

Impulse #35

für eine lebendige Demokratie

Thema: Schule

Sehr geehrte Leserinnen und Leser, Mitglieder, Freundinnen und Freunde des Vereins!

Miteinander e.V. setzt sich seit 1999 für die Stärkung einer demokratischen Alltagskultur in Sachsen-Anhalt ein. *Miteinander e.V.* berät und begleitet Menschen, Initiativen, Organisationen und Institutionen in der Auseinandersetzung mit dem Rechtsextremismus. *Miteinander e.V.* informiert, klärt auf und gibt in seiner vielfältigen Bildungsarbeit Impulse für eine lebendige Demokratie.

Wie verstehen unsere Arbeit als Unterstützung für engagierte Demokratinnen und Demokraten vor Ort, in ihrem Gemeinwesen und ihrer Region. Dabei erlauben uns die verfügbaren Ressourcen oft nur anlassbezogen und zeitlich begrenzt aktiv zu sein. Bisweilen aber haben wir die Möglichkeit längerfristige Projekte an einem Ort durchzuführen. Und so gelang es uns 2009 drei Ressourcen zusammenzubringen: Das Bundesprogramm „Xenos – Integration und Vielfalt“ ermöglichte es uns durch Mittel des Europäischen Sozialfonds und des BMFSFJ sowie durch die Kofinanzierung des Landes Sachsen-Anhalt im Altmarkkreis Salzwedel und im Jerichower Land an ausgewählten Modellschulen drei Jahre intensiv tätig zu sein – im Projekt *Horizont 21 – Demokratie leben und lernen in Sachsen und Sachsen-Anhalt*. Insgesamt sechs engagierte und erfahrene Mitarbeiterinnen verwandelten eine abstrakte Projektidee in eine wertvolle Praxis vor Ort. Zudem trafen wir an den Modellstandorten, den Berufsschulen Salzwedel und der Sekundarschule Brettin, auf engagierte Schüler_innen, Lehrer_innen, Sozialarbeiter_innen und andere Mitstreiter_innen, ohne die das Projekt nicht funktioniert hätte.

Leider ist jede Projektförderung mit einer befristeten Laufzeit versehen. Am 31. Mai nun geht *Horizont 21 – Demokratie leben und lernen in Sachsen und Sachsen-Anhalt* zu Ende. Drei Jahre war *Miteinander e.V.* in Kooperation mit dem Kulturbüro Sachsen e.V. in Sachen Demokratieentwicklung

in Schule und Gemeinwesen aktiv. Liebe Mitarbeiterinnen von *Horizont 21*, liebe Kooperationspartner_innen beim Kulturbüro – vielen Dank für eure Kompetenz und euer Engagement bei der Umsetzung des Projekts.

„Demokratie leben und lernen“ – kurz und bündig bringt der Projektname unser Grundverständnis zum Ausdruck: Begreift man Demokratie nicht nur als Staats- und Gesellschafts- sondern auch als Lebensform, gehört zur Demokratiebildung notwendigerweise auch eine Erfahrungsdimension. Soll sie Teil der Alltagskultur werden, muss Demokratie nicht nur erlernt sondern auch erlebt werden.

Die Frühjahrsausgabe der *Impulse* widmet sich dieser Herausforderung in der Praxis. Im Fokus steht dabei unsere Arbeit im Projekt *Horizont 21*. Der Newsletter beschreibt theoretische Ansätze der Jugendbeteiligung (Seiten 2-3), schildert die besondere Beziehung von Demokratie und Schule (Seiten 8-12) und informiert über Aktivitäten und Ergebnisse der Projektarbeit (Seiten 4-7). Ausgehend von unseren Erfahrungen aus der schulischen Bildung – u.a. bei unseren Modellprojekten *Bühne frei!* und *RollenWechsel* reflektieren wir außerdem auf den Seiten 14 und 15 Herausforderungen und Erfolgsstrategien in der Projektarbeit mit Schülerinnen und Schülern.

Wir wünschen Ihnen, sehr verehrte Leserinnen und Leser, spannende und anregende *Impulse* für eine lebendige Demokratie.

Ihr Pascal Begrich
und das gesamte Miteinander-Team.

Seite 2

Vom Gehorsam zur Verantwortung Verschiedene Perspektiven auf die Notwendigkeit von mehr Jugendbeteiligung

Seite 4

Bewährte Demokratiefördernde Ansätze *Horizont 21: Eine Bilanz nach drei Jahren*

Seite 6

„Raus aus dem alltäglichen Schultrott“ Eine lebendige demokratische Schulkultur braucht eine lebhaftere Schülervertretung

Seite 8

Demokratie leben und lernen – in der Schule?!? Was die Beziehung zwischen Schule und Demokratie so besonders macht

Seite 13

Neues von Miteinander e. V.

Seite 14

„Hinterher ist man hoffentlich klüger.“ Herausforderungen und Erfolgsstrategien bei der Projektarbeit an Schulen

Seite 16

„Der Verfassungsschutz ist als Bildungsakteur nicht akzeptabel.“ Interview mit der Initiative „Bildungsarbeit ohne Geheimdienst“

Seite 18

Dresden stellte sich quer Massenblockaden machen Europas größten Naziaufmarsch zur Geschichte

Seite 20

Raus aus Insel? Kritische Anmerkungen zu den Protesten in Insel

Seite 22

Bilderstrom der Gewalt „Kriegerin“: ein gelungener Versuch über die Dynamik der rechten Szene?

Vom Gehorsam zur

Verschiedene Perspektiven auf die Notwendigkeit

Kinderrechte sind in Deutschland nicht in der Verfassung verankert. Dennoch wurde die Partizipation von Kindern und Jugendlichen in den letzten 20 Jahren deutlich aufgewertet. Entscheidend dazu beigetragen hat die 1989 verabschiedete UN-Kinderrechtskonvention. Sie wurde 1992 in Deutschland ratifiziert und hat sogar in einzelnen Gemeindeverordnungen Eingang gefunden. Sie setzt drei Schwerpunkte: Schaffung gesicherter Lebensgrundlagen, Schutz vor Gewalt und Beteiligungsrechte.

Doch wie sieht es mit der Umsetzung aus? Die Wirkungsmacht rechtlicher Normen, die in Top-Down-Anordnungen daher kommen, wird grundsätzlich infrage gestellt. Sind es nicht vielmehr gesellschaftliche Veränderungsprozesse, die eine Entwicklung in Richtung einer selbstverständlichen Mitwirkung von Kindern und Jugendlichen fördern? Und welche könnten das sein?

Die Begründungen für mehr Beteiligung von Kindern und Jugendlichen unterscheiden sich enorm. Eine Argumentationslinie bezieht sich auf grundlegende Überzeugungen oder Prinzipien (wie Kinderrechte) und sind eher auf Dauer angelegt. Weitere Begründungen sind oftmals funktionaler Art (z. B. demografischer Wandel) und meinen mitunter den gewinnbringenden „Nutzen“ (politisch wie ökonomisch) des jugendlichen Engagements.⁽²⁾ Hier eine kleine Auswahl:

Kinder- und bürgerrechts-politische Argumentationen

Das Verständnis von Teilhabe in einer Demokratie hat sich in den letzten Jahrzehnten verändert. „Herkömmliche Formen politischer Partizipation, wie etwa die Teilnahme an Wahlen“, seien durch unkonventionelle Formen wie Demonstrationen, Unterschriftensammlungen, Petitionen usw. erweitert worden – ein Teil eines Reformprojekts also, das auf „Demokratisierung liberaler Demokratien“ ziele.⁽³⁾

Ein weiteres demokratiepolitisches Argument für eine stärkere Beteiligung von jungen Menschen zielt darauf ab, das sie „diejenigen Fähigkeiten und Einstellungen erwerben ... können,

die sie zu sogenannten ‚guten Bürgern‘, die sich beteiligen, machen“.⁽⁴⁾ Während man vormals auf spielerische, symbolische Formen (politische Planspiele, Tage in Parlamenten, Juniorwahlen) setzte, würden heute ernsthafte Lernprozesse durch Beteiligung an ergebnisorientierten Partizipationsverfahren stärker gewichtet. Denn das Politikverständnis „junger Menschen“ beziehe sich meist auf die alltägliche Lebensgestaltung jenseits öffentlicher Angelegenheiten und institutionalisierter Politik.⁽⁵⁾ Es gelte also, „die besonderen Lebensbedingungen, Interessen und Bedürfnisse von Kindern und Jugendlichen ernst zu nehmen und die Beteiligungsmöglichkeiten strukturell daran auszurichten“.⁽⁶⁾ Dafür bedürfe es eines „angemessenen“ Projektdesigns sowie bedarfsorientierte Zeitstrukturen und Unterstützung.

Partizipation als funktionales Werkzeug zur Prävention

Partizipation wird mitunter als ein wichtiges funktionales Instrument für unterschiedliche Präventionsziele gesehen und genutzt, die von „Schutz vor Vandalismus und Verschmutzung“ über „Verhinderung sexuellen Missbrauchs“ bis zur „Gewaltprävention“ reichen. Dabei kann Beteiligung per se kein Allheilmittel gegen die Faszination von Gewalt, geschweige denn rechter Gewalt sein.

