verbergen sich Absichten, denn Deutschland sei ein Land, das „eine große Bedeutung hat, politisch und ökonomisch, und das Verantwortung tragen muss und auch tragen will.“ Die Bundeswehr soll einsatzfähiger werden. So fordert die Ministerin eine personelle Aufstockung der Bundeswehr und mit Blick auf die derzeit schon laufenden 17 Auslandseinsätzen der Bundeswehr sagt sie militärisch knapp und in gezielter Umkehr von Ursache und Wirkung: „Wenn wir uns nicht kümmern in Syrien und im Irak, wenn wir uns nicht kümmern in Afghanistan und Afrika, (...), wenn wir unseren Beitrag nicht leisten, dann kommen die Probleme zu uns und dann wird es noch schlimmer. Und genau das wollen wir nicht. Wir wollen unseren Teil an Verantwortung tragen, dafür muss die Truppe gut ausgerüstet sein.“[10]

Noch nie ist mit einem Begriff so Schindluder getrieben worden wie mit dem Begriff „Verantwortung“. Wer möchte sich einer „Verantwortung“ entziehen? Soll der Widerstand gegen Krieg, die Ablehnung der Durchsetzung von Wirtschaftsinteressen mit militärischer Gewalt nun als Agitation „verantwortungsloser Gesellen“ gebrandmarkt werden? Es ist unsere Verantwortung, dafür zu sorgen, dass die Menschen in unserem Land weiterhin Kriegseinsätze ablehnen, dass sie erkennen, dass das Führen von Kriegen angesichts des Leids und Elends, welches sie verursachen, unverantwortlich ist, vor allem, dass es die vorhandenen Probleme nicht löst, sondern noch mehr Gewalt produziert, weiter Millionen von Menschen zu Füchtlingen macht!

„Verantwortung tragen“ heißt, die kriegerischen Absichten offen zu legen, die durch die gebetsmühlenhafte Benutzung dieses Begriffs verdeckt werden sollen. Die Verkleidung militärischer Interventionen als „Verantwortung“ zielt darauf, den Widerstand einer mehrheitlich noch immer Auslandseinsätze der Bundeswehr ablehnenden Bevölkerung zu diskreditieren und schließlich zu brechen. „Verantwortung“ muss heißen, diesen Begriff nicht jenen zu überlassen, die ihn im Interesse der Wirtschaft und zur Verwirklichung neuer deutscher Großmachtträume missbrauchen.

Fazit

Verblüffend an der Lektüre dieser Grundsatzpapiere zur Außen- und Sicherheitspolitik des seit25 Jahren vereinten Deutschland ist der offensichtliche und kaum unterscheidbare Konsens derjenigen, die im Papier der Heinrich-Böll-Stiftung als die außenpolitische Community unseres Landes genannt werden. Die Kongruenz der Sprache, das Zusammenfallen der verwendeten Begrifflichkeiten, vor allem aber der in allen hier behandelten Papieren hervorgehobene Führungsanspruch, getarnt unter dem Begriff „Verantwortung“ sind ein Alarmzeichen. Nicht nur, dass Deutschland mit seiner wirtschaftlichen Macht die Regeln in Europa zu diktieren beginnt – s. Griechenland – nein, es erhebt auch den Anspruch auf eine militärische Führungsrolle in Europa und darüber hinaus. Dieser wird bereits konkret unterfüttert durch die jüngsten Militäreinsätze in Mali und in Syrien, denn diese sind nichts anderes als der Anspruch auf Mitsprache bei der „Lösung“ internationaler Konflikte durch den Einsatz von Waffengewalt.

Im SWP/GMF-Papier bestand unter den Verfasser/innen noch Dissens bezüglich der Konformität solcher Einsätze mit dem Völkerrecht, konkretisiert durch ein Mandat des UN-Sicherheitsrats. Die Notwendigkeit eines solchen Mandats spielt in den Papieren der parteinahen Stiftungen von SPD und Grünen schon keine Rolle mehr, ja wird sogar fundamental in Frage gestellt. Angesichts dieser Anmaßungen erscheint es geradezu zynisch, von „Weltunordnung“ zu sprechen, um im gleichen Atemzug der (noch) bestehenden völkerrechtlichen Ordnung die Existenzberechtigung abzusprechen. Angesichts dieses Konsenses der „außenpolitischen Community“ der Republik bleibt nur zu hoffen, dass die Partei DIE LINKE ihrer demokratischen Verantwortung gerecht wird und der Ablehnung von Kriegseinsätzen durch die Mehrheit der Bevölkerung jene Stimme verschafft, die zum Erhalt der Demokratie und des Friedens wichtiger erscheint denn je.

9 *Erklärung der Bundesverteidigungsministerin vom 27. Januar 2016. http://www.bmvg.de/portal/a/bmvg/!ut/p/c4/NYuxDsIwDET_yE4GOrA16g-JjB6BsaRtFRnVSGacsfDzJwJ30hns6fGJt8gd-Fr5ST3_CB00Ln-QMzHxFeuUhdgSnRW4NQYby-3zxpgySloo4akVBnFaxbYs-jWTBGpBmjFydjBG-Wv-sd--u7rb2J3McHEj7sz9DxQYsFQ!/ [30-01-16].*

10 *Zit. n. http://www.wsws.org/de/articles/2016/01/28/bund-j28.html [30-01-16].*

Komitee für Grundrechte und Demokratie e.V.

EINLADUNG

Wochenendseminar zum Thema

Seminarnummer:
02-1134 0901/4

ARGUMENTIEREN GEGEN STAMMTISCHPAROLEN

Freitag, 23. September 2016, 17,00 Uhr
bis Sonntag, 25. September 2016, 15.00 Uhr
Hotel Lessing, Düsseldorf

Diskriminierung, Ausgrenzung, Rassismus und Fremdenfeindlichkeit begegnen uns fast täglich in der Schule, auf der Straße, an der Uni, am Arbeitsplatz, beim Sport oder in der Kneipe. Jede_r kennt Situationen, in denen Menschen, nur weil sie aus einem anderen Land kommen oder anders aussehen, mit platten Parolen und ausgrenzenden, diskriminierenden Sprüchen beschimpft werden. Der Mitschüler wird als „Scheiß-Ausländer“ beschimpft, die Nachbarin erregt sich über „schmarotzende und kriminelle Ausländer“ und der Kumpel beschwert sich auf einer Party über Ausländer_innen, die den Deutschen die Jobs wegnehmen. Und wer hat es noch nicht erlebt, dass es manchmal schwierig ist, solchen „Parolen“ etwas entgegenzusetzen?

Das **Training „Argumentieren gegen Stammtischparolen“** soll helfen, in solchen Situationen besser zu bestehen und dazu ermutigen für Toleranz und eine demokratische Kultur im Umgang miteinander einzutreten.

Referent: **Jürgen Schlicher, Diversity Works**

Seminarleitung: **Thorsten Obel, Deutsche Vereinigung für Politische Bildung e.V.**
Martin Weinert, Landesbüro NRW der Friedrich-Ebert-Stiftung

Personen, die rechtsextremen Parteien oder Organisationen angehören oder der rechtsextremen Szene zuzuordnen sind, sind von der Veranstaltung ausgeschlossen. Die Veranstaltenden werden ihnen den Zutritt zur Veranstaltung verwehren oder sie während der Veranstaltung von dieser ausschließen.

demokratie leben — Landeszentrale für politische Bildung Nordrhein-Westfalen

Gefördert durch die Landeszentrale für politische Bildung NRW

Während des Seminars sind Sie Gast der Friedrich-Ebert-Stiftung, die die Kosten für Unterkunft und Verpflegung (mit Ausnahme der Getränke) übernimmt.

Die Unterbringung erfolgt in der Regel in Doppelzimmern.
Für Einzelzimmer ist ein Zuschlag erforderlich, der direkt im Hotel/Bildungszentrum zu entrichten ist.

Der Teilnahmebeitrag in Höhe von € 50 bzw. 40 € für Studierende / Schüler_innen / Sozialleistungsempfänger_innen u.ä. (Bitte bei der Anmeldung unbedingt angeben!) wird im Seminar erhoben.

EFQM Committed to excellence

Friedrich-Ebert-Stiftung e.V.
Landesbüro NRW
Godesberger Allee 149
53175 Bonn

Telefon: 0228 883 7202
Telefax: 0228 883 9208
E-Mail: landesbuero-nrw@fes.de
www.fes.de/landesbuero-nrw

Vorsitzender:
Ministerpräsident a. D. Kurt Beck
Geschäftsführendes Vorstandsmitglied:
Dr. Roland Schmidt

SEB AG
IBAN DE65380101111010606209
BIC ESSEDE5F380

https://dvpb.wordpress.com/2016/07/05/argumentieren-gegen-stammtischparolen

Unterrichtspraxis

Didaktik der Rassismuskritik für die Politische Bildung?!

Karim Fereidooni

Einleitung

41, 4 % der Deutschen stimmen der folgenden Aussage zu: „Muslimen sollte die Zuwanderung nach Deutschland untersagt werden“. 57,8 % der Deutschen stimmen der folgenden Aussage zu: „Ich hätte Probleme damit, wenn sich Sinti und Roma in meiner Gegend aufhalten“.

Die Studie von Decker et al. 2016 belegt, dass rassismusrelevantes Denken in der Mitte der Gesellschaft verankert ist und dort (re)produziert wird. Vor diesem Hintergrund werden die o.g. Zustimmungswerte als Aufforderung interpretiert, die rassismuskritische Gestaltung der Lehrer_innen(aus) bildung in Forschung und Lehre zu betreiben. Wie dies geschehen kann und welche Kenntnisse und Maßnahmen hierfür notwendig sind, wird nachfolgend präsentiert.

1. Rassismuskritik ist notwendiges Professionswissen

Mithilfe von Rassismus lässt sich der individuelle und gesellschaftliche Alltag strukturieren. Das hierzu angewendete Wissen wird als „rassistisches Wissen“ (Terkessidis 2004, 10) bezeichnet. Dieses Wissen stellt Individuen und Gesellschaften „ein Interpretationsangebot zum Verstehen sozialer Vorgänge (z.B. Arbeitslosigkeit) bereit und bietet ihnen eine Option, soziale Welt mittels rassistisch konstruierter Kategorien zu strukturieren“ (Scherschel 2006, 12). Das rassistische Wissen ist ebenso wie das grammatikalische, pädagogische und wirtschaftliche Wissen eines Menschen, ein erworbenes Wissen. Demnach existiert das rassistische Wissen nicht qua Geburt, sondern qua Sozialisation. Rassismus ist nicht irrational oder angeboren, es ist von Menschen gemacht und folgt einer Logik: Es dient als Legitimationsgrundlage, um Ungleichheitsverhältnisse etablieren und aufrechterhalten zu können. Bereits Kleinkinder besitzen rassistisches Wissen und benutzen dieses, um sich selbst und ihr soziales Umfeld zu kategorisieren (vgl. Eggers 2005).

Das rassistische Wissen wird beispielsweise mithilfe rassistischer Wörter (vgl. Arndt/Ofuatey-Alazard 2011), Kinder- und Schulbücher (vgl. Mätschke 2016. Marmer 2016 i.E.), Reiseliteratur (vgl. Staszczak 2014) und der Medienberichterstattung (vgl. Lösing 2014) (re)produziert. Die Funktionslogik des Rassismus wird aufrechterhalten selbst oder gerade, wenn diese nicht explizit ausgesprochen wird.

Damit ein Individuum bzw. eine Gesellschaft für das sozialisierte, in Alltags- und Gesellschaftsstrukturen inhärente, rassistische Wissen sensibilisiert werden kann und zudem gesellschaftlich damit begonnen werden kann, dieses Wissen zu dekonstruieren, ist rassismuskritisches Wissen vonnöten. Das rassismuskritische Wissen gilt es proaktiv zu erwerben wie beispielsweise das Wissen um didaktische Prinzipien, Unterrichtsmethoden oder fachspezifische Wissensbestände. Rassismuskritik sollte, genauso wie die Fähigkeit, Diagnostik oder individuelle Förderung zu betreiben, zum Grundrepertoire der professionellen Selbstkompetenz von (angehenden) Lehrer_innen gehören.

Demnach stellt rassismuskritisches Wissen einen für (angehende) Lehrer_innen notwendiges Professionswissen dar, welches eines aktiven Lernprozesses bedarf. Dieser Prozess beinhaltet beispielsweise das Wissen um die wissenschaftliche Definition, Entstehungsgeschichte und Formen, den Nutzen und die Kosten des Rassismus. Für die Beschäftigung mit Rassismus(kritik) eignen sich die folgenden Überblickswerke: Arndt (2015). Fereidooni (2016) Fereidooni/El (2016). Eggers et al. (2009).

Was ist Rassismus?

Philomena Essed (1992, 375) definiert Alltagsrassismus als „eine Ideologie, eine Struktur und ein Prozess, mittels derer bestimmte Gruppierungen auf der Grundlage tatsächlicher oder zugeschriebener biologischer oder kultureller Eigenschaften als wesensmäßig andersgeartete und minderwertige ‚Rassen‘ oder ethnische Gruppen angesehen werden. In der Folge dienen diese Unterschiede als Erklärung dafür, dass Mitglieder dieser Gruppierungen vom Zugang zu materiellen und nicht-materiellen Ressourcen ausgeschlossen werden“. Rassismus ist „eine spezielle Form der Diskriminierung, in der eine Hierarchisierung von Menschengruppen aufgrund ihrer Hautfarbe oder Herkunft vorgenommen wird“, während bei der Diskriminierung, „anders als beim Rassismus, jede Person jederzeit aus unterschiedlichsten Gründen Opfer von Diskriminierungen werden kann (z.B. wegen (…) sexueller Orientierung, (…) weil Frau, weil Mann, weil Chefin, weil Putzmann, weil zu klein/zu groß, weil zu dick/zu dünn, weil zu wenig hübsch, weil zu hübsch etc.)“

* *Dr. Karim Fereidooni ist Juniorprofessor für Didaktik der Sozialwissenschaftlichen Bildung an der Ruhr-Universität Bochum.*

(Bundschuh 2010, o.S.). Demnach sind Diskriminierungen, im Gegensatz zu Rassismus, nicht an die Konstruktion einer „anderen Herkunft“ gebunden, sondern nehmen allgemein-personenbezogene Merkmale zum Anlass der Ungleichbehandlung.

Wann und wie entstand Rassismus?

Der scheinbar „wissenschaftliche“ Rassismus entstand im Zeitalter der Aufklärung in Europa, durch die Einteilung von Menschen in unterschiedliche Gruppen, das als Rassifizierung bezeichnet wird. Wollrad (2005, 14) definiert Rassifizierung wie folgt: „Weiße[1] europäische Philosophen, Anthropologen und Ethnologen haben nicht aus schlichter Ordnungsliebe Kategorien zur Klassifikation der gesamten Menschheit eingeführt, sondern die Ordnung wurde in Form einer Hierarchisierung gestaltet, deren Kern in der Selbstpositionierung der Erfinder an der Spitze der Hierarchie bestand“. Diese Hierarchisierung von Menschen nach scheinbar „objektiven“ Kriterien, wie beispielsweise der Hautfarbe,[2] geschah, um die ausbeuterische und mörderische Kolonialisierung und den „black holocaust bzw. die Maafa“[3] legitimieren zu können. Die rassismusrelevante Hierarchisierung von Menschen dient(e) somit als „Legitimationslegende“, [welche, Anm.d.Verf.] „die Tatsache der Ungleichbehandlung von Menschen ‚rational‘ zu erklären versucht[e], obgleich die Gesellschaft [im Zeitalter der Aufklärung, Anm.d.Verf.] von der prinzipiellen Gleichheit aller Menschen [ausging, Anm.d.Verf.]“ (Rommelspacher 2005, 1).

Welche Formen des Rassismus existieren?

Während der klassische Rassismus, mit seinen Ursprüngen in der Aufklärung, eine hierarchische Unterscheidung zwischen unterschiedlichen ‚Rassen‘ vornimmt und die „weiße“ ‚Rasse‘, der ‚gelben‘, ‚roten‘ und ‚schwarzen Rasse‘ als überlegen betrachtet (vgl. Kant 1968, 11 und 431f. zitiert nach Mosse 2006, 54f.) oder eine genetische Unterscheidung zwischen „Ariern“ und „Juden“ behauptet (vgl. Chamberlain 1934, 65f. zitiert nach Mosse 2006, 128f.), argumentiert der Neo-Rassismus bzw. der Kulturrassismus mit der Unterscheidungskategorie „höher- bzw. minderwertiger“ Kulturen sowie der „Unvereinbarkeit von Kulturen“ (vgl. Balibar 2002). Kultur beinhaltet in diesem Zusammenhang u.a. die zugeschriebene oder faktische Konfession, sodass „gegenwärtig (…) kulturell begründete Spaltungen in der bundesdeutschen Einwanderungsgesellschaft durch die öffentlich praktizierte Dichotomisierung von Muslimen und Nicht-Muslimen“ präsentiert werden, „bei der Muslime als potenziell bedrohlich“ (Messerschmidt 2011, 51) dargestellt werden. Neben der Konfession und deren alltagspraktische Manifestation z.B. durch religiöse Kleidungs- und Essensvorschriften, sind die Abwertung von Sprache und Staatsangehörigkeit rassismusrelevante Unterscheidungsmerkmale des Neo-Rassismus.

Ist es Rassismus, wenn es unintendiert geschieht?

In der Realität existieren rassistisches und rassismuskritisches Wissen parallel nebeneinander, worauf Scherschel hinweist: „Die Verwobenheit von rassistischer Konstruktion und ihrer gleichzeitigen selbstkritischen Problematisierung lässt (…) einen reflektierten Rassismus zu Tage treten, der sich dadurch auszeichnet, dass aufklärerische und rassistische Ideologeme zugleich kommuniziert werden können, mithin Rassismus und Selbstkritik in gleichem Atemzug vorkommen“ (ebd. 2006, 172). Demnach schließt „Nettsein bzw. intelligent sein“ das Denken bzw. Äußern von rassismusrelevanten Sachverhalten nicht aus. Broek merkt an, „daß Menschen nicht bewusst rassistisch sein wollen, bedeutet nicht, daß sie es nicht sind“ (ebd. 1993, 93).

Alltagsrassimus ist in der Regel nicht intendiert, aber trotzdem problematisierungswürdig. Beispielsweise sollte folgende Schüler_innenäußerung: „Ich bin froh, dass die Ausländer bzw. Migranten hiersind, weil sie die Arbeiten machen, die die Deutschen nicht machen möchten“ in ihrer Verwobenheit von Rassismus und Klassismus thematisiert werden.