Es bedarf stets und parallel der inhaltlich kritischen Auseinandersetzung mit dem jeweiligen Thema wie Neonazismus und Menschenrechte. Doch schwindet eine wesentliche Motivationsressource, wenn aktive Beteiligung zur Überwindung von Ohnmachtsgefühlen und zum Gewinn von Selbstwirksamkeitserfahrungen beitragen kann.

Konkrete Projekte belegen, dass Kinder und Jugendliche durch Beteiligung am Prozess Motivation und Kompetenzen wie Kritikfähigkeit entwickeln, die ihr Selbstbewusstsein und ihre Verantwortlichkeit für sich wie auch ihr soziales Umfeld steigern.

Verantwortung ⁽¹⁾

von mehr Jugendbeteiligung

Pädagogische und bildungs-politische Begründungen

„Jugendliche sollen auf ihre Zukunft als verantwortliche und aktive Staatsbürgerinnen und -bürger vorbereitet werden.“⁽⁷⁾ Der Zwölfte Kinder- und Jugendbericht macht sich für ein partizipatives Bildungsverständnis stark. Bildung wird hier nicht mehr als einseitiger Akt verstanden, in dem Kindern etwas beizubringen ist. Es geht stattdessen verstärkt um Prozesse der „Selbstbildung“, „Selbsterziehung“ und „Selbstsozialisation“.⁽⁸⁾ Dies bedeutet: Ohne die aktive Rolle und Mitwirkung der Lernenden kommen auch keine wirksamen Lernprozesse zustande. Demnach müssen/sollen die jungen Menschen zu Subjekten des Lerngeschehens werden.⁽⁹⁾

Im Gegensatz zum geschlossenen System Schule existieren in offenen Jugendeinrichtungen mit einem emanzipativen Ansatz günstigere strukturelle Voraussetzungen für eine ernsthafte Beteiligung von jungen Menschen. In der Kinder- und Jugendhilfe spielen Formen der Beteiligung – zumindest auf programmatischer Ebene – schon seit längerer Zeit eine Rolle.⁽¹⁰⁾ Partizipation als wesentliches Prinzip einer an der Lebenswelt der Adressaten ansetzenden Jugendhilfe.

Allerdings haben Kinder selbst „Quellen der Nicht-Anerkennung“ identifiziert: „Professionelle“ in allen Berufen haben Schwierigkeiten, Kinder als gleichwertige Partner_innen zu behandeln, mit denen geredet, diskutiert und gestritten werden kann und die an Entscheidungen beteiligen werden müssen, weil es sie etwas angeht.⁽¹¹⁾ Dagegen wendet sich die in der Kinderrechtsbewegung verbreitete Parole: „Nichts für uns – ohne uns!“

Partizipation wird vor diesem Hintergrund zur zentralen Voraussetzung eines politisch-kulturellen Wandels, der zur Anerkennung von Kindern und Jugendlichen als gleichwertige Menschen führen muss.⁽¹²⁾ Diese Position wird durch die sozialwissenschaftliche Kindheitsforschung gestärkt.

Sie betont, dass junge Menschen keine „Defizitwesen“ sind, sondern von Beginn an über eine

prinzipielle Beziehungsbefähigung verfügen und kreativ-produktiv sowohl für ihr soziales Umfeld als auch im fortgeschrittenen Alter für die Gesellschaft sind.⁽¹³⁾ Die Zuschreibung bestimmter „kindlicher“ Merkmale von Unreife, Inkompetenz, Lernbedürftigkeit ist also eine soziale Konstruktion. Sie dient nicht zuletzt dem Zweck, gesellschaftliche Macht und Dominanzbeziehungen zwischen den Angehörigen der Generationen (in der Politik wie der Ökonomie) zu legitimieren und damit eine vorgefundene hierarchische generationale Ordnung zu verstetigen.

Gleichzeitig wird deutlich, dass dieser Anerkennungsprozess nicht nur das Verhältnis zwischen Staat und „Bürger_innen“ betrifft. Als politische Herausforderung sind eben auch die Beziehungen zwischen Erwachsenen und Kindern grundsätzlich neu zu denken in Richtung von Emanzipation.⁽¹⁴⁾

Im Grund betrifft das alle Gruppen, auf die Menschenfeindlichkeit im Sinne Heitmeyers bezogen ist. Und sie sollten um einige Kategorien (wie Gender) erweitert werden. Das ist keineswegs relativierend gemeint sondern „lediglich“ auf die Emanzipation aller ausgerichtet.

Die hier vorgestellten Argumentationen für eine Jugendbeteiligung unterscheiden sich durchaus in ihrer Reichweite, ihrem Geltungsbereich und ihrer Überzeugungskraft. Deutlich wird allemal, dass die aktive und vor allem gleichwertige Einbeziehung junger Menschen in die Gestaltungsbefugnisse ihrer Lebensbereiche fruchtbare Erfahrungen für alle Beteiligten bietet. Die praktische Wirksamkeit der Beteiligung von Kindern und Jugendlichen ist jedoch wesentlich eine Frage der persönlichen Haltung der Erwachsenen, ihres Mutes, Kontrolle und Macht zur Disposition zu stellen und abgeben zu können.⁽¹⁵⁾

Literatur:

Bertelsmannstiftung (Hrsg.): *Mitwirkung (er)leben. Handbuch zur Durchführung von Beteiligungsprojekten mit Kindern und Jugendlichen*, Gütersloh 2009

Olk, Thomas/Roth, Roland: *Zum Nutzen der Beteiligung von Kindern und Jugendlichen*, in: Bertelsmann Stiftung (Hrsg.): *Kinder- und Jugendbeteiligung in Deutschland*, Gütersloh 2007

Juul, Jesper/Jensen, Helle: *Vom Gehorsam zur Verantwortung. Für eine neue Erziehungskultur*. Weinheim und Basel 2009

BMFSFJ (Hrsg.): *Zwölfter Kinder- und Jugendbericht*, Berlin 2005

BMFSFJ (Hrsg.): *Nationaler Aktionsplan für ein Kinder-gerechtes Deutschland 2005-2010*, Berlin 2005b

Horizont 21 (Miteinander e. V.): *Werkstattgespräch „Obst für die Lehrenden“*. Zu Anreizen und Widerständen bei der Einführung demokratischer Schulkultur. Salzwedel 2011

Bewährte demokratie-fördernde Ansätze

Horizont 21: Eine Bilanz nach drei Jahren

Das Projekt *Horizont 21 – Demokratie leben und lernen in Sachsen und Sachsen-Anhalt* (1) geht zu Ende. Drei Jahre war *Miteinander e. V.* in Kooperation mit dem Kulturbüro Sachsen in Sachen Demokratieentwicklung in Schule und Gemeinwesen aktiv. Die folgenden Beiträge stellen einige in diesem Projekt entstandene Produkte vor.

„Demokratie hin oder her ...“ Erfahrungen mit Demokratieentwicklung im ländlichen Raum

„Demokratie hin oder her ...“ Dieser Satz einer Jugendkubleiterin stand stellvertretend für ein zentrales Problem, das uns während der gesamten Projektlaufzeit mehr oder weniger begleitete. Unmissverständlich machte die Pädagogin ihre Vorbehalte gegen das zentrale Anliegen des Projekts deutlich: Kinder und Jugendlichen miteinzubeziehen und selbst entscheiden zu lassen. Hier ging es konkret um ein Graffiti, das an der Außenwand des Jugendklubs entstehen sollte. „Denn man weiß ja nicht, was dabei raus kommt.“ Richtig, das weiß man nicht – und das verunsichert.

Angst und Verunsicherung waren immer wieder zu spüren seit Beginn unserer Arbeit 2009 mit dem Ziel, „demokratiefördernde, gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit und rechts motivierte Gewaltbereitschaft bei jungen Menschen am Übergang von Schule zu Beruf und bei Erwachsenen im ländlichen Raum zurückzudrängen“. Für Irritationen sorgte im Besonderen unsere Herangehensweise, zur Demokratieentwicklung Schule mit dem umliegenden Sozialraum auf dem Land zu verknüpfen. Zentral waren dabei beteiligungs- und prozessorientierte Methoden, die Ergebnisoffenheit innerhalb unseres Qualitätsrahmens von gegenseitiger Wertschätzung, Wahrung der Menschenrechte und der Grenzen der Toleranz anvisierten.

Ein vollmundiger Plan von wirklichkeitsfremden „Gutmenschen“ könnte man mit Fug und Recht behaupten. Denn ausgehend von der An-

nahme, hier in einer Dominanzgesellschaft zu leben, kann es nichts Richtiges im Falschen geben. Und doch oder gerade deshalb: Ohne den vermessenen Anspruch innerhalb einer dreijährigen Projektlaufzeit gleich die Welt aus den Angeln zu heben, macht es durchaus Sinn, Impulse zu setzen.

In der Dokumentation „Demokratie hin oder her ...“ setzen sich die Autor_innen in sieben Beiträgen mit verschiedenen Aspekten des Projektverlaufs auseinander. Von „Wie halten wir's mit der Demokratie?“ bis „Hinterm Horizont geht's weiter“. Der allen Artikeln gemeinsame Nenner ist der Umgang mit der Unsicherheit, die aus unserem Ansatz von Beteiligtenorientierung, Prozessfokussierung und Ergebnisoffenheit resultiert. Der Film „Unser Klassenrat“ ist der Dokumentation zur weiteren Verwendung beigelegt. Er zeigt ein praktisches Beispiel aus unserer Projektpraxis. (ug)

„Nicht für uns – ohne uns“ Jugendbeteiligung an vier Beispielen in Sachsen und Sachsen-Anhalt

Im Sinne einer Fortführung der bewährten demokratiefördernden Ansätze aus dem Projekt *Horizont 21 – Demokratie leben und lernen* – werden in dieser Handreichung vier ausgewählte Projekte der Beteiligung von Jugendlichen aus Sachsen und Sachsen-Anhalt vorgestellt. Damit möchten wir Pädagog_innen zur Nachahmung animieren. Alle praktischen Beispiele haben den gemeinsamen Nenner, aktivierende Beteiligung als den zentralen Dreh- und Angelpunkt der Aktivität von Beginn an bis zum Ende in den Fokus zu nehmen, daran festzuhalten und dieses auch durchzuhalten. (ug)

Auf gleicher Augenhöhe? Der Film „Unser Klassenrat“ reflektiert einen basisdemokratischen Versuch am Lernort Berufsschule

Klassenräte sind basisdemokratisch organisierte Klassenversammlungen mit großem Potenzial. Sie eröffnen allen Beteiligten Chancen, ihre Interessen und Bedürfnisse zu äußern, gemeinsam Ideen und Projekte für das Schul- und Klassenleben zu entwickeln sowie sich mit Problemen und Konflikten auseinanderzusetzen, die in demokratischen Aushandlungsprozessen bearbeitet werden. Gelingen kann diese Form direkter Beteiligung jedoch nur, wenn die Lehrkraft bereit ist, sich auf Augenhöhe mit ihren Schüler_innen auszutauschen.

Das Projekt *Horizont 21 – Demokratie leben und lernen* kooperiert seit mehr als zwei Jahren mit den Berufsbildenden Schulen (BbS) des Altmarkkreises in Salzwedel. (2) Dabei erprobte eine Klasse aus dem Berufsvorbereitenden Jahr (BVJ) über ein Schuljahr lang die Einrichtung eines Klassenrates. Im Rahmen eines medienpädagogisch begleiteten Filmprojektes reflektierten die Beteiligten ihren Versuch basisdemokratischer Praxis.

„Wenn man das erste Mal den Klassenrat durchführt, ist das ziemlich ungewöhnlich.“ (3) Ein nüchternes Klassenzimmer. In der Mitte sitzen sechs Schüler_innen und ihre Lehrerin um einen Tisch. „Sonst noch was?“, fragt eine Schülerin, und wir sind mittendrin in einer Klassenratssitzung. Stück für Stück wird sichtbar, wie ein Klassenrat funktioniert, welche Rahmenbedingungen und Regeln er braucht, welche Rollen und Aufgaben von den Beteiligten übernommen werden müssen und welche Ziele er verfolgt. Deutlich wird auch, welche möglichen Themen innerhalb einer Sitzung diskutiert werden können. Interviewsequenzen mit den Beteiligten veranschaulichen diese Einführung.

„Ich habe im Klassenrat gelernt, in einer Situation auch mal den Mund zu halten.“ In den Interviews reflektieren die Schüler_innen, welche Wirkungen und Veränderungen sie durch den Klassenrat bei sich selbst beobachten und wie sich der Klassenverband seit dessen Einführung verändert hat. Der Zusammenhalt sei stärker

Demokratie leben und lernen



geworden, nicht zuletzt aufgrund der erlernten Fähigkeit, sich gegenseitig zu schätzen und zu unterstützen: „Wenn eine Person Probleme hat, spricht sie diese an und wir probieren gemeinsam etwas zu ändern“, so ein Schüler. Andere berichten von größerer „Toleranz anderen gegenüber“, vom intensiveren Kennenlernen, von größerer Kritikfähigkeit und Offenheit in der Klasse.

„Das ist für mich eine ganz neue Erfahrung gewesen, auf einer Stufe mit den Schülern zu stehen.“ Die Interviews mit der Klassenlehrerin Frau Meyer zeigen, dass Klassenräte auch Veränderungen bei den Pädagog_innen bewirken. Frau Meyer lernte ihre Schüler_innen besser kennen, entdeckte ungeahnte Potenziale und traut ihnen heute mehr zu. Sie thematisiert auch, dass es für Lehrer_innen schwierig sein kann, auf gleicher Augenhöhe mit ihren Schüler_innen zu interagieren. So merkt sie selbstkritisch an, dass sie die manchmal besseren Lösungsvorschläge ihrer Schüler_innen ihnen gegenüber nicht anerkennen konnte. Dem oft von Schulleiter_innen und Lehrer_innen angeführten Argument, Klassenräte könnten nicht in der Unterrichtszeit durchgeführt werden, da der Lehrstoff nicht bewältigt werden könne, widerspricht Frau Meyer im Film: „Der Klassenrat ist Deutschunterricht pur“, in dem ihre Schüler_innen „viel mehr fürs Leben gelernt haben, als im normalen Unterricht“.

„Wenn ich Schülern und Schulen einen Rat mit auf den Weg geben würde: Auf jeden Fall ausprobieren!“ Diese Empfehlung eines Schülers am Ende des Films sollte nicht nur Berufsschulen ermutigen dieses bisher selten genutzte Instrument der direkten Beteiligung anzuwenden. Der Film führt in den Klassenrat ein, ist eine Dokumentation eines Best-Practice-Beispiels und hat den Anspruch, die Idee des Klassenrates zu verbreiten. Er kann viele Zielgruppen ansprechen: sowohl als Erstinformation für Pädagog_innen und Schüler_innen als auch als Abgleich für Klassen, die den Klassenrat bereits praktizieren. (mabä)

Mehr Informationen zum Projekt *Horizont 21 – Leben und lernen in Sachsen und Sachsen-Anhalt* unter www.miteinander-ev.de.

Die Broschüre „Nichts für uns – ohne uns. Jugendbeteiligung in Schule und Gemeinwesen – vier Beispiele“ kann unter www.miteinander-ev.de heruntergeladen bzw. unter folgender Adresse bestellt werden:

Miteinander e. V.
Geschäftsstelle
Erich-Weinert-Straße 30
39104 Magdeburg

Film: *Unser Klassenrat*
Länge: 17:38 min
Projektidee: Ellen Wallraff
Umsetzung/Kamera/Schnitt: Anja Schmidt (seefilm)

Zu bestellen bei:
Miteinander e. V.
Regionalzentrum Nord
Chüdenstraße 4
29410 Salzwedel
net.rzn@miteinander-ev.de

Wir berechnen eine Versandkostenpauschale von 3€.

„Raus aus dem alltäglichen

Eine lebendige demokratische Schulkultur

Schultrott“

braucht eine lebhaftere Schülervertretung

Für eine lebendige und vielseitige Schulkultur ist eine einflussreiche und engagierte Schülervertretung (SV) von enormer Bedeutung. Sie reagiert auf Anfragen aus der Schülerschaft oder aus dem Lehrerkollegium, entwickelt Projekte, die sie bestenfalls mit geringen Schwierigkeiten und ohne aufwendige Hilfe umsetzt. Sie bemüht sich, Probleme zu lösen, im Streit zu schlichten und die Meinungen der Schüler_innen in der Gesamtschulkonferenz zu vertreten.

Doch eine Schülervertretung funktioniert nicht einfach von allein. Sie braucht die Unterstützung und die Wertschätzung der Lehrkräfte bei der Umsetzung ihrer Projekte. Ideen haben die Kinder und Jugendlichen reichlich. Es braucht allerdings die Offenheit der Erwachsenen, sich auf Ungewohntes einzulassen.

Wie erweckt man also eine seit längerem inaktive Schülervertretung wieder zum Leben? Wie lassen sich Schüler_innen, die als Klassenvertreter_in gewählt wurden, aber nicht wissen, worauf sie sich eingelassen haben, ermuntern und begeistern? Das Projekt *Horizont 21 – Demokratie leben und lernen* nahm diese Herausforderung in der Sekundarschule Brettin an.

In der Vergangenheit trat die SV im Schulalltag nicht aktiv in Erscheinung. Hintergrund dafür war laut Auskunft der Jugendlichen eine unzureichende Vermittlung der Ziele, der Aufgaben und der Möglichkeiten von Klassensprecher_innen. Die mangelnden Informationen schlugen sich infolgedessen auch auf deren Engagement nieder. Somit waren die ersten Schritte gesetzt: Zuerst wurde von den Referentinnen eine Handreichung speziell für die Klassenlehrer_innen zur Vermittlung der Funktion und Bedeutung einer SV erstellt, die sie vor der Wahl einsetzen konnten. Im nächsten Schritt stand die Einführung der neu gewählten Klassensprecher_innen und ihrer Vertreter_innen in ihre zukünftige Arbeit an.