1 *Es existieren keine „Rassen“ im biologischen Sinne, wohl aber sozial konstruierte Rassen. „‘Schwarz‘ bezeichnet hier eine politische Kategorie im Sinne einer ‚Identität der Unterdrückungserfahrungen, die alle Gruppen von people of color einschließt‘“ (Piesche, 1999, 204) und verweist auf das Widerstandspotential, das in der selbstbewussten Bezeichnung Schwarzer Menschen seinen Ausdruck findet. „[Weiß, Anm.d.Verf.] bezeichnet ebenfalls eine politische Kategorie, allerdings im Sinne von Machterfahrungen solcher Menschen, die als [weiß, Anm.d.Verf.] konstruiert sind und denen meist diese Macht gar nicht bewusst ist“ (Wollrad, 2005, 20). In Anlehnung an Eggers et al. (2009, 13) wird Schwarz großgeschrieben, während weiß klein und kursiv geschrieben wird, „um den Konstruktionscharakter markieren zu können und diese Kategorie ganz bewusst von der Bedeutungsebene des Schwarzen Widerstandspotenzials, das von Schwarzen und People of Color dieser Kategorie eingeschrieben worden ist, abzugrenzen“.*

2 *Arndt (2014, 21) ist der Ansicht: „Wir sehen ‚Hautfarben‘, weil der Rassismus dieses Sehen erfunden und in Wissen verwandelt hat“.*

3 *Der Begriff Maafa „kommt aus dem Kiswahili, bedeutet ‚Katastrophe, große Tragödie, schreckliches Ereignis‘ und bezeichnet die komplexe interdependente Gemengelage von Sklaverei, Imperialismus, Kolonialismus, Invasion, Unterdrückung, Entmenschlichung und Ausbeutung (…) und (…) präsentiert sich (…) als widerständige Bezeichnung, die sowohl die fünfhundertjährige Geschichte weißer Gewalt (…) beschreibt als auch den Blick für die vielgestaltigen Widerstands- und Emanzipationsformen von Schwarzen Menschen auf dem afrikanischen Kontinent, in den Amerikas und in Europa öffnet. (…) Maafa und African/Black Holocaust werden (…) synonym gebraucht“ (Ofuatey-Alazard 2011, 594).*

Wer ist von Rassismus betroffen?

Alltagsrassismus beschädigt die Integrität aller Menschen; so auch von Menschen, die scheinbar von Rassismus (un)bewusst profitieren. Zwar ist darauf hinzuweisen, dass rassismusspezifische Erfahrungen von *weißen* Deutschen in Quantität und Qualität nicht mit jenen von Schwarzen Deutschen bzw. Deutschen of Color vergleichbar sind, doch neben dem (un)sichtbaren Nutzen von Rassismus, der sich in Privilegien in Bezug auf einen „vereinfachte[n] Zugang zur Gesundheitsvorsorge, Chancen auf höhere Bildung, die Möglichkeit Normen zu setzen, das Recht auf Anonymität, [den Luxus sich den Zeitpunkt und die Form der Beschäftigung mit Rassismus aussuchen zu können, Anm.d.Verf.]“ (Yeboah 2016, 155) äußert, existieren die in offener bzw. klandestiner Form auftretenden Kosten des Rassismus für alle Menschen, die in rassismusrelevanten Gesellschaftsstrukturen leben. Während der Alltagsrassismus auf Seiten von Schwarzen Deutschen bzw. Deutschen of Color u.a. zur Gefährdung des physischen Überlebens und zur Deprivilegierung bezüglich des Zugangs zum Arbeits-, Bildung-, Gesundheitsversorgung- und Wohnungsmarkt führen kann, äußern sich die Kosten des Rassismus für weiße Deutsche in Form von „negativen psychosozialen Konsequenzen, die weiße aufgrund der (Re)produktion von Rassismus erfahren. Diese Konsequenzen betreffen ihre affektiven und kognitiven Fähigkeiten, sowie Verhaltensmuster (…). Beispiele (…) sind Schuld- und Schamgefühle, irrationale Angst vor Schwarzen und PoC, Ignoranz und verzerrte Vorstellungen in Bezug auf Rassismus, Unwissen über ihre Identität als Weiße, eingeschränkte bis fehlende Kompetenz, in einer differenzsensiblen Welt zu leben u. a. (Yeboah 2016, 155).

2. Distanzierungsmuster in Bezug auf Rassismus

Die Ursache für einen bagatellisierenden Umgang mit dem Thema Rassismus in der Schule liegt unter anderem daran, dass es in der deutschen Gesellschaft nach wie vor schwierig ist, Handlungen und Sinnbezüge, die rassismusrelevant sind, zu beschreiben, diese als solche zu benennen und dagegen vorzugehen. Ursächlich hierfür ist sicherlich auch das Selbstverständnis der BRD als postnationalsozialistischer Staat, in dem, laut Messerschmidt (2011), (1) das Benennen und nicht das Erleben von Rassismus skandalisiert wird, (2) Rassismus vornehmlich als Problem von Rechtsextremisten verortet und nicht als in sämtlichen Gesellschaftsstrukturen inhärenter Mechanismus betrachtet wird, (3) Rassismus als Kulturalisierung und nicht als biologistischer Rassismus zu Tage tritt, der subtil ist, (4) Rassismus in die Zeit von 1933-1945 verschoben wird, sodass geleugnet werden kann, dass auch gegenwärtig Rassismus in der hiesigen Gesellschaft eine Rolle spielt.

Diese gesellschaftlichen Distanzierungsmuster tragen dazu bei, dass Rassismus in der Schule entweder heruntergespielt oder abgewehrt wird. Demnach „(…) sehen sich [Personen mit Rassismuserfahrungen, Anm. d. Verf.] (…) regelmäßig mit einem Phänomen konfrontiert, für das es zum einen (…) keinen legitimierten Definitions- und Deutungsrahmen gibt und das zum anderen oftmals nur von ihnen als problematisch erfahren wird, für viele Personen ihres Umfeldes aber unbekannt bleibt und/oder in seiner Relevanz abgewehrt wird“ (Scharathow, 2014, S. 419).[4]

Vor diesem Hintergrund muss zum einen konstatiert werden, dass Rassismuskritik eine lebenslange Aufgabe ist, weil alle Personen in der hiesigen Gesellschaft mit rassismusrelevanten Wissensbeständen sozialisiert worden sind. Zum anderen muss festgestellt werden, dass eine rassismusfreie Gesellschaft bzw. Schule eine Utopie ist. Erreicht werden kann zwar die rassismuskritische Sensibilisierung von Individuen und gesellschaftlicher Strukturen, doch Rassismus verschwindet niemals gänzlich aus dem kulturellen Gedächtnis von Personen und Gesellschaften.

Der Antrieb, sich in Bezug auf Rassismus zu sensibilisieren, sollte ebenso wie die Sensibilisierung in Bezug auf andere Legitimierungsgrundlagen sozialer Ungleichheit – wie beispielsweise Sexismus – intrinsisch sein und demnach aus eigenem Interesse betrieben werden. Rassismuskritik sollte nicht in dem Glauben betrieben werden, etwas Gutes für andere zu tun, sondern in dem Bewusstsein, die eigene Person positiv zu verändern.

3. Rassismusrelevanz des Unterrichtsfaches erforschen und thematisieren

Rassismuskritik kann in Bezug auf alle Fachdidaktiken und Unterrichtsfächer angeführt werden.[5]

Die Fachdidaktik Sozialwissenschaften könnte sich der politischen Geschichte der jungen BRD widmen und Karrierebiographien von ehemaligen Nationalsozialisten wie Kurt Georg Kiesinger oder die (ru-

4 Bezüglich des Umstandes, dass es als durchaus legitim erscheinen kann, wenn die individuelle Erfahrung Einfluss auf wissenschaftliche Konzepte hat, sei auf Kurt Gerhard Fischer, Hermann Giesecke und Wolfgang Hilligen verwiesen, die ihre Erfahrungen mit dem Nationalsozialismus, dem Zweiten Weltkrieg und der bundesdeutschen Nachkriegszeit in ihre jeweilige politikdidaktische Theoriekonzeption haben einfließen lassen (vgl. May/Schattschneider 2011). Deshalb ist zu fragen: Warum wird gegenwärtig suggeriert, dass alltäglich erlebte Rassismuserfahrungen von Schüler_innen und Lehrenden of Color bzw. Schwarzen Schüler_innen und Lehrenden nicht Gegenstand von sozialwissenschaftlichem Unterricht sowie Forschung und Lehre sein kann?

5 Der Verfasser dieses Beitrags plant gegenwärtig die Herausgabe eines Sammelbandes, in dem sich Fachdidaktiker_innen unterschiedlicher Disziplinen mit rassismusrelevanten Sachverhalten ihrer Fächer auseinandersetzen und rassismuskritische Gegenentwürfe in Form von Unterrichtsplanungen darstellen.

dimentäre) Vergangenheitsbewältigung staatlicher Behörden wie die des Auswärtigen Amtes oder des Bundesamtes für Verfassungsschutz thematisieren. Zudem könnten Materialien, die im Unterricht angefertigt werden bzw. Schulbücher rassismuskritisch untersucht werden. Des Weiteren sollte der vergangene und gegenwärtige rechte Terrorismus, der sich in Form von Anschlägen auf Wohnheime geflüchteter Menschen oder die Verfolgung und Ermordung von Personen, die sich gegen Rassismus einsetzen, äußert, Gegenstand der universitären Lehre und des schulischen Unterrichts sein. Des Weiteren sind politische Bestrebungen rassismuskritischer Initiativen und Bürgerrechtsbewegungen, die sich für die Umbenennung rassistischer Straßennamen bzw. Straßennamen von Kolonisatoren einsetzen, als Gegenstand für den Unterricht des Faches Sozialwissenschaften interessant (vgl. Initiative Schwarze Deutsche 2014).

Des Weiteren sollten sich Lehrkräfte des Faches Sozialwissenschaften im Unterricht aktiv mit der rassismusrelevanten Programmatik der Alternative für Deutschland und den Äußerungen von AfD-Mitglieder_innen proaktiv auseinandersetzen. Das Totschweigen der AfD und deren Äußerungen, ist kein wirksames Instrument, um der rassismusrelevanten Programmatik und der demokratiefeindliche Sichtweise ihrer Mitglieder zu begegnen.

Zudem könnten der Wohlstandschauvinismus und die Etabliertenvorrechte, die in den folgenden Schüler_innenäußerungen zu Tage treten analysiert werden: „Die Flüchtlinge nehmen uns die Arbeitsplätze weg“ und „Ich bin froh, dass die Ausländer bzw. Migranten hier sind, denn die machen die Arbeit, die wir nicht machen möchten“.

Ferner könnten unterschiedliche Konzepte in Bezug auf die gesellschaftliche Diversität und das Staatsbürgerschaftsrecht, das Ausländerrecht sowie die Rechte von geflüchteten Menschen thematisiert werden.

4. Fazit

Weil alltagsrassistisches Wissen in Gesellschaft und Schule (re)produziert wird, ist die Anerkennung von Rassismuskritik als notwendiges Professionswissen in der Lehrer_innen-(ausbildung) vonnöten, um die fachdidaktischen und unterrichtsspezifischen Sachverhalte rassismuskritisch zu analysieren und vermitteln zu können. Zu diesem Zweck müssen sich Individuen, die bislang (unbewusst) von rassismusrelevanten Strukturen profitiert haben, mit eigenen Distanzierungsmustern in Bezug auf Alltagsrassismus auseinandersetzen. Erst in einem dritten Schritt und nachdem sich (angehende) Lehrer_innen rassismuskritisches Wissen angeeignet haben, kann und sollte damit begonnen werden, dieses Wissen im Unterricht einfließen zu lassen, um unterrichtliche Gegenstände rassismuskritisch zu thematisieren.

Literatur

Arndt Susan/Ofuatey-Alazard, Nadja (Hrsg.) (2011): Wie Rassismus aus Wörtern spricht. (K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutsche Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk, Münster: Unrast.

Arndt, Susan (2014): Rassismus und Wissen. In: Gudrun Hentges, Kristina Nottbohm, Mechtild M. Jansen, Jamila Adamou (Hrsg.), Sprache – Macht – Rassismus, Berlin: Metropol Verlag, S. 17-34.

Arndt, Susan (2015): Rassismus. Die 101 wichtigsten Fragen. 2. Durchgesehene Auflage, München: C.H. Beck.

Austrian Commission for UNESCO and European University Center for Peace Studies (EPU) (1995): Declaration of Schlaining against Racism, Violence and Discrimination. Abrufbar unter: http://www.aspr.peacecastle.eu/publications/index_rubrik.php?rubid=8&PHPSESSID=6bmua7mogn2l504kqcoom7hcc7 (Stand: 16.05.2016).

Balibar, Ètienne (2002): Kultur und Identität. In: Alex Demirovic und Manuela Bojadzijev (Hrsg.), Konjunkturen des Rassismus, Münster: Westfälisches Dampfboot, S. 136-156.

Bundschuh, Werner (2010): Unterrichtsbeispiel: Anregungen für Unterrichtseinheiten zum Gedenktag gegen Gewalt und Rassismus im Gedenken an die Opfer des Nationalsozialismus am 5. Mai. In: Forum Politische Bildung (Hrsg.), Erinnerungskulturen. Informationen zur Politischen Bildung Bd. 32, Innsbruck, Wien, Bozen. Abrufbar unter: http://www.politischebildung.com/pdfs/bundschuh_1332.pdf (Stand: 15.05.2015).

Broek van den, Lida (1993): Am Ende der Weißheit. Vorurteile überwinden. Ein Handbuch. 2. überarbeitete Auflage, Berlin: Orlanda Frauenverlag.

Chamberlain, Houston S. (1934): Auswahl aus seinen gesammelten Werken. Abrufbar unter: http://www.hschamberlain.net/auswahl/auswahl.html (Stand: 12.05.2016).

Decker, Oliver/Kiess, Johannes/Brähler, Elmar (Hrsg) (2016): Die enthemmte Mitte. Autoritäre und rechtsextreme Einstellungen in Deutschland. Abrufbar unter: http://www.zv.uni-leipzig.de/pressedaten/dokumente/dok_20160615153919_948ead63a9.pdf (Stand: 19.06.2016).

Eggers, Maureen Maisha (2005): Rassifizierung und kindliches Machtempfinden – Wie schwarze und weiße Kinder rassifizierte Machtdifferenz verhandeln auf der Ebene der Identität. Abrufbar unter: http://macau.uni-kiel.de/servlets/MCRFileNodeServlet/dissertation_derivate_00002289/Dissertation_Maureen_Eggers.pdf;jsessionid=35E99F8E3A5A50F1D646853B35A04281 (Stand: 16.05.2016).

Eggers, Maureen M./Kilomba, Grada/Piesche, Peggy/Arndt, Susan (2009): Mythen, Masken, Subjekte. Kritische Weißseinsforschung in Deutschland. 2. Auflage, Münster: Unrast.

Eggers, Maureen M./Kilomba, Grada/Piesche, Peggy/Arndt, Susan (2009): Konzeptionelle Überlegungen. In: dies., Mythen, Masken, Subjekte. Kritische Weißseinsforschung in Deutschland. 2. Auflage, Münster: Unrast, S. 11-13.

Essed, Philomena (1992): Multikulturalismus und kultureller Rassismus in den Niederlanden. In: Institut für Migrations- und Rassismusforschung (Hrsg.), Rassismus und Migration in Europa, Hamburg: Argument Verlag GmbH, S. 373-387.

Fereidooni, Karim (2016): Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen im Schulwesen: Eine Studie zu Ungleichheitspraktiken im Berufskontext, Wiesbaden: Springer VS.

Fereidooni, Karim/ El, Meral (2016): Rassismuskritik und Widerstandsformen, Wiesbaden: Springer VS.

Initiative Schwarze Deutsche (2014): Aktion – Umbenennung der M-Straße. Abrufbar unter: http://isdonline.de/aktion-umbenennung-der-m-strasse/ (Stand: 16.05.2016).

Kant, Immanuel (1968): Von den verschiedenen Racen der Menschen. In: Kants Werke. Vorkritische Schriften. Akademie Textausgabe, Band II, Berlin: de Gruyter.

Kattmann, Ulrich (2016): Vielfalt der Menschen – aber keine Rassen. http://www.staff.uni-oldenburg.de/ulrich.kattmann/32177.html (Stand: 16.05.2016).

Lösing, Felix (2014): Nachrichten aus dem ‚Herz der Finsternis'. Rassismus im ‚Spiegel'. In: Gudrun Hentges, Kristina Nottbohm, Mechtild M. Jansen, Jamila Adamou (Hrsg.), Sprache – Macht – Rassismus, Berlin: Metropol Verlag, S. 97-125.

Marmer, Elina (2016): „Man denkt, man kann sich alles erlauben, weil sie Schwarz sind". Schüler_innen afrikanischer Herkunft über Rassismus in ihren Schulbüchern. In: Karim Fereidooni und Meral El (Hrsg.), Rassismuskritik und Widerstandsformen, Wiesbaden: Springer VS, S. 557-572.

Mätschke, Jens (2016): Rassismus in Kinderbüchern: Lerne, welchen Wert deine soziale Positionierung hat! In: Karim Fereidooni und Meral El (Hrsg.), Rassismuskritik und Widerstandsformen, Wiesbaden: Springer VS, S. 249-268.

May, Michael/Schattschneider, Jessica (Hrsg.) (2011): Klassiker der Politikdidaktik neu gelesen. Originale und Kommentare, Schalbach/Ts. Wochenschau Verlag.

Messerschmidt, Astrid (2011): Distanzierungsmuster. Vier Praktiken im Umgang mit Rassismus. In: Anne Broden/Paul Mecheril (Hrsg.), Rassismus bildet. Bildungswissenschaftliche Beiträge zu Normalisierung und Subjektivierung in der Migrationsgesellschaft, Bielefeld: transcript, S. 41–57.

Mosse, George L. (2006): Die Geschichte des Rassismus in Europa, Frankfurt/Main: S.Fischer.

Ofuatey-Alazard, Nadja (2011): Maafa. In: Susan Arndt und Nadja Ofuatey-Alazard (Hrsg.), Wie Rassismus aus Wörtern spricht. (K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutscher Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk, Münster: Unrast, S. 594-597.

Piesche, Peggy (1999): Identität und Wahrnehmung in literarischen Texten Schwarzer deutscher Autorinnen der 90er Jahre. In: Cathy S. Gelbin, Kader Konuk, Peggy Piesche (Hrsg.), AufBrüche. Kulturelle Produktionen von Migrantinnen, Schwarzen und jüdischen Frauen in Deutschland, Königstein/Taunus 1999, S. 195-205.

Piesche, Peggy (2009): Der ‚Fortschritt' der Aufklärung – Kants ‚Race' und die Zentrierung des weißen Subjekts. In: Maureen Maisha Eggers, Grada Kilomba, Peggy Pietsche, Susan Arndt (Hrsg.), Mythen, Masken, Subjekte. Kritische Weißseinsforschung in Deutschland. 2. Auflage, Münster: Unrast, S. 30-39.

Rommelspacher, Birgit (2005): Was ist eigentlich Rassismus? Vortrag auf der Tagung des Informations- und Dokumentationszentrum für Antirassismusarbeit e.V. (IDA) „Rassismus – eine Jugendsünde?". Bonn. Abrufbar unter: http://www.birgit-rommelspacher.de/was_ist_rassismus.pdf (Stand: 15.05.2016).

Scharathow, Wiebke (2014): Risiken des Widerstandes. Jugendliche und ihre Rassismuserfahrungen, Bielefeld: transcript.

Staszczak, Justyna (2014): Kolonial geführt. Kontinuitäten kolonialer Denkmuster in aktuellen Reiseführern zu Tansania. In: Gudrun Hentges, Kristina Nottbohm, Mechtild M. Jansen, Jamila Adamou (Hrsg.), Sprache – Macht – Rassismus, Berlin: Metropol Verlag, S. 126-150.

Scherschel, Karin (2006): Rassismus als flexible symbolische Ressource. Eine Studie über rassistische Argumentationsfiguren, Bielefeld: transcript.

Terkessidis, Mark (2004): Die Banalität des Rassismus. Migranten zweiter Generation entwickeln eine neue Perspektive, Bielefeld: transcript.

UNESCO (1978): Declaration on race and racial prejudice. Abrufbar unter: http://www.unesco.org/webworld/peace_library/UNESCO/HRIGHTS/107-116.HTM (Stand: 16.05.2016).

Wollrad, Eske (2005): Weißsein im Widerspruch. Feministische Perspektiven auf Rassismus, Kultur und Religion, Königstein/Taunus: Ulrike Helmer Verlag.

Yeboah, Amma (2016): Rassismus und psychische Gesundheit. In: Karim Fereidooni und Meral El (Hrsg.), Rassismuskritik und Widerstandsformen, Wiesbaden: Springer VS, S. 143-161.

Das Feriensprachcamp in Bergen - ein Vehikel zur Förderung von Partizipation

Philipp Legrand *

1. Einleitung

Im vergangenen Jahr wurde in der Stadt Bergen ein einwöchiges Feriensprachcamp in den Sommerferien durchgeführt. Es richtete sich an bis zu 30 Grundschulkinder, die die erste bis vierte Klasse besuchten.

Im Rahmen des Feriensprachcamps sollten Kinder spielerisch beim praxisnahen Erleben lernen. Neben Sprachkompetenzen wurden soziale Kompetenzen, wie Teamfähigkeit, Toleranz, Empathie und Selbstvertrauen gefördert. Ziel war es, die partizipatorischen Möglichkeiten der teilnehmenden Kinder – u.a. auch über die Förderung sprachlicher Kompetenzen - insgesamt zu erweitern. Das Programm war didaktisch und methodisch vielfältig, um den individuellen Interessen einer heterogenen Gruppe Rechnung zu tragen.

Das Projekt wurde von der Niedersächsischen Lotto-Sport-Stiftung und der Stadt Bergen gefördert und fachlich vom Institut für Bildung und Erziehung gGmbH begleitet.

2. Was sind Feriensprachcamps?

Feriensprachcamps sind ein ergänzendes Instrument eines schulischen Sprachförderkonzeptes. Zielgruppen können Kinder und Jugendliche sein. Feriensprachcamps orientieren sich an der Begeisterungsfähigkeit von Kindern bzw. Jugendlichen. Sie können in den Osterferien, Sommerferien oder Herbstferien stattfinden und bieten Kindern bzw. Jugendlichen eine besondere Woche des Erlebens, in der Sprache im Mittelpunkt steht und Syntax, Morphologie sowie phonologische Bewusstheit weiterentwickelt werden. Feriensprachcamps sind kein Sonderprogramm für Kinder mit Migrationshintergrund – wenn auch die meisten beteiligten Kinder einen Migrationshintergrund aufweisen – denn dann wären sie ausschließlich defizitorientiert und würden als Sonderprogramm selbst diskriminieren. Feriensprachcamps sind offen für alle Kinder und bieten eine sprachanregende Umgebung in der Kinder partizipatorische Handlungsmöglichkeiten im Kontext individueller Sozialisationsprozesse ausbauen. Sie sind bildungsambitioniert, da sie Lebenswelten der Kinder erweitern und sich an den Interessen sowie Alltagsaktivitäten der Kinder orientieren. Das soziale Lernen in Gruppen wird gefördert; Kinder sammeln selbstbestimmte soziale Erfahrungen. Feriensprachcamps fördern die Selbstwirksamkeitsüberzeugung der Kinder in der Gruppe („ich kann etwas bewirken“), die (sprachliche) Reflektion des Geschehenen mit anderen und das Aushandeln von Interessenskonflikten.

3. Sozialisation und Partizipation

In den 60er Jahren des vergangenen Jahrhunderts gewann das Thema Partizipation signifikant an Bedeutung. In diesem Kontext rückten Bedarfe und Interessen der Kinder verstärkt in den pädagogischen Blickpunkt. Auf unterschiedlichen Ebenen wurde versucht, Mitwirkungsoptionen wie beispielsweise in Schulen verstärkt zu offerieren.

Bezugnehmend auf das Salutogenesekonzept von Antonovsky (1997) kann der Mensch als aktiver Gestalter seiner Lebenswelt wahrgenommen werden. Je besser man seine Lebenswelt versteht und auf sie Einfluss nehmen kann, desto höher ist auch das individuelle Wohlbefinden (Kohärenzgefühl). Nachfolgend aufgeführte Aspekte sind für die Bildung dieses Kohärenzgefühls bedeutsam:

1. Das Verständnis zwischen der inneren und äußeren Welt (Verstehbarkeit)
2. Das Gefühl des Zutrauens in die eigenen Möglichkeiten (Handhabbarkeit)
3. Das Empfinden von Sinnhaftigkeit über das eigene und gesellschaftliche Leben (vgl. 13. Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung: 56-60; Gaiser, Gille 2014: 96).

Konstatieren lässt sich eine Fokussierung auf die Relevanz des aktiven Gestaltens im Zusammenhang von Partizipation. So sind pädagogische Handlungsansätze immer auf die Lernenden und deren Selbstständigkeit angewiesen. „… die Förderung von Partizipation ist somit eine genuine Aufgabe der Lehr- und Fachkräfte“ (Gaiser, Gille 2014: 96). Partizipation berührt zum einen den Aspekt der Emanzipation gegenüber Institutionen sowie Systemen und zum anderen die soziale Integration (Gaiser, Gille 2014: 96, 97).

Im Rahmen des Sozialisationsprozesses vollzieht sich die soziale Integration eines Individuums in die pluralistische Gesellschaft. Dieser Prozess ermöglicht es einem, sozial zu handeln und sich aktiv an der Gestaltung des gesellschaftlichen Zusammenlebens zu beteiligen bzw. zu partizipieren (vgl. Grundmann 2006: 9). Die politische Sozialisation kann als ein „Entwicklungsprozess, in dem

* *Philipp Legrand ist Dipl.-Sozialwiss., Integrationsbeauftragter und Leiter der Koordinierungsstelle Jugend stärken im Quartier der Stadt Bergen*

Kinder (…) politische Orientierungen, Normen und Handlungsweisen in der Interaktion mit ihrer neuen Umwelt erleben“, verstanden werden (Hopf, Hopf 1997: 7). Demzufolge spielen bei der Sozialisation von Kindern deren direkte Umwelt sowie Werte und Normen einer Gesellschaft eine entscheidende Rolle.

Die Darstellungen zu Partizipation und Sozialisation implizieren, dass Partizipation „gelernt“, „praktiziert“ und „erfahren“ werden muss. Mit zunehmendem Alter erhöhen sich bei Kindern in der Regel die Partizipationsoptionen beispielsweise in Form von Kleiderauswahl oder Freizeitgestaltung (Gaiser, Gille 2014: 97, 101).

4. Projektumsetzung

Im Vorfeld der Programmwoche fanden immer zum Zwecke der Vorbereitung häufige Austauschtreffen statt, die eine gesellschaftliche Verzahnung auch über das eigentliche Camp-Geschehen begünstigten. Teilgenommen haben Schulleiter der hiesigen Grundschulen und die pädagogischen Begleiter des Feriensprachcamps sowie Mitarbeiter der Jugendpflege.

Gemeinsam wurden die einzelnen methodischen und didaktischen Projektbausteine diskutiert und vorbereitet. Den Kriterien der Validität, Reliabilität und Objektivität wurde Rechnung getragen. Insbesondere Methoden der Sprachunterstützung und -förderung wurden eingesetzt. Anwendung fanden beispielsweise Emotion Cards, Übungen, Präsentationen und Exkursionen.

Bei einem Elternabend wurden das Programm vorgestellt und Fragen der Eltern beantwortet sowie ehrenamtliche und hauptamtliche Begleiter kennengelernt.

Das Feriensprachcamp fand in der letzten Ferienwoche vom 24.8. bis 30.8.2015 in Bergen statt. Morgendlicher Treffpunkt war eine hiesige Grundschule. Täglich wurde ein pädagogisches Programm zwischen 9 und 16 Uhr inklusive Mittagessen und Obstsnacks angeboten. Insgesamt nahmen 26 Kinder am Feriensprachcamp teil. Gelernt und gearbeitet wurde in einer heterogenen Gruppe mit Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. Teilnehmende Kinder waren heterogen bezüglich Sprachkompetenz, Herkunft, sozioökonomischem Status und Alter. Für eine Teilnahme am Feriensprachcamp wurde in erster Linie über die Schulen und die jeweiligen Lehrer geworben.

Neben einem sprachbewussten und selbstreflexiven Kennenlernen am Montag fand im Sinne des Team-Building-Prozesses eine Übung aus dem Bereich „Naturerleben statt. Bereits zu Beginn konnte hierüber das Gefühl des Zutrauens in die eigenen Möglichkeiten und das Verständnis zwischen der inneren und äußeren Welt – zwischen dem „Ich“ unddem „Wir“ - eines jeden gefördert werden. Im Rahmen von Team-Building-Prozessen erleben Kinder Selbstwirksamkeit und erfahren, was es bedeutet,

auf eine Gruppe einzuwirken, mit zu gestalten und zu partizipieren. Ferner wurden zu Beginn Werte und Regeln für die Woche gemeinsam besprochen.

Mittags besuchte als Schirmherr der Bürgermeister der Stadt Bergen das Feriensprachcamp, um viele Fragen der Kinder zu gesellschaftlichen Themen zu beantworten. Das Ansprechen gesellschaftlicher Themen förderte das Empfinden von Sinnhaftigkeit über Erlebtes in einem gesellschaftlichen Kontext.

Die Kinder teilten sich zu Anfang der Woche in zwei Gruppen, die „Forscher“ und die „Entdecker“ auf.

Immer wieder wechselten sich „Forscher“ und „Entdecker“ mit Teamtraining und Sprachtrainingseinheiten ab. Themen der Sprachförderung waren immer auf die erlebnispädagogischen Elemente abgestimmt.

Hierzu gehörte eine Stadtrallye, ein gemeinsames Kochen in Kooperation mit dem LandFrauen Verein Bergen, Fahrradfahren mit Unterstützung des Motorsportclubs Bergen e.V., ein Besuch im Universum in Bremen und weitere sportliche Aktivitäten wie etwa Tanzen, Fußballspielen und das Klettern im Niedrigseil-Parcours-Garten.

Das Camp wurde hauptamtlich von einer Sprachpädagogin der Volkshochschule Celle und einem Erlebnis- sowie Theaterpädagogen von ascourage sowie dem Integrationsbeauftragten der Stadt Bergen begleitet.

Weiterhin haben Jugendliche mit Jugendgruppenleiterausbildung und ehrenamtlich Tätige mit Integrationslotsenausbildung das Feriensprachcamp

pädagogisch umgesetzt. Durch den hohen Betreuungsschlüssel konnte eine binnendifferenzierte Förderung erreicht werden. Insgesamt haben 10 betreuende Personen das Feriensprachcamp die Woche über begleitet. Hinzu kommen noch Akteure aus den beteiligten Vereinen, die das Programm bereichert haben.

Die am Ende der Woche durchgeführte Abschlusspräsentation ließ die Teilnehmenden ihr zuvor Erlerntes in Gegenwart von Publikum anwenden. Das Zutrauen in die eigenen Möglichkeiten konnte in diesem Zusammenhang und im Kontext der gesamten Woche gestärkt werden. Zu guter Letzt wurde jedem Teilnehmer eine Urkunde überreicht und der Titel „Sprachexperte“ verliehen – ein wertschätzender und selbstwertstärkender Abschluss.

Im Rahmen eines Reflexionstreffens und erfolgter Reflexionsgespräche mit den jeweiligen Schulleitern fanden Rückkopplungsprozesse statt, um die Entwicklung der Kinder zu diskutieren und die Wirkung des ersten Feriensprachcamps in der Stadt Bergen zu analysieren. Viele Kinder haben Sprachkompetenzen weiterentwickelt und ein höheres Selbstvertrauen erworben. Außerdem konnten durch den Einbezug der Eltern im Rahmen des Projekts neue Ehrenamtliche für den integrativen Bereich gewonnen werden.

Das Feriensprachcamp als Projekt des ganzheitlichen Lernens schaffte einen Raum zur Initiierung fruchtbarer Lernprozesse, in denen Partizipation im gruppenspezifischen Kontext unter Berücksichtigung gemeinsam erarbeiteter Werte und Normen gelernt, erlebt sowie erfahrbar wird – auch über

die eigentlichen Grenzen des Feriensprachcamps hinaus. Partizipationsmöglichkeiten wurden im Rahmen der Projektumsetzung immer wieder bewusst in verschiedenen Formen eröffnet (was will ich tanzen? was will ich essen? wann will ich mich zurückziehen? usw.). Kinder gestalteten „ihr“ Feriensprachcamp aktiv mit. Die gemeinsame Erlebniswoche unter Einbezug vieler regionaler Akteure und einer aktiven Elternarbeit förderte vielfältige soziale Integrationsprozesse.

Auch in diesem Jahr findet wiederum ein Feriensprachcamp in den Sommerferien statt und wird diesmal von der Niedersächsischen Lotto-Sport-Stiftung, der Klosterkammer Hannover, dem Niedersächsischen Ministerium für Soziales, Gesundheit und Gleichstellung, der Bürgerstiftung Region Bergen und der Stadt Bergen gefördert.

Literatur

Antonovsky A. (1997): Salutogenese. Zur Entmystifizierung der Gesundheit. Thübingen: DGVT.

Hopf, C. und Hopf, W. (1997): Familie, Persönlichkeit, Politik. Eine Einführung in die politische Sozialisation. Weinheim/München: Juventa.

Grundmann, M. (2006): Sozialisation. Konstanz: UVK.

Gaiser, W. und Gille, Martina (2015): Früh übt sich: Startbedingungen für lebenslange Partizipation. In Halres, L. und Lange, D. Zeitalter der Partizipation. Paradigmenwechsel in Politik und politischer Bildung? Schwalbach: Wochenschau.

Transferstelle politische Bildung

Nachhaltiger Konsum als Bildungs*herausforderung:*
Perspektiven für die Gestaltung von Schule und Unterricht

*Daniel Fischer **

Foto: www.leuphana.de

Abstract Deutsch:
Nachhaltiger Konsum stellt ein Schlüsselproblem unserer Zeit dar. Ausgehend von der Darstellung der jüngeren wissenschaftlichen Diskussion zu nachhaltigem Konsum geht der Autor der Frage nach, welchen Beitrag Schule leisten kann und darf, um ihn zu fördern. Dazu werden aus bildungssoziologischen und bildungstheoretischen Arbeiten Ansatzpunkte herausgearbeitet, in ihrer praktischen Anwendung im Rahmen eines Schulentwicklungsprojektes illustriert und abschließend Perspektiven für die zukünftige schulische und unterrichtliche Auseinandersetzung mit Fragen des nachhaltigen Konsums skizziert.

Abstract English:
Sustainable consumption is a key problem of our times. Drawing on an exploration of the recent scholarly debate about sustainable consumption, the author investigates what schools can and may contribute to its promotion. The paper engages with seminal works from educational sociology and theory, illustrates their practical implication in the context of a school development project and outlines perspectives for the future engagement with questions of sustainable consumption in school and school subjects.

1. Die globale Konsumherausforderung im Zeichen der Nachhaltigkeit

Der Begriff des nachhaltigen Konsums hat seit seiner „Erfindung“ Mitte der 1990er Jahre eine steile Karriere hinter sich und wird heute in der Wissenschaft, der Politik und der breiten Öffentlichkeit diskutiert. Seine Wurzeln liegen in der Diskussion um das Leitbild einer nachhaltigen Entwicklung, wie es als alternatives Entwicklungsparadigma von der 1983 von den Vereinten Nationen eingesetzten Kommission für Umwelt und Entwicklung geprägt wurde. Der Abschlussbericht der Kommission, dem nach ihrer Vorsitzenden benannten „Brundtland-Bericht“, liefert einen ausführlichen Begründungszusammenhang dafür, dass ökologische Entwicklung nicht losgelöst von verstärkten Bemühungen um soziale bzw. sozio-kulturelle und wirtschaftliche Entwicklung betrachtet und erreicht werden kann. Die Brundtland-Kommission bezeichnete nachhaltige Entwicklung demgemäß auch als eine „Entwicklung, die die Bedürfnisse der Gegenwart befriedigt ohne zu riskieren, daß künftige Generationen ihre eigenen Bedürfnisse nicht befriedigen können“ (Hauff 1987, 46). Im Nachsatz dieses häufig zitierten ersten Satzes werden dabei zwei zentrale Aspekte hervorgehoben (ebd.):

„Zwei Schlüsselbegriffe sind wichtig:

- Der Begriff von ‚Bedürfnisse‘, insbesondere der Grundbedürfnisse der Ärmsten der Welt, die die überwiegende Priorität haben sollten; und
- der Gedanke von Beschränkungen, die der Stand der Technologie und sozialen Organisation auf die Fähigkeit der Umwelt ausübt, gegenwärtig und zukünftige Bedürfnisse zu befriedigen.“

Im Zentrum der Idee der Nachhaltigkeit, wie sie im Bericht der Brundtland-Kommission entfaltet wird und später von den Vereinten Nationen übernommen wurde, steht das sogenannte „Gerechtigkeitspostulat“ (Kopfmüller u.a. 2001, 31) mit seiner Forderung nach inter- (Generationen-) und intragenerationeller (Verteilungs-)Gerechtigkeit.