„Mal raus aus der Schule“

Als Auftakt zum Schuljahr boten die Referentinnen des Projektes *Horizont 21* den neu gewählten Schülervertreter_innen aus den 5. bis 10. Klassen eine zweitägige Exkursion an. Außerhalb des üblichen Schulalltags und fern des gewohnten Unterrichts standen offene und zum Teil spielerische Methoden aus den demokratiepädagogischen Programmen „Achtung(+)-Toleranz“(2) und „Betzavta“(3) im Mittelpunkt.

Soziale Kompetenzen konnten so weiterentwickelt werden. Zudem wollten wir die sehr heterogene Gruppe, bezüglich ihres Alters, ihrer Interessen und ihrer Kommunikationsfähigkeiten dazu „empowern“, sich anzunähern und sich untereinander auszutauschen. Auch die formalen Regularien wie die Rechte und Pflichten einer SV galt es, den gewählten Vertreter_innen verständlich zu machen.

Entsprechend unseres Ansatzes, die Interessen und Bedarfe der Kinder und Jugendlichen als Ausgangspunkt zu nehmen, wählten wir geeignete Übungen und handelten gemeinsam mit den Teilnehmenden den zeitlichen Ablauf aus. Den inhaltlichen roten Faden durch die zwei Tage bestimmten die Schüler_innen selbst: die „Aufhebung des Handyverbots in der Schule“.

Mit Hilfe der Technology of Partizipation (TOP[©]) arbeiteten wir die Hintergründe des Themas sowie weitere Vorgehensschritte heraus. TOP[©] ist eine Methode, die Moderation, Gesprächsführung sowie Elemente des Projektmanagements auf einfache und wirkungsvolle Weise vereinigt. Es hat sich in der Praxis gezeigt, dass sie sich sehr gut für Schülervertretungen und für Jugendprojekte eignet, die auf die Beteiligung aller setzen. Das gelingt vor allem dann, wenn alle Meinungen gleich viel Beachtung finden, gemeinsam besprochen und ausgehandelt werden. Diese Methode macht produktive Gruppenprozesse erlebbar und motiviert so zur Partizipation. Außerdem ermöglicht sie jedem Einzelnen, Verantwortung zu übernehmen und Selbstwirksamkeit wie Anerkennung von anderen zu erfahren. Als prozess- und beteiligtenorientiertes Projekt war es uns besonders wichtig, solch eine partizipative Methode einzusetzen. (1)

TOP[©] besteht aus drei Bausteinen. Mit der sogenannten Austauschmethode werden Gruppendiskussionen so strukturiert, dass sich alle mit ihren Gedanken und Gefühlen einbringen können und somit der Gegenstand der Diskussion von verschiedenen Perspektiven aus beleuchtet wird. Bereits zu diesem Zeitpunkt erkannten die Schülervertreter_innen, dass es ihnen weniger um eine komplette Aufhebung des Handyverbots an der Schule ging als vielmehr um eine miteinander abgestimmte Handhabung, auf welche Situationen und Umstände sich das An- und Abschalten sinnvoll beschränkt. In einem anschließenden „Konsens-Workshop“ entstanden innerhalb kurzer Zeit vielfältige Ideen, die gesammelt, gegliedert und zusammengeführt wurden. Die Schüler_innen schlugen z. B. vor, dass im Sinne der Gleichbehandlung auch die Lehrer_innen ihre Handys während des Unterrichts abschalten sollten. Für die Verwendung des Handys im Kunstunterricht sprach wiederum, dass Musik ihre Kreativität beflügeln könnte.

Die „Aktionsplanung“ hilft der Gruppe, Aktionen zu planen und durchzuführen. Alle Beteiligten übernehmen je nach ihrer Kompetenz und ihren Interessen verschiedene Aufgaben. Somit verantworten sie selbst eine erfolgreiche Umsetzung als auch ihr mögliches Scheitern. Diese Phase musste aufgrund der begrenzten Zeit während der Exkursion in die Schulzeit verlegt werden. In den zwei wöchentlichen Treffen der SV während der Unterrichtszeit konnten sie schließlich an ihrem Projekt gemeinsam weiterarbeiten.

Die Jugendlichen bemängelten als Schwierigkeit bei der TOP[©]-Methode den relativ hohen Zeitbedarf. Deshalb ist dabei zu beachten: Je länger die Entscheidungsprozesse und die Herausarbeitung einzelner Umsetzungsschritte benötigen, um so wichtiger ist es, dass die Schüler_innen Gelegenheit für Teilerfolge bekommen. In möglichst kurzen Zeitabständen sollten Ergebnisse benannt sowie Teilerfolge gefeiert werden, um auch einen Prozess mit Rückschlägen durchhalten zu können. Ebenfalls kritisch zu bemerken bleibt, dass eine Exkursion eine sinnvolle Auftaktveranstaltung für die Arbeit der SV sein kann und Grundsteine legt, die tatsächliche Arbeit jedoch erst im Anschluss erfolgt. Besonders im ländlichen Raum, in welchem der Großteil der Schüler_innen von den Schulbuszeiten abhängig ist und die SV-Arbeit in die Unterrichtszeit verlegt werden muss, können Widerstände bei den Eltern wie im Lehrerkollegium entstehen. Denn Unterrichtsausfall und fehlende Nachbereitung sorgen für Verdruss. Schüler_innen haben z. B. auch die Sorge, zu viel Unterricht zu verpassen und etwa schlechte Noten zu bekommen. Das sind ernst zu nehmende Erschwernisse, die nur mit allen schulischen Akteuren gemeinsam gelöst werden können.

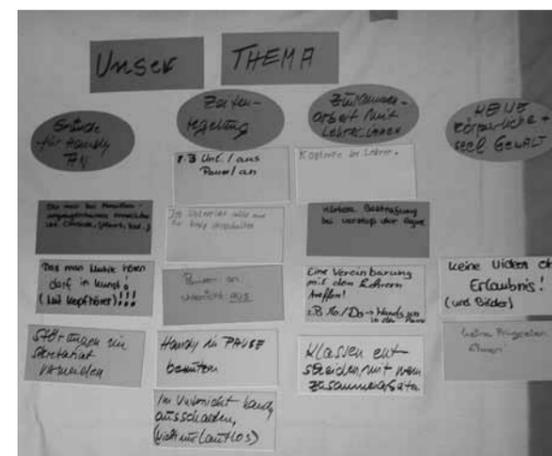
Schulleitung, Lehrerkollegium und Schüler_innen sollte daher bewusst sein, dass direkte Beteiligung an demokratischen Prozessen Raum und Zeit braucht. Demokratische Aushandlungen leben von einem gegenseitigen Zuhören, dem Willen miteinander umzugehen und mitwirken zu wollen. (4) Unser Beispiel zeigt, dass die Partizipation einer Schülervertretung mehr als nur ein Regelwerk ist, welches festlegt, wie ein_e Klassensprecher_in gewählt wird. Sie umfasst die Bereitschaft, eine Vielzahl von verschiedenen Menschen in einen Gruppenprozess zu integrieren und damit zu aktivieren. So können Projekte entstehen, die von allen beteiligten Personen verantwortet und mitgetragen werden und sich entsprechend positiv auf die Schulkultur auswirken. (sd)

(4) Informationen, Beratung und Unterstützung zu Themen und Planung von Projekttagen in und außerhalb der Schule finden Sie bei:

Miteinander e. V.
Bildungsreferent_in
Tel. (0391) 62 07 73
www.miteinander-ev.de

Weitere interessante Links zu Thema:
Landesschülerrat Sachsen-Anhalt
www.landesschuelerrat-lsa.de

Bildungsserver Sachsen-Anhalt
www.bildung-lsa.de/schule/schul_und_modellversuche/demokratie_transfer/produkte.html



Demokratie leben und lernen

Was die Beziehung zwischen Schule und Demokratie

Mit dem Projektende vor Augen fragen wir uns, ob es uns gelungen ist, den laut Projektantrag anvisierten „Prozess der Demokratisierung, Partizipation und interkulturellen Öffnung“ in den kooperierenden Schulen anzustoßen? Die Nennung aussagefähiger Indikatoren fällt schwer.

Die Erfahrungen im Bereich der Schulen gehen nicht selten mit einer gewissen Frustration einher. Oft hatten wir den Eindruck, an Grenzen und auf Desinteresse zu stoßen. Zu gering schien der Einfluss zu sein, den ein externes Projekt auf eine Schule haben könnte. Die geschriebenen, vor allem aber die ungeschriebenen Gesetze und Mechanismen der staatlichen Bildungseinrichtungen erschlossen sich uns erst nach und nach und auch nur teilweise.

Sowohl die praxisorientierte Auseinandersetzung mit Prinzipien, Ansätzen und Methoden „erfolgreicher“ Schuldemokratisierung als auch die Reflexion der von uns wahrgenommenen „Misserfolge“ in der Kooperation mit den Schulen haben einen festen Platz in unserem Projektalltag eingenommen. Dennoch ließ es das Tagesgeschäft nur selten zu, einen von der Einzelschule unabhängigen Blick auf das „System“ Schule zu werfen. Die Frage, ob unsere Ansprüche mit der dem Lernort Schule innewohnenden Logik kompatibel ist, blieb daher weitestgehend unbeantwortet.

Ausgehend von unseren Eindrücken, Erkenntnissen und Schlussfolgerungen wollen wir auf Erklärungssuche gehen. Dabei konzentrieren wir uns auf einen Aspekt, der uns während der Projektlaufzeit immer wieder beschäftigt hat: die Demokratie im schulischen Alltag. Er bildet den Ausgangspunkt für eine nähere Betrachtung des „Systems Schule“, welches sich durch inhärente Widersprüche auszeichnet und Chancen wie Stolpersteine für eine demokratische Schulentwicklung bietet.

Die Auswahl spiegelt nur einen kleinen Teil unserer vielfältigen Erfahrungen aus der dreijährigen Projektarbeit wider. Keinesfalls soll der Eindruck entstehen, dass eventuelle Defizite einer Einzelschule oder ihrer Akteur_innen an-

geprangert werden. Vielmehr versuchen wir herauszufiltern, welche Faktoren im „System Schule“ Demokratisierungsprozesse be- oder manchmal auch verhindern. Dies ermöglicht einerseits eine vielschichtige Reflexion unserer Arbeit im nun beinahe abgeschlossenen Projekt *Horizont 21* als auch eine realistische Formulierung von Ansprüchen in zukünftigen Projekten.

Lernziel Demokratie: Was bedeutet das für uns?

Horizont 21 – Demokratie leben und lernen – kurz und bündig bringt der offizielle Projektname unser Grundverständnis zum Ausdruck, nach welchem das „Erlernen“ von Demokratie in einem unmittelbaren Zusammenhang mit dem „Erleben“ steht. Begreift man Demokratie nicht nur als Staats- und Gesellschafts-, sondern auch als Lebensform, impliziert Demokratiebildung zwangsläufig auch eine Erfahrungsdimension. Im schulischen Kontext bedeutet dies: Eine „Vermittlung“ von Demokratie kann nicht allein im Sozialkundeunterricht geschehen.

Demokratie muss im „Lebens- und Erfahrungsraum“ Schule auf alltäglicher Basis erlebbar sein. Grundlage hierfür ist eine demokratisch-partizipative (Alltags-)Schulkultur, die auf einer gewaltfreien und anerkennenden Kultur der Kommunikation und des Umgangs miteinander beruht und durch reale Mitbestimmungsmöglichkeiten Voraussetzungen für das Erleben von Selbstbestimmung, sozialer Inklusion und Selbstwirksamkeit schafft. (Vgl. Elverich 2011: 72, Eikel 2006: 30f., Edelstein/Fauser 2001: 20ff.)

Die Projektaktivitäten von *Horizont 21* zielten auf die Initiierung von Prozessen, die zur Stärkung und Förderung einer solchen demokratischen Lern-, Arbeits- und Lebenskultur beitragen. Abhängig von den spezifischen Ausgangssituationen und den Bedürfnissen an den Projektstandorten wurden hierfür gemeinsam mit den Akteur_innen vor Ort Bildungs- und Handlungskonzepte entwickelt und umgesetzt. Sie umfassen insbesondere die Aktivierung und Stärkung von Partizipationsgremien (z. B. durch Coachings

– in der Schule?!?

so besonders macht

von Schüler_innen- und Elternvertretungen) sowie die Schulung demokratischer Kompetenz. (1) Dies erfolgte beispielsweise durch Multiplikator_innen- und Lehrer_innenfortbildungen, Durchführung von Trainings, thematischen Workshops und Projekten oder durch Schüler_innenaustausche mit internationalen Partner_innen. Demokratische Kompetenzen bilden die Grundlage für Demokratisierungsprozesse und sind ebenso das Handwerkszeug für die Etablierung einer demokratischen Kultur.

Staatliche Schulen und das Lernziel Demokratie

Demokratie ist zwar im Bildungsauftrag der Schulen enthalten, steht aber nach unserem Eindruck im schulischen Alltag weit unten auf der Prioritätenliste! Demokratielernen bedeutet für uns besonders auch das Erleben von Demokratie im schulischen Alltag. Dies, so waren wir uns sicher, sei doch ganz im Sinne des politischen Bildungsauftrages der Schule und werde demnach auf großes Interesse bei den Kooperationsschulen treffen. Bald jedoch traten erste Zweifel auf: Das Interesse an einer Zusammenarbeit mit *Horizont 21* blieb hinter unseren Erwartungen zurück, die Freistellung von Schüler_innen zur Teilnahme an Projektaktivitäten wurde zum Problem und Fortbildungsangebote wurden abgelehnt. Uns stellte sich die Frage: Wie kommt es zu diesem Desinteresse? Ist Demokratielernen, wie wir es verstehen, tatsächlich im Bildungsauftrag der Schulen inbegriffen?

Ein Blick in die Fachliteratur verrät: Tatsächlich gehört die „Erziehung zur Demokratie [...] zu den pädagogisch, verfassungsrechtlich und politisch gleichermaßen anerkannten Aufgaben der Schule“. (Edelstein/Fauser 2001: 73) Doch stellt der Auftrag der „Erziehung zur Demokratie“ eine Anforderung dar, die über die Vermittlung von Fachkenntnissen zur Staats- und Gesellschaftsform („Institutionenkunde“) hinausgeht? Ist Schule laut politischem Bildungsauftrag tatsächlich als Vermittlerin von Demokratie als Lebensform vorgesehen?

Auch dieser Zweifel lässt sich ausräumen: Der Erziehungs- und Bildungsauftrag im Schulgesetz Sachsen-Anhalt zeigt, dass das „Lernziel Demokratie“ mehr umfasst als das fachliche Wissen des Sozialkundeunterrichts. Betont wird beispielsweise die Bedeutung eines demokratischen Miteinanders, das unter anderem auf einer Erziehung der Schüler_innen „zur Achtung der Würde des Menschen, zur Selbstbestimmung in Verantwortung gegenüber Andersdenkenden, zur Anerkennung und Bindung an ethische Werte, zur Achtung religiöser Überzeugungen, zu verantwortlichem Gebrauch der Freiheit und zu friedlicher Gesinnung“ (Schulgesetz Sachsen-Anhalt: § 1, Absatz 2) beruht.

Die Funktion der Schule als Ort „gesellschaftlicher Integration“ erfordert einen politischen Bildungsauftrag, der „die Vermittlung demokratischer Werte, die Möglichkeit zu Teilhabe und die Schaffung einer sozialen Identität“ beinhaltet. (Elverich 2011: 46)

Der politische Bildungsauftrag enthält also ein Demokratieverständnis, das Demokratie nicht nur als Staats- und Gesellschafts-, sondern auch als Lebensform impliziert. Die Schulen stellt dieser Auftrag vor die „Anforderung, zur Demokratie hin zu erziehen und zugleich Demokratie erfahrbar werden zu lassen“. (Füssel 2004: 6) Denn eine Erziehung zur Demokratie kann nur gelingen, wenn sie die Ebene des (alltäglichen) Erfahrungslernens und die Bedeutung „der Qualität der emotionalen Erfahrungen, welche Schüler beim Lernen und beim aktiven Engagement machen“ (Eikel 2006: 9), einbezieht.

„Soll [...] Schule für demokratische Verhältnisse oder Loyalität sorgen, muss sie zu allererst selber demokratische Verhältnisse als Erfahrung bieten – Erfahrungslernen der Demokratie als Lebensform möglich machen. Unabhängig von der formalen Struktur der Institution (die freilich noch anderen Imperativen genügen muss als dem Erlernen der Demokratie) muss die Schule folglich den wesentlichen formalen Normen einer demokratischen Ordnung genügen: der institutionell zwar kontrafaktischen, interaktional aber realen Gleichheitsunterstellung,

(1) Demokratische Kompetenzen umfassen Fähigkeiten auf der sozial-interaktiven, moralisch-reflexiven und politisch-partizipativen Ebene. Unter den ersten Kompetenzbereich zählen z. B. kommunikative Kompetenzen wie aktives Zuhören oder Vertreten des eigenen Standpunktes. Moralisch-reflexive Fähigkeiten sind z. B. faire Konfliktlösungen und wertorientierte Urteilsfähigkeit. Der letzte Bereich bezieht sich u. a. auf Entscheidungsfähigkeit, Einbringen in Aushandlungsprozesse und Verantwortungsübernahme. Ausgiebige Erklärungen dazu finden sich bei Edelstein/Frank/Sliwka (2009: 30, 234f.) und Himmelmann (2005).



dem Achtungsgebot, dem Demütigungsverbot, dem Reziprozitätsprinzip und dem Fürsorgeprinzip. Die Geltung dieser Normen hat Konsequenzen für die Struktur des schulischen Alltags, das pädagogische Leben und die didaktischen Prozesse in der Schule.“ (Edelstein/Fauser 2001: 19)

Demokratielernen als Querschnittsaufgabe

Das mehrdimensionale Demokratieverständnis im politischen Bildungsauftrag bedarf einer politischen Bildung, die „stärker basis- und lebensnah, niedrigschwellig und praktisch erfahrbar ausgestaltet bzw. unterfüttert“ (Himmelmann 2004: 2) ist. Das macht das Demokratielernen in der Schule zu einer anspruchsvollen Querschnittsaufgabe, die „als eine überfachliche Kompetenz auch eigene Herausforderungen an die Schule stellt und eigene, fächerübergreifende, pädagogisch-didaktische Anstrengungen erfordert“ (Himmelmann 2005: 5)

Tatsächlich bietet die Schule, ausgestattet mit diesem umfassenden Bildungsauftrag, als alltäglicher Lern- und Lebensort und somit zentraler Sozialisationsinstanz von Kindern und Jugendlichen ein erhebliches Potenzial. Die Institution vereint für eine kurze Lebenszeit alle Gesellschaftsmitglieder unterschiedlichster sozialer und ethnischer Herkunft. Allein aus diesem Grund kann der Schule „eine Schlüsselfunktion für Menschenrechtsbildung und Demokratieentwicklung beigemessen“ (Elverich 2001: 11) werden.