Vorherrschende Produktions- und Konsumweisen werden heute als ein maßgeblicher Treiber nicht-nachhaltiger Entwicklung ausgemacht (vgl. The Royal Society 2012, 65). Obwohl Überlegungen zur Umwelt- und Sozialverträglichkeit insbesondere westlicher Konsummuster weit länger zurückreichen, kann die Weltkonferenz für Umwelt und Entwicklung 1992 in Rio de Janeiro als die Geburtsstunde des Konzepts »Nachhaltiger Konsum« gelten. In einem seiner Abschlussdokumente, der Agenda 21, widmet sich ein eigener Abschnitt (Kapitel 4) der „Veränderung der Konsumgewohnheiten“. In der Folge unterstreichen eine Reihe politischer Beschlüsse auf Ebene der Vereinten Nationen die Bedeutung, die nachhaltigen Konsum für die Erreichung einer nachhaltigen Entwicklung beigemessen werden – so etwa die Einrichtungen zweier Zehnjahresprogramme im Rahmen von Rio+10 und Rio+20 oder die Entwicklung eines Sets von globalen Nachhaltigkeitsentwicklungszielen (Sustainable Development Goals, SDGs) bis 2015, die nachhaltigen Konsum als einen Bereich mit höchster Priorität behandeln sollen.

Wenngleich der politische Prozess insbesondere auf Ebene der Vereinten Nationen die Bekanntheit und Akzeptanz der Nachhaltigkeitsidee maßgeblich beförderte, so blieb er doch im Hinblick auf

* *Daniel Fischer ist Juniorprofessor für Nachhaltigkeitswissenschaft an der Leuphana Universität Lüneburg. Die Schwerpunkte seiner Arbeitsgruppe SuCo² sind nachhaltiger Konsum und Nachhaltigkeitskommunikation. Der vorliegende Text ist ein gekürzter und ergänzter Auszug aus der Dissertationsschrift des Autors zum Thema „Der Beitrag von Schule zur Bewältigung der globalen Konsumherausforderung: konzeptionelle Klärungen und empirische Potentiale im Spannungsfeld zwischen Erziehungs- und Nachhaltigkeitswissenschaft“.*

eine Konkretisierung nachhaltigen Konsums eher im Vagen verhaftet. Dieser Umstand wird unterschiedlich eingeschätzt. Während auf der einen Seite beklagt wird, dass es keine verbindliche Definition nachhaltigen Konsums gibt (vgl. Lübke 2003), wird auf der anderen Seite auch betont, dass es kontraproduktiv wäre, ein zu enges Verständnis im engeren Sinne einer Definition festzulegen, da sich ein solches Ansinnen allein durch „das Verständnis von Nachhaltigkeit als ein Spektrum unterschiedlicher Optionen und damit von nachhaltiger Entwicklung als richtungsgebundenem, aber ergebnisoffenem Suchprozess“ (Spangenberg 2003, 124) verbiete.

Vor dem Hintergrund der Schwachstellen bestehender Bestimmungsversuche wurde im deutschsprachigen Raum jüngst der Versuch unternommen, eine Bestimmung nachhaltigen Konsums auf der Grundlage eines elaborierten Begriffssystems und unter Hinzuziehung einer breiten interdisziplinären Gemeinschaft von Wissenschaftler_innen zu erarbeiten. Das Vorhaben war eingebunden in die Syntheseaktivitäten des vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) in der sozial-ökologischen Forschung (SÖF) aufgelegten Themenschwerpunkts „Vom Wissen zum Handeln – Neue Wege zum Nachhaltigen Konsum“ (http://www.fona.de/de/9876). Darin wurden zehn Verbünde gefördert, die sich in transdisziplinären Vorhaben mit verschiedenen Fragestellungen nachhaltigen Konsums befassten (siehe hierzu Defila u.a. 2011). Zur Annäherung an den Begriff „nachhaltiger Konsum“ wurde dabei zunächst eingegrenzt, was als Konsum verstanden werden soll und danach gefragt, welche Maßstäbe sich aus der Idee der Nachhaltigkeit ableiten lassen, anhand derer Konsum bewertet werden kann. Das derart entfaltete Verständnis nachhaltigen Konsums soll Ausgangspunkt für die weiteren Überlegungen zu einem bildungstheoretisch fundierten Beitrag von Schulen zur Förderung nachhaltigen Konsums leiten. Es wird daher im Folgenden knapp zusammengefasst (vgl. ausführlich Fischer u.a. 2011).

Für eine Bestimmung des Konsumbegriffs lässt sich zunächst unterscheiden zwischen seinem Begriffsumfang (was ist damit gemeint?) und seiner Funktion (wozu dient der Konsum?). In Bezug auf seinen Begriffsumfang schließt Konsum neben dem Ge- und Verbrauch von Konsumgütern „zusätzlich die Auswahl (Selektion), die Anschaffung (Akquisition) sowie die Entsorgung bzw. Weitergabe (Disposition) ein“ (Fischer u.a. 2011, 76), wobei ausdrücklich auch Prozesse des Ko-Produzierens bzw. der Prosumption inbegriffen sind. In Bezug auf seine Funktion ist Konsum kein Selbstzweck, sondern dient der Befriedigung unserer Wünsche und Bedürfnisse. Auch in der Idee der Nachhaltigkeit als einer Vision für die Entwicklung der Gesellschaft geht es um die Befriedigung von Bedürfnissen, allerdings verbunden mit der Forderung, allen Menschen heute und in Zukunft ein gutes Leben zu ermöglichen. Worin aber soll sich das „gute Leben“ festmachen? Wenn Nachhaltigkeit erreichbar sein soll, kann der Maßstab nicht sein, dass jeder Einzelne seine subjektiven Wünsche nach Belieben erfüllen kann. Kriterien zur Beurteilung von Nachhaltigkeit im Konsum bedürfen folglich eines Ansatzes, der unabhängig von subjektiv empfundenen Wünschen solche Elemente des guten Lebens benennt, die universell Geltung haben (man spricht in diesem Zusammenhang von objektiven Theorien des guten Lebens und von objektiven Bedürfnissen) (vgl. im Folgenden Di Giulio u.a. 2011 sowie Blättel-Mink u.a. 2013). Ein solcher Ansatz ist der von Sen und Nussbaum entwickelte Fähigkeiten-Ansatz (*capability-approach*). Mit einem solchen Ansatz ist nicht beabsichtigt, Menschen vorzuschreiben, wie sie zu leben haben. Ziel ist es vielmehr, die Bedingungen zu beschreiben, die alle Menschen haben sollen, um darin ihre Vorstellung eines guten Lebens zu verwirklichen (unabhängig davon, ob sie dies auch tun). Aus dieser ethischen Perspektive lassen sich daher objektive Bedürfnisse und subjektive Wünsche unterscheiden. Objektive Bedürfnisse sind solche, die befriedigt werden müssen, damit Menschen die Möglichkeit haben, bestimmte Fähigkeiten entwickeln und entfalten können, die für ein gehaltvolles Leben unbedingt notwendig sind. Subjektive Wünsche hingegen sind all jene Bedürfnisse, für die nicht gilt, dass ihre Befriedigung zur Entfaltung dieser Fähigkeiten zu gewährleistet sein muss. Aus ethischer Perspektive der Nachhaltigkeit ist heutigen und zukünftigen Generationen daher allein die Befriedigung ihrer objektiven Bedürfnisse zu gewährleisten, wofür entsprechende Rahmenbedingungen zu schaffen bzw. zu erhalten sind:

> *Für die Bestimmung nachhaltiger Konsumhandlungen lässt sich damit festhalten: Maßgebliches Ziel nachhaltiger Entwicklung ist es, Menschen in Gegenwart und Zukunft zu ermöglichen, ihre objektiven Bedürfnisse zu befriedigen, um so universale menschliche Eigenschaften und Fähigkeiten zu entfalten (z.B. die Fähigkeiten zur sozialen Interaktion, zur Gesundheit oder zur Ortsveränderung […]). Ausschlaggebend für die Beurteilung der Nachhaltigkeit individueller Konsumhandlungen ist damit, inwiefern der Umgang von Individuen mit Konsumgütern dazu beiträgt, die dafür notwendigen externen Bedingungen zu schaffen bzw. zu erhalten (Fischer u.a. 2011, 78f.).*

Das vorgeschlagene Verständnis nachhaltigen Konsums hat eine Reihe von Implikationen, von denen drei als besonders relevant für eine bildungsorientierte Auseinandersetzung mit Fragen nachhaltigen Konsums in der Schule herausheben lassen:
Erstens ist mit der Idee der Nachhaltigkeit ein Werterahmen verbunden, der durch die Trias aus „Menschenwürde, Bewahrung der natürlichen Lebensgrundlagen und Gerechtigkeit hinsichtlich der Lebenschancen für heute und zukünftig lebende Generationen“ (Stoltenberg 2010, 13) beschrieben wird. Zweitens geht es bei der Beurteilung von Konsumhandlungen im Kontext der Nachhaltigkeit

nicht darum ihre Schädlichkeit zu betrachten, sondern ihren Beitrag zu einem positiven Ziel; nämlich dem, Bedingungen zur Befriedigung objektiver Bedürfnisse für alle Menschen heute und in Zukunft zu gewährleisten. Drittens ist damit eine Abkehr von einer Verengung der Diskussion um nachhaltigen Konsum auf moralische Appelle an das private Verbraucherhandeln verbunden. Die Bestimmung dessen, was gesellschaftlich als Bedingungen eines guten Lebens zu verstehen ist, und die Schaffung entsprechender Strukturen und Institutionen, um diese Bedingungen zu gewährleisten, rückt vielmehr als diskursives und politisches Projekt in den Mittelpunkt.

2. Was *kann* und was *darf* Schule zur Förderung nachhaltigen Konsums leisten?

In der politischen Diskussion um die Förderung nachhaltigen Konsums wird Bildung eine bedeutsame Rolle beigemessen. In der Agenda 21 selbst wird Bildung als „unabdingbar für die Herbeiführung eines Einstellungswandels“ und als eine „unerlässliche Voraussetzung für die Förderung der nachhaltigen Entwicklung“ (BMU 1992, 329) bezeichnet. Jüngst bekräftigte das Abschlussdokument der Rio+20 Tagung aus dem Jahr 2012 die hohe Bedeutung von Bildung für das Erreichen einer nachhaltigen Entwicklung noch einmal nachdrücklich und fordert die Integration von »Bildung für nachhaltigen Konsum« in die Schulsysteme (vgl. United Nations 2012). Die OECD spricht von Bildung gar als „one of the most powerful tools“ (2008, 25), wenn es darum geht, Menschen zu nachhaltigen Konsumenten und Konsumentinnen zu machen.

Der hierin anklingende Forderung, in Schulen das Konsumverhalten junger Menschen im Sinne der Nachhaltigkeit zu verändern, steht in einem Spannungsverhältnis zu der pädagogischen Aufgabe, Schülerinnen und Schüler zu selbstbestimmtem Handeln zu befähigen. Wie aber lassen sich vor diesem Hintergrund pädagogisch legitimierte schulische Beiträge zur Förderung nachhaltigen Konsums bestimmen? Dieser Frage wird im Folgenden in einer bildungssoziologischen und einer bildungstheoretischen Perspektive nachgegangen.

2.1 Was *kann* Schule leisten? Bildungssoziologische Perspektiven

Ein einflussreicher Ansatz zur Bestimmung schulischer Funktionen stammt von dem Bildungssoziologen Hartmut Fend. In seiner Theorie der Schule unterscheidet er vier Funktionen, die er in eine instrumentelle Beziehung zu umfassenderen gesellschaftlichen Bezugssystemen stellt und die wesentliche Leistungen (im Sinne von Wirkungen) des Schulsystems kennzeichnen (vgl. im Folgenden Fend 2006, 49f.). Demnach kommt Schule zum ersten die Aufgabe zu, Schülerinnen und Schüler in kulturelle Sinnsysteme einzuführen und diese dadurch zu reproduzieren (Enkulturationsfunktion). Weitere Ziele bestehen darin, konkrete Fähigkeiten und Fertigkeiten insbesondere zur Bewältigung beruflicher Anforderungen zu vermitteln (Qualifikationsfunktion), die Zuweisung von individuellen Leistungen und beruflichen Laufbahnen zu steuern (Allokationsfunktion) sowie die politischen Verhältnisse zu stabilisieren, indem der innere Zusammenhalt einer Gesellschaft gefördert wird und Akzeptanz für das politische System geschaffen wird (Integrations- und Legitimationsfunktion). Zur Lesart Fends ist anzumerken, dass in den vier Funktionen nicht allein eine gesellschaftliche Reproduktionsleistung beschrieben wird, sondern diese stets mit einer Befähigung des Individuums zur Weiterentwicklung korrespondiert, die auch Nonkonformität einschließen kann (Fend spricht von der „Doppelfunktion des Bildungswesens“).

Fends bildungssoziologische Schultheorie weist auf Möglichkeiten und Grenzen schulischer Erziehungs- und Bildungsbemühungen hin, indem er diese in ein systematisches Verhältnis zu anderer Sozialisationsinstanzen rückt und faktische Einflüsse von Schulen sichtbar macht. Die bildungssoziologische Perspektive ist insofern für Bemühungen zur schulischen Förderung nachhaltigen Konsums v.a. in instrumenteller und funktionaler Hinsicht bedeutsam. Martin Heinrich weist darauf hin, dass diese Perspektive „quer liegt zur genuin pädagogischen bzw. bildungstheoretischen“ (2005, 54). Er sieht in bildungssoziologischer Perspektive schulische Wirkungen, die im Widerspruch zu dem Anliegen einer nachhaltigen Entwicklung stehen (vgl. im Folgenden ebd., 67-74). So thematisiere und problematisiere die Schule in der Qualifikationsfunktion die Ressourcenproblematik, fordere Schülerinnen und Schülern zugleich jedoch ein Höchstmaß an Produktivität ohne Rücksicht auf die eigenen Ressourcen ab. Ferner problematisiere die Schule unsolidarische Wirtschaftsformen und das Nord-Süd-Gefälle, fördere über ihre Selektionsfunktion aber unsolidarisches Konkurrenzverhalten unter den Schülerinnen und Schülern. Schließlich werde die Auseinandersetzung mit Nachhaltigkeitsfragen als allgemeines Bildungsgut dargestellt, de facto jedoch im Sinne einer funktionalen gesellschaftlichen Differenzierung einer spezialisierten Elite überlassen und damit als Elitenbildung legitimiert. Die Anmerkungen Heinrichs legen den Schluss nahe, dass sich Bildungskonzepte zur Förderung nachhaltigen Konsums nicht additiv schulischen Strukturen hinzufügen bzw. sich nahtlos in diese einpassen lassen. Heinrich leitet aus ihnen die Notwendigkeit ab, zukünftige „Aufgaben und Ziele“ des Bildungssystems gegenüber anderen Subsystemen „neu zu denken“ (ebd., 78). Dieser Anspruch leitet über zur bildungstheoretischen Perspektive.

2.2 Was *darf* Schule leisten? Bildungstheoretische Perspektiven

Eine bildungstheoretische Perspektive trifft empirisch nicht entscheidbare Aussagen darüber, auf welche Zwecke und Ziele hin schulische Bemühungen und pädagogisches Handeln ausgerichtet sein sollten. Sie ist insofern für Bemühungen zur schulischen Förderung nachhaltigen Konsums v.a. aus *normativer* und *legitimatorischer* Perspektive bedeutsam. Eine bildungstheoretische Perspektive setzt sich mit der Frage auseinander, wie sich pädagogisches Handeln in der „Wechselwirkung zwischen Kultur und Subjekt, zwischen Vergesellschaftung und Individualität" (Schaub/Zenke 1995, 81) und im Spannungsfeld zwischen den Ansprüchen des Individuums und den von gesellschaftlicher Seite erhobenen Ansprüchen legitimieren lässt. Zwei bildungstheoretische Ansätze, die diese für die schulische Förderung nachhaltigen Konsums konstitutive pädagogische Grundproblematik bearbeiten, sind Dietrich Benners Entwurf zu einer allgemeinen Pädagogik und Wolfgang Klafkis Bildungstheorie kritisch-konstruktiver Didaktik. Benners Theorieansatz ist deshalb von Relevanz, weil er einen von ganz wenigen „großen Systementwürfen" (Krüger 1994, 119) der letzten Jahrzehnte darstellt und als „aktuellste Variante einer allgemeinen Pädagogik" (ebd.) einen konzentrierten Blick auf das „pädagogische Proprium (das «Eigentliche»)" (Lenzen 1997, 33) freigibt. Klafkis Allgemeinbildungstheorie stellt einen „vielrezipierten, oft zitierten und vermutlich auf breiten Konsens gestoßenen" (Gogolin u.a. 1996, Vorwort) Ansatz dar, der sowohl in der erziehungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Diskussion als auch in der Debatte um eine am Leitbild der Nachhaltigkeit ausgerichtete Bildung starken Anklang fand.