Zwar ist der Einfluss von Schule auf die Entstehung politischer Einstellungen der Schüler_innen umstritten, dennoch „nimmt Schule vor allem als sozialer Kontext Einfluss auf die politische Bildung“. (Ebenda: 40) Als sekundäre Sozialisationsinstanz ist sie Chance und Herausforderung zugleich. Denn ihre hervorzuhebende Relevanz als Sozialraum im jugendlichen Alltag kann positive wie negative Auswirkungen auf die Einstellung der Schüler_innen zur Demokratie haben:

„[In] welchem Verhältnis Einbezug und Ausgrenzung, Förderung und Auslese, Anerkennung und Demütigung, Transparenz und Verantwortung in der Schule zueinander stehen, entscheidet darüber, welche Einstellung Jugendliche zur Demokratie entwickeln und wie sinnvoll, selbstverständlich und nützlich ihnen ihr eigenes Engagement erscheint.“ (Edelstein/Sliwa 2009: 234)

Trotz dieser Notwendigkeit ist Demokratiebildung nicht als zusätzliche und von Fachinhalten losgelöste Verpflichtung der Schule zu verstehen. Studien belegen, dass eine gelebte demokratische Schulkultur mit realen Partizipationsmöglichkeiten eine dem Schul- und Lernklima zuträgliche Wirkung entfalten kann. Demnach ist Demokratiebildung auch für die Schulen selbst eine profitable Querschnittsaufgabe, der es sich zu widmen lohnt. (Vgl. Edelstein/Fauser 2001: 22; Eikel 2006: 8) Unsere Beobachtung, dass sich deren Relevanz im schulischen Alltag eher in Grenzen hält, ist allerdings nicht zwangsläufig die berühmte Ausnahme zur Regel. Die fehlende Verankerung des Lernziels Demokratie wird von Edelstein und Fauser ebenfalls angemerkt:

„Es besteht Einigkeit, dass es sich hierbei um eine grundlegende Aufgabe der Schule handelt, und dass es an bewährten Konzepten und Ansätzen für diese Aufgabe zwar nicht fehlt, dass diese aber qualitativ und quantitativ weder im Handlungsrepertoire der Lehrerinnen und Lehrer noch in der pädagogischen Kultur der Schule allgemein hinreichend verankert sind und wahrgenommen werden.“ (Edelstein/Fauser 2001: 6)

Wie kommt es dazu? Ein Erklärungsansatz bezieht sich auf die widersprüchlichen Funktionen und zahlreichen gesellschaftlichen Aufträge, die von der Institution Schule zeitgleich erfüllt werden müssen. (Vgl. Rüedi 2002: 25) Der Schule wurde und wird bis heute daher eine gewisse Überfrachtung an Aufgaben attestiert:

„Man muss sehen, dass die unterschiedlichen fachlichen und überfachlichen Funktionen, Ziele, Aufgaben und Wirkungen der Schule nicht in einem spannungsfreien Verhältnis zueinander stehen, sondern teilweise auf konkurrierenden und sogar widersprüchlichen Zielen beruhen. So muss die Schule beispielsweise auf eine von Konkurrenz und Leistungswettbewerb bestimmte, zugleich aber auf Solidarität und demokratisches Miteinander angewiesene und verpflichtete Gesellschaft vorbereiten und dabei den ganz unterschiedlichen individuellen Erfahrungen und Möglichkeiten von Kindern und Jugendlichen gerecht werden.“ (Edelstein/Fauser 2001: 6)

Problematische Ausgangslage

Die anspruchsvolle Querschnittsaufgabe des Erlernens und Erlebens von Demokratie und die damit einhergehenden pädagogischen Aufgaben befinden sich demnach in Konkurrenz,

teils sogar im Widerspruch zu anderweitigen Anforderungen an die Institution Schule. Diese ambivalenten Ansprüche sowie die Unvereinbarkeit ökonomischer Forderungen und pädagogischer Aufgaben haben nach Einschätzung einiger Autoren eine Prioritätensetzung zugunsten der Vermittlung fachlichen Wissens und zuungunsten des politischen Bildungsauftrags zur Folge. (Elverich 2011: 53; Raschert 2009: 185)

Begreift man Demokratiebildung als schulische Querschnittsaufgabe, ist also bereits ihre Ausgangslage problematisch. Hinsichtlich des Lern- und Erziehungsziels Demokratie im allgemeinen Bildungsauftrag der Schulen kommt die Besonderheit hinzu, dass sich die Schulgesetze (mit Ausnahme der Vorschriften zur Schülervertretung) lediglich auf die Vorgabe des Ziels beschränken. Im Umkehrschluss tragen die einzelnen Schulen die Ausführungsverantwortung für das Verfahren zur Erreichung dieses Ziels sowie dessen Überprüfung. Einzig konkrete Erwähnung findet „Demokratielernen“ im Lehrplan für Sozialkunde, bezieht sich hier aber stark auf die klassischen Fachinhalte, in denen Demokratie vorrangig als Staats- und Gesellschaftsform verstanden wird.

Eine derartige Übertragung der Verantwortung mag in gewisser Weise sinnvoll sein, da die „Ausführungsverantwortung [...] den einerseits kompetenteren, andererseits die jeweiligen Besonderheiten stärker einbeziehenden unmittelbaren Akteur_innen übertragen [wird], den Schulen“. (Füssel 2004: 12) Andererseits stellen diese Freiräume – insbesondere unter Berücksichtigung der oben beschriebenen Ausgangslage – eine Herausforderung für die Schule und die spezifische Professionalität der Lehrer_innen dar. Da im deutschen Bildungssystem kein demokratiepädagogisch umfassender Ansatz vorliegt, steht das Lehrerkollegium vor der Herausforderung, dieses vielschichtige Lernziel umzusetzen:

„Von entscheidender Bedeutung sind und bleiben aber die Personen, die als Lehrende aus einem Verfassungsgrundsatz und Vorgaben im Rahmen von Bildungs- und Erziehungszielen alltägliche schulische Realität und Erfahrung werden lassen müssen.“ (Füssel 2004: 13)

Doch inwiefern bereitet die Lehrer_innenausbildung auf diese komplexe pädagogische Anforderung vor? Bieten sich für Lehrer_innen im Schulalltag überhaupt ausreichend Kapazitäten, um neben der Umsetzung der detaillierten Lehrpläne, auch Strategien zur Erreichung dieses

anspruchsvollen Bildungs- und Erziehungsziels zu entwickeln und umzusetzen? Werden entsprechende Bemühungen ausreichend gewürdigt?

Nach unseren Projekterfahrungen würden wir diese Fragen tendenziell mit einem „Nein“ beantworten. Zudem stoßen auch die Lehrenden an die Grenzen des „Systems Schule“ mit ihren widersprüchlichen Aufträgen und den darauf fußenden Strukturen und festgeschriebenen Rollen.

Abschließend bleibt also festzuhalten: Trotz ambitionierter Ziele, hoher Erwartungen und potenzieller Chancen im Bereich der Demokratievermittlung behält das komplexe Bildungs- und Erziehungsziel Demokratie in der Schule zwangsläufig einen untergeordneten Charakter. Maßgebliche Strukturen des „Systems Schule“ haben sich auf Grundlage von gesellschaftlichen Aufträgen herausgebildet, die einem tatsächlichen Erleben von Demokratie entgegenstehen können.

Somit zieht sich das Demokratielernen nicht wie ein roter Faden durch das schulische Tagesgeschäft, sondern die Prioritätensetzung steht zu ihren Ungunsten. Ändern kann sich dies nur, wenn der Komplexität dieser Aufgabe und dem Anspruch einer umfassenden Vermittlung demokratischer Werte auf bildungspolitischer Ebene explizit mehr Bedeutung beigemessen und diesem Zuwachs an Relevanz auch praktisch Rechnung getragen wird.

Schlussfolgerungen für zukünftige Projektarbeit

Recht deutlich hat das eben besprochene Beispiel gezeigt, dass strukturelle Gegebenheiten der Institution Schule einer gelebten demokratischen Schulkultur wenig zuträglich, wenn nicht sogar gegenläufig sind. Beziehen wir diese – zugegebenermaßen erwartete – Erkenntnis auf unsere konkrete Projektarbeit, lassen sich folgende Schlüsse ziehen:

Die Wahl der Institution Schule als Kooperationspartner erweist sich trotz und gerade wegen ihrer zuvor beschriebenen Merkmale als sinnvoll. Bei der Bekämpfung demokratiefernere, gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit und rechtsmotivierter Gewaltbereitschaft bei jungen Menschen darf die Schule nicht unberücksichtigt bleiben. Denn neben den Chancen, die sich im schulischen Rahmen für Demokratiebildung bieten, ergibt sich diese Forderung vor allem



aus dem Risiko, was ein Fehlen von Demokratieerfahrungen in der Schule mit sich bringen würde. (Vgl. Decker/Brähler 2006: 169ff.)