Benners allgemeinpädagogischer Theorieentwurf arbeitet in problemgeschichtlicher Perspektive heraus, was pädagogisches Denken und Handeln als Teil menschlicher Gesamtpraxis ausmacht und im Kern konstituiert (vgl. Krüger 1994, 119). Benner adressiert dabei sowohl die individuelle als auch die gesellschaftliche Seite der Erziehungspraxis. Er unterscheidet vier grundlegende Prinzipien, von denen er zwei der Theorie der Erziehung und zwei der Theorie der Bildung zuweist (vgl. im Folgenden Benner 2005; siehe Tabelle 1). Das erste Prinzip der Bildsamkeit betont die seit der Neuzeit anerkannte Offenheit, mit der Menschen nicht allein durch Begabung oder Anlage festgelegt sind, sondern als Subjekte selbst an ihrer Bestimmung zu arbeiten und ihre Identität über den gesamten Lebensverlauf hinweg auszuprägen vermögen. Voraussetzung dafür, dass Menschen in diesen Prozess eintreten und ihn mitgestalten können, ist es, sie durch Erziehung zur Selbsttätigkeit aufzufordern (zweites Prinzip). Eine solche Aufforderung zur Selbsttätigkeit ist dabei für Benner verfehlt, wenn „wir unter ihr nur eine bestimmte Selbsttätigkeit verstehen und diese auf Formen eines herstellenden Tuns oder einer politischen Selbstbestimmung einengen" (1993, 49). Neben diesen beiden auf das Individuum bezogenen (konstitutiven) Prinzipien pädagogischen Denkens und Handelns postuliert Benner auf gesellschaftlicher Seite zwei weitere (regulative) Prinzipien, die den besonderen Bedingungen Rechnung tragen, unter denen sich pädagogisches Handeln in modernen Gesellschaften vollzieht. Eine dieser Bedingungen besteht darin, dass auf menschliche Lernprozesse nicht nur pädagogische Handlungen, sondern stets auch vielfältige andere gesellschaftliche Einflüsse einwirken. Das dritte Prinzip formuliert vor diesem Hintergrund eine Transformationsfunktion der *Erziehung* als Aufgabe, jene gesellschaftlichen Einflüsse unter pädagogischen Gesichtspunkten daraufhin zu prüfen, „inwiefern sie zur Selbsttätigkeit auffordernde pädagogische Wirkungen erleichtern oder erschweren" (ebd., 50) und sie dort, wo sie diesem konstitutiven pädagogischen Prinzip entgegen stehen, auch zu korrigieren. Das vierte Prinzip schließlich spiegelt den mit der klassischen *Bildung*sidee verbundenen Anspruch einer Humanisierung der menschlichen Lebensverhältnisse wider und fordert die Verbindung und Ausrichtung der menschlichen Praxen auf die Aufgabe der Höherentwicklung der Menschheit. Darin wird die Voraussetzung benannt, dass eine einseitig gesellschaftliche Anforderungen abarbeitende affirmative Pädagogik nur verhindert werden kann, wenn das pädagogische Anliegen, Bildung zu ermöglichen, auch gesellschaftlich getragen und von anderen Bereichen menschlicher Praxis anerkannt wird. Dies schließt ein, dass kein anderer Bereich menschlicher Praxis (Benner zählt hierzu neben der Erziehung auch die Wirtschaft, Politik, Ethik, Kunst und Religion) einen hierarchisch übergeordneten Geltungsanspruch reklamiert. Der Wert von Benners allgemeinpädagogischem Ansatz für die hier interessierende Problemstellung liegt darin, dass er einen problemgeschichtlich fundierten Bezugsrahmen bereitstellt, der es erlaubt, schulische Beiträge zur Bewältigung der globalen Konsumherausforderung auf ihre Kompatibilität mit konstitutiven und regulativen Prinzipien pädagogischen Denkens und Handelns und damit im Hinblick auf ihre pädagogische Legitimität hin zu überprüfen. Folglich lassen sich anhand Benners Prinzipien auch theoretisch Strukturen und Merkmale herausarbeiten, die pädagogische Institutionen wie die Schule „aufweisen müssen, um Orte eines erziehungs- und bildungstheoretisch legitimierten pädagogischen Handelns sein zu können" (Benner 2005, 182) – gerade auch in der Auseinandersetzung mit Fragen des nachhaltigen Konsums.

Klafkis bildungstheoretischer Ansatz hat seine Ursprünge in der geisteswissenschaftlichen Pädagogik und der kritischen Erziehungswissenschaft. Seine kritisch-konstruktive Didaktik strebt an, die Kluft zwischen formalen und materialen Bildungsverständnissen zu überwinden. Materiale Bildungsver-

Tabelle 1: Prinzipien pädagogischen Denkens und Handelns (nach Benner 2005, 128)

	Konstitutive Prinzipien der individuellen Seite	Regulative Prinzipien der gesellschaftlichen Seite
Theorie der Erziehung	(2) Aufforderung zur Selbsttätigkeit	(3) Pädagogische Transformation gesellschaftlicher Einflüsse und Anforderungen
Theorie der Bildung	(1) Prinzip der Bildsamkeit	(4) Nicht-hierarchischer Ordnungszusammenhang der menschlichen Gesamtpraxis
	Theorie pädagogischer Institutionen und ihrer Reform	

ständnisse kaprizieren sich auf den Bildungswert von Inhalten. Ihnen liegt die Annahme zugrunde, dass es bestimmte Inhalte sind, die für eine Kultur und Gesellschaft bedeutsam sind und daher bildend wirken können. Formale Bildungsverständnisse gehen demgegenüber davon aus, dass Bildung sich in den im Subjekt entfalteten Kompetenzen ausdrückt, auf gesellschaftliche Anforderungen zu reagieren. Bei beiden Verständnissen sind freilich die jeweiligen Gegenstandsbereiche historisch kontextualisiert: sowohl die Auswahl der bildungsrelevanten Inhalte als auch die Bestimmung der erforderlichen Kompetenzen sind stets je neu zu aktualisieren. Insofern ist Biesta (2003) zuzustimmen, wenn er feststellt, dass „Bildung historisch nie eine rein abstrakte pädagogische Idee gewesen ist, sondern vor allem eine Antwort auf die Herausforderungen der politischen Gegenwart“ (zit. nach Andresen 2009, 82). Gleichwohl ist damit in der Perspektive der klassischen Bildungstheorie stets der Anspruch verbunden, diese Setzungen nicht „distanzlos aus den jeweils herrschenden Praktiken und Wirklichkeitskonstruktionen zu beziehen und als Anpassungsleistung einzufordern“ (Frost 2008, 298), sondern sie als „Bestimmungen und Anforderungen faktisch dominierender realer Strukturen in ihrer unmittelbaren Normativität in Frage zu stellen“ (ebd., 297). Die hierin angedeutete distanzierende Bewegung und kritisch-reflexive Haltung lässt sich als eine „Struktureigentümlichkeit von Bildung“ (Borst 2011, 21) kennzeichnen. Klafki (1996) stellt dem materialen und formalen das kategoriale Bildungsverständnis entgegen, das er unter Bezugnahme auf aufklärerische, humanistische und kritische Ansätze rekonstruiert und für die Moderne aktualisiert. Als kategorial betrachtet Klafki einen Bildungsvorgang, der am exemplarischen Lerngegenstand allgemeine Zusammenhänge und Prinzipien (Kategorien) sichtbar werden lässt, durch deren Einsicht sich Lernende neue Wahrnehmungs- und Handlungsmöglichkeiten erschließen (für eine Kritik der Rezeption des kategorialen Ansatzes in der Politikdidaktik siehe Sander 2013, 79-87). Ein zeitgemäßes Verständnis von Allgemeinbildung als Grundlage formal verfasster schulischer Bildungsbemühungen habe angesichts vorherrschender (und prinzipiell nie ganz aufhebbarer) gesellschaftlicher Ungleichheit bei allen Menschen die Fähigkeit zur Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Solidarität zu entfalten (*Bildung für alle*). Zudem müsse sich Bildung kritisch mit den alle gleichermaßen betreffenden Problem- und Fragestellungen der Gegenwart und Zukunft auseinandersetzen und darauf abzielen, diese in ihrer geschichtlichen Genese zu durchdringen (*Bildung im Medium des Allgemeinen*). Klafki schlägt in seiner kritisch-konstruktiven Didaktik hierzu selbst eine Reihe „epochaltypischer Schlüsselprobleme“ vor, in denen sich zentrale Problemfelder der Gegenwart und Herausforderungen der Zukunft konzentrieren (vgl. Klafki 1995). Schließlich habe Bildung auch der Vielseitigkeit und Mehrdimensionalität menschlicher Wahrnehmungs-, Erkenntnis- und Ausdrucksformen gerecht zu werden (*allseitige Bildung* in allen Grunddimensionen menschlicher Interessen und Fähigkeiten) (vgl. Klafki 1996).

Was lässt sich aus den beiden bildungstheoretischen Perspektiven für eine pädagogisch legitime Auseinandersetzung mit Fragen der Nachhaltigkeit im Konsum gewinnen? Benners Ansatz verweist auf die pädagogische Aufgabe, gesellschaftlich an das Bildungssystem herangetragene Qualifizierungsbedarfe nicht zu übernehmen, ohne sie stets auch daraufhin zu überprüfen, inwiefern sie „contribute to processes of subjectification that allow those educated to become more autonomous and independent in their thinking and acting“ (Biesta 2010, 21). Schule kommt in dieser Perspektive die Aufgabe zu, angesichts des Spannungsverhältnisses zwischen gesellschaftlichen Anforderungen (Qualifikationsfunktion) und individuellen Ansprüchen (Subjektivierungsfunktion) gesellschaftliche Einflüsse und Anforderungen didaktisch so in pädagogische legitime Einflüsse zu transformieren, dass die konstitutiven Regeln pädagogischen Handelns nicht verletzt werden (vgl. Benner 2005). Dabei gilt es stets reflexiv zu prüfen, wo widersprüchliche Funktionsanforderungen an Schule gestellt werden oder sich in der Schule manifestieren.

Klafkis Bestimmung eines modernen Begriffs von Allgemeinbildung verdeutlicht zum einen, dass

Fragen nachhaltigen Konsums in dem zuvor skizzierten umfassenden Sinne eine Reihe epochaltypischer Schlüsselprobleme berühren und sich somit als von allgemeinbildender Bedeutung auffassen lassen. Gleichwohl erscheint es angesichts einer oftmals fragmentarischen Rezeption der Nachhaltigkeitsidee in der konsumbezogenen Bildung (z.B. in der Verkürzung auf ökologische Aspekte, vgl. Fischer 2010) nötig, das allgemeinbildende Potenzial von nachhaltigem Konsum noch konsequenter auszuschöpfen. Klafkis Verständnis beinhaltet ferner die Mahnung, in der schulischen Bearbeitung von Fragen nachhaltigen Konsums keiner Verengung auf anwendungsbezogene kognitive Kompetenzen zu verfallen, die dem Anspruch einer allseitigen Bildung entgegenstünde (siehe hierzu auch die Kritik am sogenannten trägen Wissen bei Reichenbach, 2010). Schließlich fordert Klafki dazu heraus, die Beschäftigung mit epochaltypischen Schlüsselproblemen der Nachhaltigkeit nicht lediglich einer Elite zu ermöglichen, sondern sie konsequent als *Bildung für alle* einzufordern. Jüngere Befunde einer repräsentativen Jugendstudie zum Nachhaltigkeitsbewusstsein in Deutschland, die darauf hinweisen, dass Nachhaltigkeit in der Schule vor allem Schülerinnen und Schüler mit einem bildungsaffinen Hintergrund und einem hohen sozialen Status erreicht (vgl. Michelsen u.a. 2012), implizieren diesbezüglich einen deutlichen Handlungsbedarf.

3. Nachhaltiger Konsum als Aufgabe von Bildungseinrichtungen: Ansätze und Ergebnisse aus dem Forschungs- und Entwicklungsprojekt BINK

Im Folgenden soll am Beispiel des Forschungs- und Entwicklungsprojektes BINK dargestellt werden, wie die zuvor dargelegten theoretischen Erörterungen einen praktischen schulischen Ansatz zur Förderung nachhaltigen Konsums ausrichten und fundieren können. Die Ausführungen können an dieser Stelle nur kursorisch bleiben, eine umfassendere Darstellung findet sich im Band von Michelsen/Fischer (2013).

Das Projekt BINK (Akronym für *Bildungsinstitutionen und nachhaltiger Konsum*) wurde im Zeitraum zwischen 2008 und 2012 im Rahmen des eingangs bereits genannten Themenschwerpunktes gefördert. Das Projekt war transdisziplinär angelegt und untersuchte Möglichkeiten, nachhaltigen Konsum in Bildungseinrichtungen im und außerhalb des Unterrichts zu fördern. Neben einem interdisziplinären Forschungsteam wirkten Steuergruppen aus sechs Bildungseinrichtungen aus dem allgemein- und berufsbildenden sowie aus dem hochschulischen Bereich im Projekt mit (weitere Informationen unter www.konsumkultur.de).

3.1 Individuelle Ebene: Erwerb von Gestaltungskompetenz im Handlungsfeld Konsum

Die vorherigen bildungstheoretischen Ausführungen machten deutlich, dass eine Herausforderung auf Ebene der anzustrebenden Zielsetzungen darin besteht, zwischen Qualifikationsbedarfen (in der Domäne nachhaltiger Konsum) und den übergreifenden Subjektivierungsansprüchen des Individuums pädagogisch legitim zu vermitteln. Im Projekt wurde diesbezüglich ein Ansatz zur Bestimmung von Gestaltungskompetenz im Handlungsfeld Konsum entwickelt. In Anlehnung an Vare und Scott (2007) wurden dabei handlungsbezogene Fähigkeiten und Kenntnisse, über deren Notwendigkeit im Kontext einer nachhaltigen Entwicklung weitgehende Einigkeit besteht, und übergreifende Kompetenzen zur Mitgestaltung und Kritik nicht als einander ausschließend, sondern als komplementär aufgefasst. Referenzrahmen dabei war das Konzept der Schlüsselkompetenzen, wie es im von der OECD geförderten DeSeCo-Projekt ausgearbeitet worden ist (vgl. Rychen/Salganik 2003). Schlüsselkompetenzen beziehen sich dabei auf solche übergeordneten Bündel von Kompetenzen (Fähigkeiten, Fertigkeiten und Bereitschaften), die für *verschiedene* Lebensbereiche sowie *für alle* Individuen von besonderer Bedeutung sind.

Die Entwicklung des Kompetenzansatzes erfolgte in einem mehrschrittigen transdisziplinären Prozess. In einem ersten Schritt wurden die Teilkompetenzen des in der BNE favorisierten Konzepts von Gestaltungskompetenz im Hinblick auf die Domäne nachhaltigen Konsums konkretisiert und in die Systematik der DeSeCo-Schlüsselkompetenzen überführt. Weitere Arbeitsschritte dienten einer zweifachen Validierung der Ergebnisse des vorherigen Schrittes: zum einen wurden für einen Abgleich Kompetenzansätze aus verschiedenen gesellschaftswissenschaftlichen Didaktiken, die deutliche Bezüge zu Fragen nachhaltigen Konsums aufweisen, identifiziert und ausgewertet (v.a. Verbraucher- und Ernährungsbildung, ökonomische Bildung und politischen Bildung). Zum anderen wurden Praxisakteure im Projekt gebeten zu benennen, über welche Wissensbestände, welche Einstellungen und welche Fähigkeiten Schülerinnen und Schüler auf Grundlage ihrer Erfahrung verfügen müssen, um ihr Konsumhandeln (im zuvor beschriebenen umfassenden Sinne) nachhaltig zu gestalten. Auch diese Nennungen wurden daraufhin codiert und mit dem konzeptionell hergeleiteten Kompetenzansatz abgeglichen. Im letzten Schritt wurden die insgesamt sieben resultierenden Teilkompetenzen von Gestaltungskompetenz im Handlungsfeld Konsum aufgeschlüsselt und zugrunde liegende Dispositionen herausgearbeitet.

Wenngleich eine ausführliche Darstellung des Kompetenzansatzes an dieser Stelle unterbleiben muss (siehe hierzu Fischer/Barth 2014), sei darauf verwiesen, dass in die Entwicklung des Ansatzes

gleichermaßen anwendungsbezogene Fähigkeiten und Fertigkeiten (etwa in der Kompetenz, die Folgen des eigenen Konsumhandelns zu ermessen) wie auch übergreifende bildungstheoretische Ansprüche (z.B. in der Kompetenz, die kulturelle Geprägtheit der eigenen Konsumbedürfnisse zu reflektieren, oder der reflexiven Auseinandersetzung mit dem Wertehorizont der Nachhaltigkeit) Berücksichtigung fanden. Handlungsfähigkeit angesichts konkreter Problemlagen in der Domäne Konsum und übergreifende Bildungsansprüche von Individuen wurden im Projekt BINK somit nicht als Gegensätze, sondern als komplementäre und aufeinander bezogene Aufgabenfelder aufgefasst. Die transdisziplinäre Verständigung auf einen Kompetenzansatz bot einen geeigneten Rahmen, um zwischen gesellschaftlichen Anforderungen und individuellen Ansprüchen zu vermitteln und eine pädagogisch legitimierte Zielsetzung für individuelle Veränderungen zu begründen.

3.2 Organisationale Ebene: Gestaltung schulischer Konsumkultur

Die vorherigen bildungssoziologischen Ausführungen machten deutlich, dass eine Herausforderung auf Ebene der Gestaltung von Schule darin besteht, lernwirksame Einflussbereiche von Schule nicht allein im Hinblick auf unterrichtliche Aspekte zu bestimmen, sondern Schule in einem umfassenderen Sinne als Lernsetting zu verstehen. Um verschiedene formale und informelle Ebenen dieses Lernsettings in den Blick zu nehmen, wurde als theoretischer Hauptbezugspunkt das Konzept der Schulkultur gewählt, wie es in den Arbeiten von Helsper u.a. (2001) entwickelt worden ist. Ein Kerngedanke dieses mikropolitisch orientierten Schulkulturansatzes ist es, dass Bildungseinrichtungen nicht allein äußere Strukturvorgaben umsetzen, sondern sich mit ihnen auseinandersetzen und innerhalb vorhandener Spielräume eigene Varianten auswählen, wie sie diese Strukturvorgaben interpretieren. Diese auf Ebene der Schule ausgehandelten Varianten legen dann ihrerseits wiederum den Handlungsspielraum für einzelne schulische Akteure, z.B. Lehrkräfte, fest. Ein Beispiel dafür ist die Strukturvorgabe des Bildungssystems, Leistungen von Schülerinnen und Schülern durch Notengebung zu beurteilen. Schulischen Akteuren ist es nicht möglich, diese Strukturbedingungen grundsätzlich aufzuheben. Gleichwohl haben sie die Möglichkeit, sich auf der Ebene der Bildungseinrichtung mit diesen Vorgaben auseinanderzusetzen und innerhalb begrenzter Spielräume Strukturvarianten auszuwählen, die dann wiederum ihrerseits als innerschulische Strukturvorgaben den Handlungsspielraum einzelner Akteure rahmen. Dass dies geschieht, zeigt etwa die Tatsache, dass Benotungspraktiken zwischen einzelnen Schulen, und auch zwischen Lehrkräften innerhalb einer Schule, zum Teil beträchtlich variieren und Gegenstand andauernder Auseinandersetzungen sind.

Wie nun wurde dieser Ansatz für die Fragestellung fruchtbar gemacht? Im BINK-Projekt wurde der Ansatz der Schulkultur als Grundlage herangezogen, konzeptionell auf die Domäne Konsum bezogen und zu einem Analyserahmen bildungsorganisationaler Konsumkultur ausgearbeitet. Dieser wurde schließlich im Projekt diskutiert und eingesetzt – zum einen innerhalb des interdisziplinären Forschungsteams, zum anderen im Rahmen von Praxisworkshops an den im BINK-Projekt beteiligten Bildungseinrichtungen (siehe Tabelle 2 sowie ausführlich Fischer 2013).

Im Mittelpunkt der mehrjährigen Projektaktivitäten standen Schulentwicklungsprozesse, in deren Rahmen Veränderungen in der schulischen Konsumkultur angestoßen werden sollten. Dazu wurde ein Interventionsansatz entwickelt, der von der Analyse über die Zielentwicklungs- und Umsetzungs-

Tabelle 2: Bereiche bildungsorganisationaler Konsumkultur

Bereich	**Leitfrage**
Fächer und Inhalte	In welchen Fächern wird Konsum mit welchen Inhalten von welchen Akteuren bzw. Akteursgruppen behandelt?
Ressourcen-management	Wie geht die Einrichtung mit ihren materiellen, humanen und sozialen Ressourcen um?
Partizipation und Kommunikation	Wo kommuniziert wer mit wem an der Einrichtung über Konsumfragen, und wie lassen sich diese vom wem beeinflussen?
Bildungsziele	Welche Ziele werden an der Einrichtung in Bezug auf das Konsumlernen Jugendlicher und junger Erwachsener verfolgt?
Leistungs-orientierung	Wie sehr wird „Konsum“ an der Einrichtung als Bildungsgegenstand wahrgenommen, mit dem sich Jugendliche und junge Erwachsene auseinander setzen müssen?
Konsumpädago-gische Annahmen	Welche Annahmen über Werthaltungen und Konsumeinstellungen junger Menschen sowie über die generelle Wirksamkeit der Institution auf jugendliche Konsumorientierungen sind in der Einrichtung dominant?

phase bis zur Evaluation und erneuten Analyse zyklisch angelegt war und eine systematische (Weiter-) Entwicklung von Maßnahmen durch die Akteure vor Ort erlaubte. Kennzeichen des Schulentwicklungsansatzes war, dass alle Prozessschritte unter Beteiligung von Lehrkräften, Schülerinnen und Schülern sowie weiteren Akteursgruppen an der Bildungseinrichtung durchlaufen wurden. Es lässt sich folglich von einem Ansatz zur partizipativen Schulentwicklung sprechen, der als " eine längerfristige Einflussnahme der Lernenden (aber auch weiterer Akteure der Schule) an unterschiedlichen Schul- und Unterrichtsentwicklungsprozessen (verstanden wird), die sich sowohl auf die interne Ausgestaltung der Schulangelegenheiten als auch auf die Beteiligung an außerschulischen gesellschaftlichen und politischen Aufgaben und Herausforderungen beziehen kann" (Reinhardt 2009, 129). Der Fokus des Projektes auf die (Um-)Gestaltung der schulischen Konsumkultur sowie die mikropolitische Perspektive auf entsprechende Aushandlungsprozesse in diesem Zusammenhang konzipiert Schule somit nicht allein als Ort unterrichtlichen Lernens, sondern zugleich als einen Raum, der selbst unter der Perspektive nachhaltigen Konsums zu gestalten ist (für eine ausführliche Darstellung sowie Ergebnisse empirischer Forschung zur Wirksamkeit des partizipativen Ansatzes siehe Barth u.a. 2013).

4. Schlussbetrachtung

Die in diesem Beitrag skizzierte Schlüsselaufgabe „nachhaltiger Konsum" und die Frage nach einer pädagogisch legitimen schulischen Auseinandersetzung mit ihr weist Anknüpfungspunkte zur aktuellen Diskussion um eine sozialwissenschaftliche Bildung auf.

Ein solcher Anknüpfungspunkt liegt in der Gestaltungsorientierung sozialwissenschaftlicher Bildung, wie sie Torsten Hippe (2010) in seinem integrativen, am Allgemeinbildungsanspruch Klafkis orientierten Ansatz entwirft. Eine Bildung für nachhaltige Entwicklung im Handlungsfeld Konsum im hier entfalteten Sinne zielt darauf ab, die Fähigkeit junger Menschen zu stärken, sich in die Diskussion über die Konkretisierung und Ausgestaltung nachhaltigen Konsums einzubringen und führt sie dadurch aus ihrer (zu) eng gefassten Rolle als Privatverbraucher und Privatverbraucherin heraus. Wenn Konsumhandeln im Kontext der Nachhaltigkeit wie hier vorgeschlagen maßgeblich dazu beitragen soll, Bedingungen zu schaffen oder zu erhalten, die es uns als Menschen heute und in Zukunft ermöglichen, unsere Fähigkeiten zur Entfaltung zu bringen, wird Nachhaltigkeit im Konsum nicht allein als Aufforderung zur „Sicherung der ökologischen Lebensgrundlagen" (ebd., 60) oder gar als verbraucherpolitisches Handlungsprogramm, sondern vielmehr als diskursives Projekt konzipiert, in dessen Zentrum fundamentale Fragen nach den Bedingungen des guten Lebens und der „nachhaltige[n] Lebensqualität der Menschheit" (ebd., 51) stehen. Angesichts der Tatsache, dass gegenwärtige Konsummuster – insbesondere in den industrialisierten Ländern – es in der Breite jedoch deutlich verfehlen, derartige Beiträge zu leisten, stellt nachhaltiger Konsum ein Schlüsselproblem (oder konstruktiv gewendet eine Schlüssel*herausforderung* und *-aufgabe*) dar, mit der sich auseinanderzusetzen im Klafki'schen Sinne alle Schülerinnen und Schüler einen Anspruch haben. Eine Aufforderung für die weitere Arbeit in diesem Feld besteht somit darin, die Auseinandersetzung mit Fragen der Nachhaltigkeit im Konsum viel stärker als bisher geschehen als ein Beitrag zur Allgemeinbildung zu konzipieren. Hierin liegt eine Herausforderung insbesondere auch für die gesellschaftswissenschaftlichen Fachdidaktiken begründet.

Die im ersten Teil vorgenommene Bestimmung nachhaltigen Konsums im Kontext objektiver Theorien des guten Lebens offeriert darüber hinaus potenzielle Bildungsanlässe und Perspektiven für die weitere fachdidaktische Ausgestaltung. Nachhaltiger Konsum fragt nach dem Zusammenhang von Bedürfnisbefriedigung und den Möglichkeiten und Befähigungen, ein gutes Leben zu leben. Ein möglicher Ansatz dazu könnte die Unterscheidung zwischen Bedürfnissen und Befriedigern sein, wie sie Manfred Max-Neef (1992) vorgeschlagen hat. Er geht davon aus, dass lediglich ein begrenztes Set an fundamentalen menschlichen Bedürfnissen existiert, z.B. nach Subsistenz, Schutz oder Verstehen. Was sich zeitlich und räumlich verändert und unterscheidet sind nicht die Bedürfnisse selbst, sondern die Arten und Weisen, wie sie kulturell in Gesellschaften befriedigt werden. Dabei unterscheidet er verschiedene Typen von Befriedigern, z.B. *Pseudo-Befriediger*, die lediglich das Gefühl einer Bedürfnisbefriedigung vermitteln, oder *synergetische Befriediger*, die simultan mehrere Bedürfnisse befriedigen und zum gesamten Wohlbefinden einer Person beitragen. Kultureller Wandel in Richtung nachhaltigen Konsums bedeutet in dieser Sichtweise, ein Bündel an Befriedigern zugunsten eines anderen aufzugeben (vgl. Jackson/Marks 1999). Fragen unserer konsumvermittelten Bedürfnisbefriedigung stellen in dieser Perspektive insofern Bildungsanlässe dar, als sie es jungen Menschen ermöglichen, den kulturell überformten Nexus von Bedürfnissen und Befriedigern in seiner geschichtlichen Gewordenheit zu rekonstruieren und sich in ein distanziertes Verhältnis zu ihrer Kultur zu versetzen. Eine stärkere fachdidaktische Rezeption der in der Erziehungswissenschaft begonnenen Auseinandersetzung mit dem Capability-Ansatz von Sen und Nussbaum stellt eine lohnende Perspektive in diesem Zusammenhang dar (vgl. bspw. Otto/Ziegler 2010).

Abschließend bleibt anzumerken, dass für die Erziehungswissenschaft und die gesellschaftswissenschaftlichen Didaktiken mit dem im Bildungsbegriff inhärenten Subjektivierungsauftrag und mit

dem Verweis auf die Befriedigung objektiver Bedürfnisse (als Möglichkeit, ein gutes Leben zu realisieren) als ein Bestimmungsmoment nachhaltigen Konsums eine folgenreiche Implikation verbunden ist. Sie sieht sich vor diesem Hintergrund nicht nur mit der Frage konfrontiert, „welche Kompetenzen […] für ein erfolgreiches Leben und eine auf die Zukunft ausgerichtete demokratische Gesellschaft wichtig [sind]“ (Rychen 2005, 15), sondern zugleich vor deren Umkehrung gestellt: „Welche Gesellschaft braucht der an seiner Bildung arbeitende Mensch?“ (Benner 2001, 50). Benners Pointe stellt einen Perspektivwechsel und eine Aufforderung an Bildung und genuin die pädagogische Profession dar, an der Gestaltung nachhaltiger Entwicklung mitzuwirken, indem sie im Sinne Benners regulativer Prinzipien selbst Kritik an den Zuständen übt, die es Menschen erschweren, selbsttätig und selbstbestimmt ihre Anlagen zu entwickeln und sich als Menschen zu entfalten. Erst in dieser originär pädagogischen Perspektive lässt sich der Gefahr vorbeugen, „für eine Gesellschaft funktionstüchtig zu machen, die hätte umgestaltet werden müssen“ (Peukert, 1988, 14, zit. nach Gudjons 2012, 198).

Literatur

Andresen, Sabine 2009: Bildung. In: Andresen, Sabine u.a. (Hrsg.): Handwörterbuch Erziehungswissenschaft. Weinheim, S. 76–90.

Barth, Matthias u.a. 2013: Konsumlernen in Bildungseinrichtungen: Befunde aus einer empirischen Studie. In: Michelsen, Gerd/Fischer, Daniel (Hrsg.): Nachhaltig konsumieren lernen. Ergebnisse aus dem Projekt BINK („Bildungsinstitutionen und nachhaltiger Konsum“). Bad Homburg, S. 165–184.

Benner, Dietrich 1993: Systematische Pädagogik - die Pädagogik und ihre wissenschaftliche Begründung. In: Borrelli, Michele (Hrsg.): Deutsche Gegenwartspädagogik. Baltmannsweiler, S. 43–58.

Benner, Dietrich 2001: Bildung und Demokratie. In: Oelkers, Jürgen (Hrsg.): Zukunftsfragen der Bildung. Zeitschrift für Pädagogik Beiheft, Bd. 43. Weinheim, S. 49–65.

Benner, Dietrich 2005: Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns. 5. Aufl. Weinheim.

Biesta, Gert 2010: Good education in an age of measurement. Ethics, politics, democracy. Interventions. Boulder, Colo.

Blättel-Mink, Birgit u.a. 2013: Konsum-Botschaften. Was Forschende für die gesellschaftliche Gestaltung nachhaltigen Konsums empfehlen. Stuttgart.

BMU - Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz und Reaktorsicherheit 1992: Agenda 21. Konferenz der Vereinten Nationen für Umwelt und Entwicklung im Juni 1992 in Rio de Janeiro. Dokumente. Berlin.

Borst, Eva 2011: Theorie der Bildung. Eine Einführung. 2. Aufl. Baltmannsweiler.

Defila, Rico u.a. (Hrsg.) 2011: Wesen und Wege nachhaltigen Konsums. Ergebnisse aus dem Themenschwerpunkt "Vom Wissen zum Handeln - Neue Wege zum nachhaltigen Konsum". München.

Di Giulio, Antonietta u.a. 2011: Bedürfnisse und Konsum – ein Begriffssystem und dessen Bedeutung im Kontext von Nachhaltigkeit. In: Defila, Rico u.a. (Hrsg.): Wesen und Wege nachhaltigen Konsums. Ergebnisse aus dem Themenschwerpunkt "Vom Wissen zum Handeln - Neue Wege zum nachhaltigen Konsum". München, S. 47–72.

Fend, Helmut 2006: Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen. Wiesbaden.

Fischer, Daniel 2010: Sustainable Consumption - Mapping the Terrain. An Exploratory Review of Contested Themes and their Representation in Consumer Education. In: The International Journal of Environmental, Cultural, Economic and Social Sustainability, Jg. 6, Heft 3, S. 207–226.

Fischer, Daniel 2013: Bildungseinrichtungen als Konsumkulturen. In: Michelsen, Gerd/Fischer, Daniel (Hrsg.): Nachhaltig konsumieren lernen. Ergebnisse aus dem Projekt BINK („Bildungsinstitutionen und nachhaltiger Konsum“). Bad Homburg, S. 131–164.

Fischer, Daniel u.a. 2011: Nachhaltiger Konsum: Wie lässt sich Nachhaltigkeit im Konsum beurteilen? In: Defila, Rico u.a. (Hrsg.): Wesen und Wege nachhaltigen Konsums. Ergebnisse aus dem Themenschwerpunkt "Vom Wissen zum Handeln - Neue Wege zum nachhaltigen Konsum". München, S. 73–88.

Fischer, Daniel/Barth, Matthias 2014, im Druck: Key Competencies: Reconciling Means and Ends in Education for Sustainable Consumption. In: Simovska, Venka/McNamara, Patricia M. (Hrsg.): Schools for Health and Sustainability. Theory, Research and Practice. Dordrecht

Frost, Ursula 2008: Bildung als pädagogischer Grundbegriff. In: Mertens, Gerhard u.a. (Hrsg.): Handbuch der Erziehungswissenschaft I. Grundlagen Allgemeine Erziehungswissenschaft. Paderborn, S. 297–311.

Gogolin, Ingrid u.a. 1996: Vorwort. In: Gogolin, Ingrid u.a. (Hrsg.): Zum Verhältnis von Interkultureller und Allgemeiner Bildung. Beiträge zur 2. Arbeitstagung der AG auf Zeit Interkulturelle Bildung der DGfE in Hamburg, Juli 1995. Münster.

Gudjons, Herbert 2012: Pädagogisches Grundwissen. Überblick - Kompendium - Studienbuch. 11. Aufl. Bad Heilbrunn.

Hauff, Volker 1987: Unsere gemeinsame Zukunft. Der Brundtland-Bericht der Weltkommission für Umwelt und Entwicklung. Greven.

Heinrich, Martin 2005: Bildung und nachhaltige Entwicklung. Empirische Studien zu SchülerInnensichtweisen. Münster.

Helsper, Werner u.a. 2001: Schulkultur und Schulmythos. Gymnasien zwischen elitärer Bildung und höherer Volksschule im Transformationsprozeß. Rekonstruktionen zur Schulkultur I. Opladen.

Hippe, Thorsten 2010: Wie ist sozialwissenschaftliche Bildung möglich? Gesellschaftliche Schlüsselprobleme als integrativer Gegenstand der ökonomischen und politischen Bildung. Wiesbaden.

Jackson, Tim/Marks, Nic 1999: Consumption, sustainable welfare and human needs—with reference to UK expenditure patterns between 1954 and 1994. In: Ecological Economics, Jg. 28, Heft 3, S. 421–441.

Klafki, Wolfgang 1995: 'Schlüsselprobleme' als thematische Dimension einer zukunftsbezogenen 'Allgemeinbildung' - Zwölf Thesen. In: Die Deutsche Schule, Heft 3, S. 9–14.

Klafki, Wolfgang 1996: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim.

Kopfmüller, Jürgen u.a. 2001: Nachhaltige Entwicklung integrativ betrachtet. Konstitutive Elemente, Regeln, Indikatoren. Berlin.

Krüger, Heinz-Hermann 1994: Allgemeine Pädagogik auf dem Rückzug? Notizen zur disziplinären Neuvermessung der Erziehungswissenschaft. In: Kruger, Heinz-Hermann/Rauschenbach, Thomas (Hrsg.): Erziehungswissenschaft. Die Disziplin am Beginn einer neuen Epoche. Weinheim, S. 115–130.

Lenzen, Dieter 1997: Erziehungswissenschaft - Pädagogik. In: Lenzen, Dieter (Hrsg.): Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs. 3. Aufl. Reinbek bei Hamburg, S. 11–41.

Lübke, Volkmar 2003: Informationskonzepte für einen nachhaltigen Konsum. In: Schwarz, Michael/Linne, Gudrun (Hrsg.): Handbuch Nachhaltige Entwicklung. Wie ist nachhaltiges Wirtschaften machbar? Opladen, S. 107–118.

Max-Neef, Manfred 1992: Development and human needs. In: Ekins, Paul/Max-Neef, Manfred (Hrsg.): Real-life economics. Understanding wealth creation. London, S. 197–214.

Michelsen, Gerd u.a. 2012: Greenpeace Nachhaltigkeitsbarometer - Was bewegt die Jugend? Bad Homburg.

Michelsen, Gerd/Fischer, Daniel (Hrsg.) 2013: Nachhaltig konsumieren lernen. Ergebnisse aus dem Projekt BINK („Bildungsinstitutionen und nachhaltiger Konsum“). Bad Homburg.

OECD – Organisation for Economic Co-Operation and Development 2008: Promoting Sustainable Consumption. Good Practices in OECD Countries. Paris.

Otto, Hans-Uwe/Ziegler, Holger (Hrsg.) 2010: Capabilities - Handlungsbefähigung und Verwirklichungschancen in der Erziehungswissenschaft. 2. Aufl. Wiesbaden.

Reichenbach, Roland 2010: Das sogenannte träge Wissen und die Kultur der Bildung. In: Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften, Jg. 1, Heft 1, S. 115–127.

Reinhardt, Volker 2009: Partizipative Schulentwicklung. Ein Beitrag zur Demokratiepädagogik und zur Evaluation von Schulkultur. In: Beutel, Wolfgang/Fauser, Peter (Hrsg.): Demokratie, Lernqualität und Schulentwicklung. Schwalbach/Ts, S. 127–150.

Rychen, Dominique Simone 2005: Schlüsselkompetenzen: Ein internationaler Referenzrahmen. In: ph akzente, Jg. 12, Heft 3, S. 15–18.

Rychen, Dominique Simone/Salganik, Laura Hersh (Hrsg.) 2003: Key competencies for a successful life and a well-functioning society. Cambridge, Mass.

Sander, Wolfgang 2013: Politik entdecken - Freiheit leben. Didaktische Grundlagen politischer Bildung. 4. Aufl. Schwalbach/Ts.

Schaub, Horst/Zenke, Karl G. 1995: Wörterbuch zur Pädagogik. München.

Spangenberg, Joachim H. 2003: Vision 2020: Arbeit, Umwelt, Gerechtigkeit - Strategien für ein zukunftsfähiges Deutschland. In: Spangenberg, Joachim H. (Hrsg.): Vision 2020. Arbeit, Umwelt, Gerechtigkeit Strategien für ein zukunftsfähiges Deutschland. München, S. 19–144.

Stoltenberg, Ute 2010: Werte im Konzept einer Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. In: Leuchtpol e.V. (Hrsg.): Hier spielt die Zukunft. Kinder. Werte. Klimaschutz., S. 10–19.

The Royal Society 2012: People and the planet. London.