Bestätigt hat sich der Schuldemokratisierungsansatz, nach dem möglichst alle schulischen Akteursebenen an der Projektarbeit beteiligt sein sollen. (2) Im Rahmen des Projekts *Horizont 21* hat sich die Umsetzung dieses Anspruches in der Praxis als höchst anspruchsvoll erwiesen, doch der Blick auf die schulischen Strukturen, die solchen Demokratisierungsprozessen teilweise entgegenstehen, bestärkt seine Relevanz.

Konflikte in der Zusammenarbeit mit Schulen, so hat sich gezeigt, sind nicht zwangsläufig als negativ zu bewerten. Unter Umständen stoßen sie genau das an, worauf die Projektaktivitäten auch bei positivem Verlauf abzielten: auf eine Reflexion von Machtverhältnissen und der Rolle des Einzelnen darin.

Für Folgeprojekte nehmen wir mit, dass eine realistische Formulierung von Projektansprüchen

anzustreben ist, um Frustration aller Beteiligten vorzubeugen. Mit Blick auf die verfügbaren Kapazitäten war der verlockende Anspruch (oder die heimlich gehegte Hoffnung), umfassende Schuldemokratisierungsprozesse einzuleiten und umzusetzen, unrealistisch. In der Zusammenarbeit mit den Schulen blieb es also tatsächlich beim Anstoßen von Prozessen, beim Geben von Impulsen zur Stärkung der demokratischen Schulkultur, die mal mehr, mal weniger Anklang fanden.

Nicht zu unterschätzen ist darüber hinaus, dass Veränderungen am Lern- und Lebensort Schule viel Zeit brauchen. Außerdem nehmen wir aus der Zusammenarbeit mit Schulen mit, dass wir als externe Projektpartner Lernende waren und bleiben. Wie von den Schüler_innen in der Schulstruktur wurde auch von uns Geduld verlangt – die wir nicht immer hatten – und die gelegentlich Gefahr lief, in Resignation umzuschlagen.

Bei den Schulen in Borna, Brettin, Bernsdorf und Salzwedel bedanken wir uns für die Bereitschaft zur Zusammenarbeit. (mt, sd)

Literatur

Edelstein, Wolfgang/Frank, Susanne/Sliwka, Anne (Hrsg.): *Praxisbuch Demokratiepädagogik*, Bonn 2009.

Edelstein, Wolfgang/Fauser, Peter: *Demokratie leben und lernen – Gutachten für ein Modellversuchsprogramm der BLK*, Bonn 2001.

Eikel, Angelika/de Haan, Gerhard (Hrsg.): *Demokratische Partizipation in der Schule – ermöglichen, fördern, umsetzen*, Schwalbach 2006.

Elverich, Gabi: *Demokratische Schulentwicklung – Potenziale und Grenzen einer Handlungsstrategie gegen Rechtsextremismus*, Wiesbaden 2001.

Füssel, Hans-Peter: *Demokratie und Schule, Demokratie in der Schule – rechts- und schulpolitische Überlegungen*, in: Edelstein, Wolfgang/Fauser Peter (Hrsg.): *Beiträge zur Demokratiepädagogik – eine Schriftenreihe im Rahmen des BLK-Programms „Demokratie leben und lernen“*, Berlin 2004.

Himmelman, Gerhard: *Demokratie lernen – was? Warum? Wozu?*, in: Edelstein, Wolfgang/Fauser Peter (Hrsg.): *Beiträge zur Demokratiepädagogik – eine Schriftenreihe im Rahmen des BLK-Programms „Demokratie leben und lernen“*, Berlin 2004.

Himmelman, Gerhard: *Was ist Demokratiekompetenz? In: Edelstein, Wolfgang/Fauser Peter (Hrsg.): Beiträge zur Demokratiepädagogik – eine Schriftenreihe im Rahmen des BLK-Programms „Demokratie leben und lernen“*, Berlin 2005.

RAA Berlin (Hrsg.): *Demokratische Schulentwicklung – Partizipations- und Aushandlungsansätze im Berliner BLK-Vorhaben „Demokratie lernen und leben“*, Berlin 2006.

Raschert, Jürgen: *Zivilgesellschaft – was ist das und was kann Schule dazu beitragen?*, in: Kalb, Peter E./Petry, Christian/Sitte, Karin (Hrsg.) *Rechtsextremistische Jugendliche – was tun?* 5. Weinheimer Gespräche, Weinheim 1999.

Rüedi, Jürg: *Disziplin in der Schule – Plädoyer für ein antinomisches Verständnis von Disziplin und Klassenführung*, Bern/Stuttgart/Wien 2002.

(2) Vgl. hierzu z. B. den Ansatz demokratischer Schulentwicklung nach Dr. Markus Hildebrandt und Dorothea Schütze. (Vgl. RAA Berlin 2006)

Neues von Miteinander e. V.

Ausstellung „Blackbox Abschiebung“ in Halle (Saale) und Magdeburg

Abschiebung ist Alltag: Etwa 10.000 Menschen müssen jedes Jahr Deutschland verlassen. Aber wer sind sie? Ihre Gesichter, ihre Geschichten und ihre Schicksale verschwinden aus unserem Blickfeld und damit aus unserem Bewusstsein.

Mit der Ausstellung „Blackbox Abschiebung“ machte Ralf Jesse (1) das Phänomen Abschiebung sichtbar. Neun Personen, die von Abschiebung bedroht sind oder abgeschoben wurden, erzählen vor der Kamera ihre persönliche Geschichte.

Die Ausstellung ist vom 13. April bis 3. Mai 2012 im Thalia Theater: Kardinal-Albrecht-Straße 6 zu sehen.

Eröffnet wird sie am Freitag, den 13. März 2012 um 19.00 Uhr mit dem Vortrag „Europas größte Minderheit – über die Abschiebeproblematik von Roma und Sinti“ von Frauke Sonnenburg (Romano Drom e. V./Magdeburg).

Die Ausstellung tourt ab dem 7. Mai 2012 und wird im Rahmen der Europawoche im Magdeburger Rathaus zu sehen sein. (2)

Die begleitenden Veranstaltungen werden von dem Solifonds der Abgeordneten der Fraktion DIE LINKE. im Landtag von Sachsen-Anhalt und Fraktionsmitgliedern des Landesverbandes Sachsen-Anhalt BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN unterstützt. (kl)

„Geschichte(n) Würde(n) Leben“ Eine Projektdokumentation

Die Broschüre dokumentiert ein einjähriges Modellprojekt, das *Miteinander e. V.* im Burgenlandkreis im südlichen Sachsen-Anhalt 2011 durchführte. Es wurde gefördert von der Stiftung „Erinnerung Verantwortung und Zukunft“ im Programm „Menschen Rechte Bilden“.

Durch den Einsatz kultur- und theaterpädagogischer Methoden in Verbindung mit politisch-historischem Arbeiten konnte eine theoretische

Auseinandersetzung mit praktischer Betätigung kombiniert werden. Jugendliche beschäftigten sich selbstständig mit der Geschichte und den Geschichten des Nationalsozialismus in ihrer Region und dem Wirken von Menschenrechtsverteidiger_innen.

In Hohenmölsen stand die Recherchearbeit im Vordergrund. Stück für Stück wurde die Geschichte einer jüdischen Kaufmannsfamilie weit über die Stadtgrenzen hinaus erforscht und in einer Ausstellung festgehalten. Gemeinsam mit der Jugendtheatergruppe „Karambolage“ in Zeitz entstand ein Theaterstück unter anderem aus Originaldokumenten und Briefen. Studierende der Hochschule Merseburg haben bei der dokumentarischen Aufarbeitung mit dem Schwerpunkt einer zeitgemäßen Aufbereitung der Geschichte des ehemaligen KZ Außenlagers „Wille“ in Rehmsdorf mitgewirkt.