United Nations 2012: A 10-year framework of programmes on sustainable consumption and production patterns (A/CONF.216/5).

Vare, Paul/Scott, William Richard 2007: Learning for a Change: Exploring the Relationship Between Education and Sustainable Development. In: Journal of Education for Sustainable Development, Jg. 1, Heft 2, S. 191–198.

Anzeige

Bewegt Politik
campact!

Buchbesprechungen

Autorengruppe Fachdidaktik: Was ist gute politische Bildung? Leitfaden für den sozialwissenschaftlichen Unterricht. Schwalbach/Ts. 2016: Wochenschau Verlag. 238 S. 22,80 Euro

Nach der Streitschrift „Konzepte der politischen Bildung“ aus dem Jahre 2011 legt die Autorengruppe Fachdidaktik nun einen „Leitfaden für den sozialwissenschaftlichen Unterricht“ vor. Als Autoren präsentieren sich: Wolfgang Sander, Sibylle Reinhardt, Andreas Petrik, Dirk Lange, Peter Henkenborg, Reinhard Hedtke, Tilman Grammes und Anja Besand. Doch die Autoren zeichnen nicht für einzelne Kapitel, es handelt sich vielmehr um eine Gemeinschaftsarbeit, wobei alle Autoren für alle Beiträge eine gemeinsame Verantwortung tragen.

Der Sammelband gliedert sich nach den bekannten W-Fragen: Warum und Wozu? Wer? Was? Wie? Wohin? Und Wo? In den insgesamt 17 Kapiteln wird zunächst das Problem vorgestellt, es werden die relevanten Kontroversen angesprochen und das didaktische Minimum angepeilt. Beispiele konkretisieren den Ansatz. Dann folgen eine Zusammenfassung, Tipps zur Selbstüberprüfung sowie zum Weiterlesen und schließlich ein Literaturverzeichnis.

Der Sammelband steht insgesamt unter der Fragestellung „Was ist gute politische Bildung?“ Um diese Frage kreist eigentlich die gesamte bisherige fachdidaktische Diskussion mit den verschiedensten Konzepten und den unterschiedlichsten Ansätzen. Daraus eine Summe zu ziehen und eine „gute politische Bildung“ herauszufiltern, bleibt natürlich ein herausforderndes Wagnis in der doch sehr kontrovers angelegten Politikdidaktik. Hier werden nicht Unterschiede hervorgehoben oder alte Kontroversen weiter ausgetragen, sondern es wird ein gemeinsamer Nenner gesucht. Die Politikdidaktik versteht sich hier im Sinne eines breiter angelegten „sozialwissenschaftlichen Unterrichts“. „Das ‚Politische‘ der politischen Bildung verweist nicht vornehmlich auf die Politikwissenschaft“, heißt es bereits in der Einleitung (S. 8). Später liest man sogar die Erinnerung: „Schul-Demokratie als Lebensform und als Gesellschaftsform ist das wichtigste Argument für ein in den Themenfeldern Politik – Gesellschaft – Wirtschaft – Recht sozialwissenschaftlich aufgestelltes Curriculum, das nicht auf „Politik als Kern verkürzt ist“ (S. 211).

Die sorgfältige Durchstrukturierung des Sammelbandes versucht die allgegenwärtige Klippe der fachlichen Integration der unterschiedlichen Wissenschaftsaspekte zu umschiffen. Die fachlichen Fundamente dieses Unterrichts bleiben gleichwohl weiterhin undefiniert. Das gilt auch für die Darstellung der unterschiedlichen didaktischen Ansätze und Lerntheorien.

Gleichwohl stellt dieser Sammelband eine bemerkenswerte und sehr lesenswerte Übersicht über die praktischen Sinnfragen des sozialwissenschaftlichen Unterrichts dar. Jede Lehrkraft wird wertvolle Anregungen und wichtige Fragen mitnehmen können, die elementar für einen breiter angelegten sozialwissenschaftlichen Unterricht sind.

Dr. Gerhard Himmelmann

Hans-Wolfram Stein: Demokratisch handeln im Politikunterricht. Projekte zur „Demokratie als Herrschaftsform“. Schwalbach/Ts. 2016: Wochenschau Verlag. 254 S. 19,80 Euro.

Hans-Wolfram Stein stellt hier sechs der von ihm betreuten Projekte zum Förderprogramm Demokratisch Handeln vor. Stein selbst ist Sozialwissenschaftler und Lehrer für Politik und Wirtschaft. Er unterrichtete bis 2014 an allen Schulformen: Haupt-, Real- und Berufsschulen sowie an Gymnasien in Bremen und ist seit langer Zeit Gutachter in Förderprogrammen und war ebenso lange Netzwerkkoordinator im BLK-Programm „Demokratie lernen und leben“.

Immer wieder wurde von Politikdidaktikern an den Projekten des Förderprogramms Demokratisch Handeln kritisiert, dass sie nicht an die „große Politik“ heranreichten und nicht für den Politikunterricht taugten, da sie auf die Ebene der Demokratie als Lebensform begrenzt sei.

Ausgehend von dem Modell der Demokratie als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform tritt Hans-Wolfram Stein hier den Gegenbeweis an. Die vorgestellten Projekte zum Ansatz der Demokratie als Herrschaftsform wurden in regulären Klassen in Politik- und Wirtschaftslehre-Unterricht durchgeführt. Sie enthalte konkretes politisches Handeln und zeigen, zu welchen praxiswirksamen Folgen das Schülerengagement in der großen Politik führen kann.

Allzu oft wird in der Politikdidaktik „Handlungsorientierung“ als didaktisches Leitprinzip gefordert und in den Vordergrund gestellt. Allerdings zeigen neuere Didaktikentwürfe, dass dieses „Handeln“ lediglich im Bereich des „Redens“ und „Diskutierens“ im Unterricht verortet wird. Im Extremen wird argumentiert, dass politische Partizipation zwar ein Ziel des Politikunterrichts sei, jedoch ein konkretes politisches Handeln im Unterricht und in der Schule nicht möglich sei. Konkretes Partizipationslernen wird dann sogar aus dem Unterricht entfernt. Lernen von Partizipation in der Schule könne immer nur ein „Lernen auf Vorrat“ sein, das sich erst nach der Schulzeit praktisch entfalten könne. Lernen in der Schule reduziert sich damit auf Lernen des Denkens eines möglichen Tuns, aber nicht auf konkretes Tun im Bereich des Unterrichts selbst. In der Schule könne es nur bei Appellen bleiben.

Diese von Politikdidaktikern vorgebrachten Thesen werden von Hans-Wolfram Stein mit dem vorliegenden Band entscheidend und sehr überzeugend zurückgewiesen. Stein versteht Handeln als reales Tätigsein, als praktisches Intervenieren, als herbeiführende Veränderung und tatsächliches Organisieren. Den Schülern wird in der Politikdidaktik also die wichtige Erfahrung der praktischen Lösung konkreter politischer Probleme vorenthalten. Warum ist also der Politikunterricht voll von verständnisloser Begriffsakrobatik und warum ist er so wenig beliebt und von so geringem Ansehen?

Stein zeigt sein Konzept an folgenden Projekten: „Ibrahim soll bleiben", „Es ist normal, verschieden zu sein", „Das Recht, anders zu sein", „Wir wollen mehr Lehrstellen", „Eine Schule wählt" und „Wer ist Deutscher? Einbürgerung mit Doppelpass". Alle diese Projekte führten die Schülerinnen und Schüler zu gezielten politischen Aktionen in ihrem politischen Umfeld.

Statt die Idealfigur des „reflektierten Zuschauers" oder des „informierten Zeitungslesers" ist das Ziel der von Hans-Wolfram Stein und des Förderprogramms Demokratisch Handeln der „interventionsfähige Bürger", der praktische Erfahrungen macht und auf praktische Erfahrungen zurückgreifen kann. Mit seinem wichtigen Buch hat Hans-Wolfram Stein mit seinen Schülern konkrete Beispiele von echter Handlungsorientierung erarbeitet, die sich sehen lassen können und die die politikdidaktischen Reserven gegenüber partizipativen Unterrichtsformen überzeugend auf die Plätze verweist.

Dr. Gerhard Himmelmann

Mitteilungen/Informationen

*Nachruf für Walter Gagel *17.12.1926 + 18.3.2016*

Walter Gagel gehört zu den großen Didaktikern, die die politische Bildung über einen langen Zeitraum hinweg geprägt haben.

Walter Gagel war gezeichnet durch das Geschehen in der NS-Zeit. In den letzten Kriegsjahren wurde er zum Militärdienst eingezogen und zum Reserveoffiziersanwärter ausgebildet (in Braunschweig). Nach drei Jahren harter Kriegsgefangenschaft in Frankreich begann er 1948/1949 sein Studium in Köln, das er mit der Promotion und dem Staatsexamen für das Höhere Lehramt abschloss. Von 1958 bis 1963 unterrichtete er als Gymnasiallehrer in Köln. Danach leitete er bis 1974 die Außenstelle für politische Bildung in Volmarstein (in der Nähe von Hagen/Westfalen). In dieser Zeit wirkte er führend an der Konzeption der Rahmenrichtlinien in Nordrhein-Westfalen mit. Von 1975 bis 1987 lehrte er an der TU Braunschweig. Nach der Wende 1989/90 hielt er noch Vorlesungen an der Universität in Halle/Sachsen-Anhalt.

Die Bedeutung von Walter Gagel liegt in seinem Schaffen auf drei Gebieten der politischen Bildung begründet.
Die Richtlinien von Nordrhein-Westfalen haben dem Politikunterricht an den Schulen in der Bundesrepublik Deutschland eine neue Qualität gegeben. Rückblickend kann man diese Leistung trotz manch auch berechtigter Kritik gar nicht hoch genug anerkennen. All der Streit um diese Richtlinien, der mitunter mit recht unqualifizierten und unsauberen Anschuldigen geführt wurde, kann dieses Verdienst nicht schmälern.

Walter Gagel hat über Jahrzehnte hinweg zusammen mit anderen Mitherausgebern die beiden führenden fachdidaktischen Zeitschriften Gegenwartskunde (Gesellschaft-Wirtschaft-Politik) und die von ihm 1967 gegründete Zeitschrift Politische Bildung herausgegeben. Als gewissenhafter Herausgeber hat er insbesondere jeden fachdidaktischen Beitrag kritisch gelesen und vielen Autorinnen und Autoren Anmerkungen zur Überarbeitung übermittelt. Mit seinen eigenen vielbeachteten Aufsätzen setzte er Maßstäbe.

Seine Bücher

- „Politik, Didaktik, Unterricht. Eine Einführung in didaktische Konzeptionen (Stuttgart 1979/1981)
- Einführung in die Didaktik des politischen Unterrichts (Opladen 1983/2000)
- Geschichte der politischen Bildung in der Bundesrepublik Deutschland 1945 – 1989/90 (Wiesbaden 1994/1995/2005)

stellen Wegmarken in der fachdidaktischen Forschung dar. Sie haben Generationen von Politiklehrerinnen und -lehrern in Studium und Beruf begleitet.

Die reiche Publikationstätigkeit kam seiner Lehre an der TU Braunschweig zugute. Oftmals erprobte er neue Gedankengänge in Vorlesungen und Seminaren und überarbeitete sie danach immer wieder, um sie so den Studierenden und auch seinen zukünftigen Leserinnen und Lesern leichter zugänglich zu machen.

Sein ganzes berufliches Leben für die politische Bildung war geleitet von dem Ziel, die Jugendlichen auf die Wahrnehmung der Bürgerrolle in der Demokratie vorzubereiten, sie zur politischen Mündigkeit zu befähigen und ihnen für ihre politische Beteiligung ein tragfähiges Wertefundament zu vermitteln. Mit politischer Bildung wollte er dazu beitragen, die Demokratie in Deutschland zu festigen und so einem Rückfall in die Barbarei, wie er mit Völkermord und Vernichtungskrieg in der NS-Zeit stattfand, vorzubeugen.

Prof. Dr. Gotthard Breit

„Politische Bildung löst nicht die Probleme der Politik, das ist Aufgabe der Politik selbst.“

"Kratzer am Demokratiemodell" - eine Veranstaltung zu Ehren von Prof. Dr. Peter Massing

Um den Politikwissenschaftler und Politikdidaktiker Prof. Dr. Peter Massing nach 38jähriger Tätigkeit an der FU Berlin und 30jähriger Zusammenarbeit mit der LpB Berlin zu ehren und ihn in den verdienten (Un)Ruhestand zu verabschieden, hatten die Freie Universität Berlin und die Landeszentrale für politische Bildung Berlin am 29.4.2016 ins Rote Rathaus zu Berlin geladen. Zahlreiche Gäste sind dieser Einladung gerne gefolgt: Familienangehörige, Freunde, langjährige Weggefährten der universitären Forschung und Lehre, Mitglieder des Herausgeberkreises der Fachzeitschriften Politische Bildung und Politikum, Mitglieder der Deutschen Vereinigung für politische Bildung (DVPB), ehemalige und gegenwärtige Kolleg_innen und Mitarbeiter_innen des Otto-Suhr-Institutes und (nicht zuletzt) einige seiner Studierenden.

Sabine Achour mit Peter Massing

Thomas Gill, Leiter der LpB Berlin, Prof. Dr. Sabine Achour, Gastprofessorin im Arbeitsbereich Politische Bildung und Politikdidaktik am Otto-Suhr-Institut der FU Berlin, sowie Prof. Dr. Tanja Börzel, Professorin und Leiterin der Arbeitsstelle Europäische Integration und geschäftsführende Direktorin des Otto-Suhr-Instituts, empfingen die Gäste herzlich, bevor der Dekan des Fachbereichs Politik und Sozialwissenschaften, Prof. Dr. Alexander Görke, Prof. Dr. Peter Massing seine Abschieds-Urkunde überreichte.

Im Gespräch: Sibylle Reinhardt, Gerhard Breit und Stefan Schieren

Den wissenschaftlichen Teil der Veranstaltung eröffnete Prof. Dr. Sabine Kropp (Professorin der Arbeitsstelle Politisches System der BRD – Otto-Suhr-Institut) mit ihrem Vortrag „Föderalismus – Dauerbaustelle der deutschen Demokratie?“, gefolgt von Prof. Dr. Schieren (Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt) mit einem Vortrag zu der Frage „Schattenboxen oder Schattenwurf? Formalität und Informalität im Dickicht des föderalen Sozialstaats“.

Die DiskutantInnen auf dem Podium mit dem Moderator Johannes Varwick (Mitte), von lks: Stefan Schieren, Sabine Krop, Peter Massing , Tanja Börzel und Thomas Gill

Die anschließende Podiumsdiskussion zur Frage „Kratzer am Demokratiemodell?“, den Titel einer jüngst erschienen Ausgabe der von Prof. Dr. Peter Massing mitherausgegebenen Zeitschrift POLITIKUM aufgreifend, wurde den beiden Schwerpunkten des Wissenschaftlers Prof. Dr. Peter Massing gerecht, dem politikwissenschaftlichen ebenso wie dem politikdidaktischen. Moderiert von Prof. Dr. Johannes Varwick (Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg) diskutierten Prof. Dr. Stefan Schieren, Prof. Dr. Sabine Kropp, Prof. Dr. Peter Massing, Prof. Dr. Tanja Börzel und Thomas Gill darüber, für wie intakt sie die

Demokratie in Deutschland und den Zusammenhalt der EU halten, sowie über die Frage, welche Schlussfolgerungen sich aus dieser Bestandsaufnahme für Bürger_innen und ihre politische Bildung ergeben. Prof. Dr. Peter Massing selbst schließt die Podiumsdiskussion mit den Worten zur Aufgabe und Situation der Politischen Bildung: „Politische Bildung löst nicht die Probleme der Politik, das ist Aufgabe der Politik selbst."

Im dritten Teil der Veranstaltung stand dann die Person Peter Massing im Zentrum. Humorvoll und gespickt mit persönlichen Anekdoten zeichnete sein langjähriger Mitstreiter und Freund Prof. Dr. em. Gotthard Breit (Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg) das Bild eines überaus kompetenten und engagierten Kollegen, der sich zwar inhaltlich wunderbar streiten, dabei aber nie verletzend werden kann:

> *„Seine Vernunft, verbunden mit seiner Freude an Kommunikation, bewirkt, dass Peter Massing bei aller streitbaren Auseinandersetzung rational bleibt, niemals persönlich verletzt und so um sich herum Frieden erzeugt. Das ist viel, das ist sehr viel. Doch kann seine Rationalität auch nerven. Unterhalten Sie sich nie mit ihm über Fußball. Auf die Frage nach seinem Lieblingsverein antwortete er einmal, mit sich und seinem Denkansatz sichtlich zufrieden: „Ich habe mir die Tabellen angesehen und dann den Verein gewählt, der immer gewinnt. Ich bin für Bayern München." So geht das nicht. Fußballfan ist man nicht nur mit Vernunft, mit Augenmaß, sondern auch und vor allem mit Leidenschaft."*

Das Schlusswort hatte schließlich der Geehrte selber. Prof. Dr. Peter Massing blickt dankbar auf seine langjährige wissenschaftliche Arbeit zurück: dankbar für das Privileg, unabhängig das erforschen zu können, wofür er wirklich brennt, und zugleich dankbar für die Unterstützung seiner Familie und seiner Freunde.

Paulina Lanäus, Rosa Siekmann und Katharina Studtmann

DEUTSCHE VEREINIGUNG FÜR POLITISCHE BILDUNG e.V. seit 1965

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

Prof. Dr. Dirk Lange (Bundesvorsitzender)

Hannover, 16.03.2016

Demokratie stärken – Politische Bildung ausbauen

Der Zulauf rechtspopulistischer und rechtsextremer außerparlamentarischer Organisationen und die jüngsten Wahlergebnisse auf Kommunal- und Landesebene zeigen: die demokratische Substanz in Deutschland erodiert. Immer mehr Menschen in Deutschland verbinden wirtschaftliche und kulturelle Ängste mit politischen Ressentiments. Wie nie zuvor in der jüngeren Geschichte der Bundesrepublik Deutschland wird deutlich: Die Demokratie lebt von der demokratischen Kultur ihrer Bürgerinnen und Bürger.

Die Grundlage für einen verantwortungsbewußten Souverän wird in den Schulen gelegt. Die Deutsche Vereinigung für Politische Bildung (DVPB) appelliert vor diesem Hintergrund, die Politische Bildung bundesweit zu stärken und damit dem Demokratie-Auftrag von Schule und Gesellschaft nachzukommen.[1]

Die DVPB fordert die Kultusministerinnen und Kultusminister aller Bundesländer auf:

(1) Politische Bildung in allen staatlichen Bildungs- und Ausbildungseinrichtungen zu verankern und in allen staatlich zertifizierten Bildungsgängen zu gewährleisten.

(2) An allen allgemeinbildenden Schulen ab dem 5. Schuljahr ein Pflichtfach der Politischen Bildung sicherzustellen, das durchgängig mit mindestens zwei Wochenstunden pro Schulhalbjahr unterrichtet wird. Dieses Unterrichtsfach muss die Inter- und Transdisizplinarität der Politischen Bildung berücksichtigen. Denn politisch verantwortungsbewußt urteilen und handeln kann nur, wer gesellschaftliche Herausforderungen in ihrer Mehrdimensionalität erfasst und auf demokratische Werte bezieht.

(3) Endlich ausreichend Fachlehrkräfte für die Unterrichtsfächer der Politischen Bildung einzustellen. So wurden im Schuljahr 2014/2015 beispielsweise im Fach „Politik-Wirtschaft" an den allgemeinbildenden Schulen in Hessen in der neunten Jahrgangsstufe am Gymnasium 46,6%, an der Realschule 44,9% und an der Hauptschule sogar 55,6% der Unterrichtsstunden fachfremd erteilt (Hessischer Landtag 2015, Anlage 14),[2] für einzelne Jahrgänge fallen die Zahlen noch dramatischer aus (vgl. ebd.).

Politische Bildung ist keine Nebensache, sondern das Fundament einer vitalen Demokratie!

1 *Vgl. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2009: Stärkung der Demokratieerziehung. Berlin: Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland.*

2 *Hessischer Landtag (2015): Antwort der Landesregierung auf die große Anfrage der Abgeordneten Degen, Geis, Hartmann, Hofmeyer, Merz, Qaunz, Yüksel (SPD) und Fraktion betreffend Unterrichtssituation und Lehrkräftebedarf in Hessen. Wiesbaden: Hessicher Landtag, Drucksache 19/2933 vom 14.12.2015.*

SOZIOLOGIE – Herausgeber im Auftrag von Konzil und Vorstand der Deutschen Gesellschaft für Soziologie: Prof. Dr. Georg Vobruba
Editorial vom Herausgeber – Jahrgang 45 - Heft 1 - 2016

Der Abdruck erfolgt mit freundlicher Genehmung des Verfassers.

»Der Skandal fängt an«,

liebe Kolleginnen und Kollegen,

»wenn die Polizei ihm ein Ende bereitet«« (Karl Kraus) Beziehungsweise: ... zu bereiten versucht. Im Sommer 2015 ersuchte die Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände (BDA) das Bundesinnenministerium, die Bundeszentrale für politische Bildung anzuweisen, den Band »Ökonomie und Gesellschaft – Zwölf Bausteine für die schulische und außerschulische politische Bildung« aus dem Verkehr zu ziehen. Das Innenministerium untersagte der Bundeszentrale den weiteren Vertrieb des Bandes mit der Begründung, in einem der darin enthaltenen Beiträge werde die Lobby Arbeit von Wirtschaftsverbänden einseitig negativ dargestellt. Laut homepage der Bundeszentrale war der Band darauf hin »vergriffen«.

Ein soziologisches Ärgernis an diesem Fall ist, dass er genau den schlichten Vorstellungen der Theorie des staatsmonopolistischen Kapitalismus über das Verhältnis zwischen Kapital und Staat entspricht. Der Staat als »geschäftsführender Ausschuss der herrschenden Klasse« oder so ähnlich. Dagegen kann man aus verbändesoziologischer Sicht daran erinnern, dass die Sicht auf Verbände als Störfaktoren demokratischer Politik längst als überwunden gilt, dass in komplexen kapitalistisch-demokratischen Gesellschaften politische Mit-Steuerung durch Verbände keineswegs immer etwas Schlechtes sein muss, und Lobbyismus Politik darüber informiert, welche Folgen sie haben kann und mit welchem Widerstand sie rechnen muss. Das kann nützlich sein. Im vorliegenden Fall freilich ist – mit einem gewissen Amüsement – festzuhalten, dass durch Lobbying gegen einen kritischen Text über Lobbying der Inhalt des Textes eindrucksvoll bestätigt wird.

Der Protest (unter anderem des Vorstands der DGS), der sich erhob, und ein breites Medienecho führten dazu, dass das Vertriebsverbot wieder aufgehoben wurde. Der Band kann für 7 Euro bei der Bundeszentrale bezogen werden. All das findet man genau dokumentiert unter der Adresse: www.iboeb.org.

Mir geht es hier um den Vorwurf, der im Zusammenhang mit diesem Skandal zu hören war: Zensur! Er kam unter anderem von LobbyControl, aus dem Vorstand des DGB und abgeschwächt in »Die Welt«. Die Empörung kann ich verstehen, aber mit dem Zensur-Vorwurf sollte man vor sichtig umgehen. Die Intervention der BDA ist politisch unredlich und ungeschickt. Dem Innenministerium ist vorzuwerfen, dass es die Intervention eins zu eins umsetzt. Dem Grundrecht, »sich aus allgemein zugänglichen Quellen ungehindert zu unterrichten« (Art 5(1) GG), ist das keineswegs förderlich. Aber ist es Zensur? Erstens ist festzuhalten, dass das Vertriebs verbot des Innen-ministeriums nicht bewirkt, dass die Äußerung und Verbreitung der inkriminierten Inhalte tatsächlich unterbunden werden. Eine – freilich teurere – Verlagsversion des Bandes wäre wohl jederzeit machbar. Zensur im Sinne des Grundgesetzes läge vor, wenn für den Text der einzige Weg an die Öffentlichkeit über die Bundeszentrale für politische Bildung führte. Und zweitens ist zu bedenken, für welchen Zweck der Text bestimmt ist. Es handelt sich um ein Lehrmittel. Und es liegt im Wesen pädagogischer Konstellationen, dass Lesetexte von Jugendlichen als Schülerinnen und Schüler nicht frei gewählt, sondern von Lehrerinnen und Lehrer gefiltert und vermittelt werden. In diesem Sinne bleiben Schülerinnen und Schülern laufend unzählige Texte vorenthalten, die jedoch als Informationsquellen außerhalb der pädagogischen Konstellation für sie zugänglich sind. Damm geht der Vorwurf der Zensur ins Leere.

Die Empfänglichkeit des Innenministeriums für die Intervention der BDA ist also nicht Zensur, sie ist aber ein Skandal. Das ist, aus heutiger Sicht, kein Werturteil, sondern eine Tatsachenfeststellung. Die breite Aufmerksamkeit, die der Band nun findet, ist auch der BDA und dem Innenministerium zu verdanken. Die BDA-Intervention hat mit ihrem Scheitern das Gegenteil dessen bewirkt, was sie beabsichtigte. Das entspricht dem, was Karl Kraus gemeint hat. Vermutlich hat der Zensur-Vorwurf, der in zahlreichen Wortmeldungen mitschwang, dazu beigetragen, dass der Fall so intensiv skandalisiert wurde. Dennoch: Zensur ist eine viel zu ernste Angelegenheit, als dass man eine derart unbeholfene Aktion so nennen sollte. Denn solche dramatisierenden Begriffsverwendungen bergen die Gefahr einer diskursiven Selbstenteignung: Wenn es jemals wirklich ernst werden sollte, hat man kein politisch brauchbares Vokabular mehr.

Ihr
Georg Vobruba

DEUTSCHE VEREINIGUNG FÜR POLITISCHE BILDUNG E.V.

gegr. 1965

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

Landesverband Niedersachsen

1. Vorsitzender

Markus Behne – Lerchenweg 14 – 26209 Hatten-Sandkrug

Markus W. Behne
behne@civic-institute.eu
Tel.: 04481-907307
Handy 0163-2515913
Internet: www.dvpb-nds.de

An die
Bildungspolitischen Sprecher und Sprecherinnen
der Fraktionen des niedersächsischen Landtags

Datum: 18.05.2016

Ihr Zeichen /Your reference

Unser Zeichen / Our reference
DVPB NDS/hp

Landeszentrale für politische Bildung

Sehr geehrte Damen und Herren,

zur Ergänzung der bereits vorliegenden Dokumente hat der Vorstand der DVBP in seiner letzten Vorstandssitzung nach einer intensiven und breiten Diskussion die folgende Empfehlung für die Neugründung beschlossen.

Vorbemerkung:

1. Die geplante finanzielle Ausstattung in Höhe von nur 1,0 Mio. € pro Jahr muss dringend erheblich erhöht werden, damit die neue Landeszentrale nicht auf eine nur impulsgebende und netzwerkbildende Funktion reduziert wird.
2. Unter Berücksichtigung der zu erwartenden Personal-, Raum- und Sachkosten für die Administration und reine Dienstleistungstätigkeiten verbleiben für Veranstaltungen und Publikationen keine Mittel mehr. Hinzukommt der Aufwand für die Grundausstattung der Zentrale.
3. Mit den jetzt vorgesehenen Mitteln sollte deshalb in einer **Aufbauphase** von einem Jahr ein tragfähiges Konzept erarbeitet werden.
4. Für eine funktionsfähige LpB sollten für die Folgejahre mindestens 4,0 Mio Euro zur Verfügung stehen. Niedersachsen ist das viertgröße Land nach Einwohnerzahl und das zweitgrößte nach Fläche (eine besondere Herausforderung für die Aufgaben der LpB). In Relation zu anderen Landeszentrale muss dies in der Mittelausstattung berücksichtigt werden.
5. Die neuzugründende Landeszentrale sollte keine Alibieinrichtung des Landes Niedersachsen für die Politische Bildung werden. Die Politische Bildung in Niedersachsen braucht deutlich mehr als eine „Verwaltungsstelle“ zu Koordinierung der Arbeit der bestehenden freien Bildungsträger und keine zentrale Stelle zur Verteilung von Fördergeldern.

A. Zur Zielsetzung

- „Eines der obersten Ziele schulischer Bildung überhaupt ist es, junge Menschen zu befähigen, sich in der modernen Gesellschaft zu orientieren und politische, gesellschaftliche und wirtschaftliche Fragen und Probleme kompetent zu beurteilen. Dabei sollen sie ermuntert werden, für Freiheit, Demokratie, Menschenrechte, Gerechtigkeit, wirtschaftliche Sicherheit und Frieden einzutreten.“[1] Die Kultusministerkonferenz hat mit dem Beschluss vom 06.03.2009 zur Stärkung der Demokratieerziehung ein wichtiges Zeichen gesetzt. Demokratieerziehung ist auch ein wichtiges Anliegen der Erwachsenenbildung. Erziehung zur Demokratie muss deshalb die zentrale Aufgabe der neuen Landeszentrale werden.
- Die Landeszentrale sollte ein überparteiliches und plurales Forum der Politischen Bildung in Niedersachsen sein und Menschen und Strukturen der demokratisch-politischen Kultur stärken.
- In Kooperation mit anderen Landeseinrichtungen, den Ministerien und zivilgesellschaftlichen Akteuren der Politischen Bildung sowie kommunalen Einrichtungen sollte sie zielgruppenorientierte Veranstaltungen initiieren.

[1] https://www.kmk.org/themen/allgemeinbildende-schulen/weitere-unterrichtsinhalte/demokratieerziehung.html

- Die Landeszentrale sollte insbesondere bei der Organisation und Durchführung von Veranstaltungen und der Erarbeitung und Verbreitung von Publikationen mit anderen Landeszentralen und der Bundeszentrale für politische Bildung kooperieren. Dies gilt insbesondere in Bezug auf aktuelle Schwerpunktthemen.

B. Zur Struktur

- **Das Kuratorium**

  - **Aufgaben**
    Das Kuratorium soll die Überparteilichkeit der Landeszentrale gewährleisten. Über die Arbeit der Landeszentrale ist dem Kuratorium jährlich Bericht zu erstatten. Das Kuratorium kann mit der Mehrheit seiner Mitglieder die Landeszentrale beauftragen, zu Schwerpunktthemen gemeinsam mit dem Kuratorium Sachverständige zu hören und der Direktorin/dem Direktor Empfehlungen für die thematische Arbeit der Landeszentrale vorlegen.
  - Das Kuratorium wählt aus seiner Mitte den/die Vorsitzende sowie den/die Stellvertretung. Sie sollten nicht beide dem Landtag angehören.
  - An den Sitzungen nehmen jeweils ein/e Vertreterin des Ministeriums für Wissenschaft und Kultur sowie des Kultusministeriums ohne Stimmrecht teil.

  - **Mitglieder**
    Das Kuratorium sollte aus maximal 25 Mitgliedern bestehen.
    - 12 Mitglieder des Landtages
    - 1 VertreterIn des Volkshochschulverbandes Niedersachsen
    - 1 VertreterIn des Landesverbandes der Heimvolkshochschulen
    - 1 VertreterIn des Landesjugendringes Niedersachsen
    - 1 VerterterIn des Landeselternraets
    - 1 VertreterIn des Landesschülerrates Niedersachsen
    - 1 VertreterIn der Didaktik der Politischen Bildung
    - 1 VertreterIn der Deutschen Vereinigung für politische Bildung e.V. – Niedersachsen
    - 1 VertreterIn der Stiftung niedersächsische Gedenksättten
    - 5 VertreterInnn der Träger der politischen Bildungsarbeit (Sozialpartner, Parteistiftungen etc.)

  - **Benennung - jeweils für eine Wahlperiode**
    - Die Mitglieder des Landtags werden entsprechend der Fraktionsstärke von den Fraktionen benannt.
    - Die übrigen VertreterInnen werden auf Vorschlag der jeweiligen entsendenden Organisation und im Einvernehmen mit dem Landtag vom Präsidenten/der Präsidentin des Landtages jeweils für die Dauer einer Wahlperiode benannt.

- **Aufgabenbereiche der LpB**
  Aufgrund der begrenzten Mittel, sollte die LpB in der **Aufbauphase** mindestens folgende Funktionsstellen einrichten:
  1. Direktor/in - Grundsatzfragen der Politischen Bildung/Landeskunde/Landesgeschichte
  2. Sekretariat
  3. stv. Direktor/in (diese Funktion sollte von einer/em InhaberIn der Aufgabenbereiche 5 bis 9 in Personalunion übernommen werden)
  4. Verwaltung
  5. Grundsatzfragen schulische Politische Bildung
  6. Grundsatzfragen non-formale Politische Bildung
  7. Veranstaltungen und Kooperationen
  8. Publikationen (Der Versand der Publikationen sollte nicht durch die LpB getätigt werden, sondern durch einen externen Dienstleister – Verlag).
  9. Multimedia in der Politischen Bildung

Mit freundlichen Grüßen,

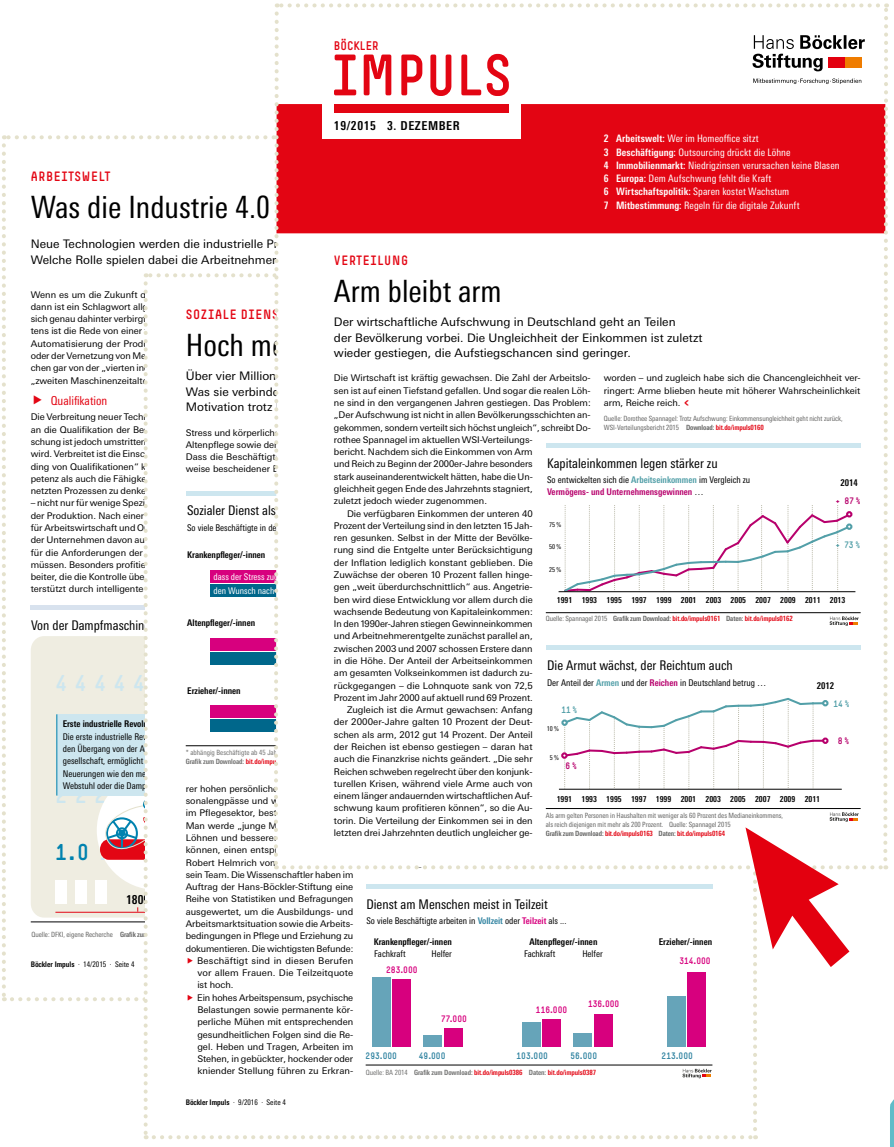
Markus W. Behne
1. Vorsitzender

Henrik Peitsch
Landesgeschäftsführer

Anzeige

Hans Böckler Stiftung
Mitbestimmung · Forschung · Stipendien

BÖCKLER IMPULS



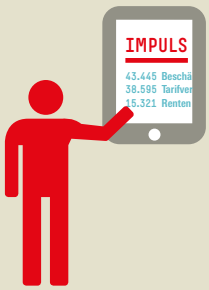
ANALYSEN RUND UM DIE THEMEN ARBEIT, WIRTSCHAFT UND SOZIALES

MIT ATTRAKTIVEN GRAFIKEN UND SCHAUBILDERN

GRAFIKEN UND DATEN ZUM DOWNLOAD

WWW.BOECKLERIMPULS.DE

NEUES AUS DER FORSCHUNG KURZ UND PRÄGNANT



Alle 14 Tage im kostenfreien Abonnement

WWW.BOECKLER.DE

Hans-Böckler-Stiftung · Hans-Böckler-Straße 39 · 40476 Düsseldorf