Die Broschüre gibt Einblicke in Hintergründe, pädagogische Ansätze, verschiedene Phasen und einzelne Methoden. Zudem werden ausgewählte Ergebnisse und Auszüge aus Originaldokumenten vorgestellt. Sie soll Anregungen geben für eine regionalbezogene praxisnahe Geschichtsarbeit. Die Nachahmung und Weiterforschung ist nachdrücklich erwünscht. (kl)

„Risse – Über das Helfen in einer hilflosen Zeit“ – Eine DVD für den Schulunterricht

Die gekürzte Fassung der Theateraufführung ist in zwei Teilen als Material für den Unterricht konzipiert. Teil 1 zeigt das Schicksal eines jüdischen Arztes in Zeitz. Inhalt von Teil 2 sind die Erinnerungen zweier ehemaliger Häftlinge des KZ-Außenlagers „Wille“ und die Gerichtsverhandlung des ehemaligen KZ-Leiters. Bonusmaterial sind ungekürzte Szenen für eine tiefer greifende Weiterarbeit. (kl)

Miteinander e. V. (Hrsg.): „Geschichte(n) Würde(n) Leben“. Mit Texten von Olaf Brand, Steffen Gabel, Kathrin Lau, Ricarda Milke, Halle (Saale) 2012

Die Broschüre kann heruntergeladen bzw. unter folgender Adresse bestellt werden:

Miteinander e. V.
Erich-Weinert-Straße 30
39104 Magdeburg
net.gs@miteinander-ev.de

Wir berechnen hierfür eine Versandkostenpauschale von: 3,-€ für ein bis sieben Exemplare 6,-€ für acht bis fünfzehn Exemplare
Versandkosten für größere Mengen erfragen Sie bitte in der Geschäftsstelle.

Die DVD kann unter selbiger Adresse bestellt werden.

(1) Ralf Jesse studierte Philosophie, Theater, Film, Fernsehen und Englisch in Köln. Er arbeitet als freier Regisseur, Produzent, Autor und Kameramann für verschiedene Publikationen, Institutionen und Rundfunkanstalten. Im Jahr 2008 produzierte er den Dokumentarfilm „Die Geduldeten“ (zusammen mit N. Breuers).

(2) Die Begleitveranstaltungen in Magdeburg werden vom Flüchtlingsrat Sachsen-Anhalt e. V. organisiert.

„Hinterher ist man Herausforderungen und Erfolgsstrategien

Nicht alles läuft in der Projektarbeit an Schulen so, wie vorher gedacht. Obwohl alles gut vorbereitet und geplant scheint, kommt es oft zu Schwierigkeiten bei der Umsetzung. Trotz Unterstützung und Projekterfahrung der Schule und langer Kooperation zwischen Schule und Projektpartner läuft es nicht immer „rund“. Auftretende Schwierigkeiten und Enttäuschungen erschweren die weitere Zusammenarbeit.

Welche Problematiken können auftauchen? Und wie kann ihnen begegnet werden? In langjähriger Praxis mit kultur- und theaterpädagogischen Projekten an Schulen konnte *Miteinander e. V.* zahlreiche Erfahrungen sammeln.

Projektarbeit vs. Schule

Schule ist durch eine klare Struktur geprägt, 45- oder 90-Minuten-Takt, wechselnder Fachunterricht, regelmäßige Leistungskontrollen, Zeugnisse, feststehende Stundenpläne und Ferien. Praxisnahe Erfahrungen und selbstbestimmtes Lernen sind unter diesen Rahmenbedingungen zwar erwünscht, jedoch nur bedingt möglich. An dieser Stelle spielen Partner_innen „von außen“ z. B. Kulturpädagog_innen eine wichtige Rolle.

Projekttag, -wochen oder Arbeitsgruppen im Nachmittagsbereich bilden den Rahmen, lassen sich gut in die vorhandene Struktur integrieren und schon zu Schuljahresbeginn mitplanen. Die Wirkungsmacht von kultur- und theaterpädagogischen Projekten ist nicht selten groß und positiv überraschend, wird aber oftmals über- oder unterschätzt.

Die Projektarbeit setzt die herkömmliche Schulstruktur außer Kraft und eröffnet somit eine meist noch unbekanntere Lernerfahrung für die Schüler_innen. Für die Produktion eines Theaterstückes ist das Zusammenspiel der Gruppe unabdingbar, anstelle von Konkurrenz steht nun Zusammenarbeit. Stillsitzen wird von Kooperations- und Partner_innenübungen und Bewegungsspielen abgelöst. Themenschwerpunkte werden gemeinsam gesammelt, diskutiert und ausgehandelt.

Lauter sein als im üblichen Unterricht und viel Bewegung ist in der Projektarbeit ausdrücklich er-

wünscht. Das wird von den Kulturpädagog_innen sogar als Erfolgsindikator gesehen, spiegelt es doch Interesse und Engagement für die Arbeit.

Lehrkräfte empfinden diese aktive Teilhabe oft als unruhig und störend. Nicht selten werden mit kultur- und theaterpädagogischen Methoden intime Prozesse angestoßen, welche mit Veränderungen der Gruppenstrukturen, aber auch spürbaren Wandlungen Einzelner verbunden sind. Um „Nachwirkendes“ oder Diskussions- und Auseinandersetzungsbedarf auffangen und weiterbearbeiten zu können, ist eine enge Zusammenarbeit von Beginn an mit Schulsozialarbeit und Lehrkräften unabdingbar.

Einbindung der Projektarbeit in die Schulstruktur

Immer wieder führen missverständliche oder vorausgesetzte Annahmen zu Irritationen oder gar Enttäuschung auf beiden Seiten. Der Projektträger hat oft eine andere Auffassung von der Wichtigkeit des Themas und hält somit z. B. die Einübung der Menschenrechte für prioritär, während für die Schule vielleicht gerade das Fertigstellen der Zeugnisse an erster Stelle steht. Nicht selten prallen unterschiedliche Interessen aufeinander und führen zu unerwarteten Reibungen.

Oftmals hängt dies mit unklaren Zielvorstellungen oder unzureichender Zielklärung zusammen. Die Ziele müssen vorher offen angesprochen und quasi „auf den Tisch gelegt“ werden. Wie lassen sich die unterschiedlichen Ziele verbinden? Ein (regelmäßiger) Austausch ist notwendig, auch zwischendrin: Haben sich Ziele geändert?

Die Kommunikationskultur in der Einrichtung spielt eine wesentliche Rolle. Sind die Pädagog_innen der Einrichtung über Bedeutung, Ziele und Aufgaben des Projektes informiert und stimmen sie einer Zusammenarbeit (freiwillig) zu? Oder wurden sie „zwangsverpflichtet“? Oftmals ist der Weg über die Leitung der schnellere und manchmal auch Erfolg versprechendere Weg, ein Projekt in einer Einrichtung anzubieten. Doch dies hat auch Tücken. Steht das Kollegium hinter der Leitung und sieht die Notwendigkeit und den Bedarf für die Durchführung des Projektes? Oder entscheidet nur die Leitung über die Köpfe der

hoffentlich klüger.“ bei der Projektarbeit an Schulen

anderen hinweg? Im schlechtesten Fall kommt es zu einem Konflikt zwischen Kollegium und Leitung – und das Projekt steht „dazwischen“.

Ein entscheidender Faktor für das Gelingen langfristiger Projekte ist das Einplanen von viel Zeit für Beziehungsarbeit – nicht nur mit den Teilnehmenden, sondern auch mit dem Kollegium.

Schlussfolgerungen für eine erfolgreiche Zusammenarbeit

Voraussetzung: Die Schule muss hinter der Projektarbeit stehen. Noch schnell eine Projektwoche zu dem Thema Gewaltprävention kurz vor den Sommerferien, weil es gerade kostenlos angeboten wird und wenig Arbeit macht? Das ist keine gute Basis für ein kultur- und theaterpädagogisches Projekt. Die Auseinandersetzung mit einem Thema und der Umsetzungswille sollten selbstverständlich für die Einrichtung sein und über die Projektarbeit hinaus auch Thema bleiben. Externe Fachkräfte können in einer Projektwoche keine Wunder vollbringen, aber sie können einen Anstoß geben und unterstützend bei der Projektumsetzung tätig sein.

Die Ziele der Projektarbeit sollten zu Beginn einer Bildungspartnerschaft nicht zu hoch angesetzt werden, kleine Schritte führen auch zum Ziel und bringen dauerhaft Erfolge.

Die Projektplanung muss mit allen interessierten Lehrkräften gemeinsam stattfinden. Die Übernahme von gemeinsamer Verantwortung bei der Umsetzung ist unabdingbar für das Gelingen des Prozesses. Verantwortlichkeiten und Aufgaben sollten gemeinsam festgelegt und/oder überdacht werden. Es empfiehlt sich, gemeinsame Planungs- und Auswertungsgespräche vorab festzulegen und kurze Vor- und Nachbesprechungen (während der Projektdurchführung) frühzeitig einzuplanen.

Beiderseits ist es wichtig, sich flexibel aufeinander einzulassen, sei es durch Veränderungen der Workshop-Module oder durch die Umgestaltung der Unterrichtstafeln. Hilfreich kann es sein, Projekttag in außerschulische Einrichtungen zu verlagern. Dadurch werden andere Klassen und der Schulalltag nicht gestört, gleichzeitig

wird den Jugendlichen eine neue Art der Lernerfahrung ermöglicht.

Unterricht und Projekt müssen eine gleiche Wertigkeit genießen. Dazu ist eine Einbindung der Projektarbeit in den Schulablauf und -alltag notwendig, damit es als Bestandteil der Schulkultur und nicht als „exotischer Fremdkörper“ wahrgenommen wird. Idealerweise fließen die Inhalte der Projektarbeit in den Unterricht ein und werden vertieft – oder umgekehrt.

Wurde das Interesse an Menschenrechten in der Projektarbeit geweckt, bietet es sich zum Beispiel an, sie als Thema über die Projektarbeit hinaus in verschiedenen Fächern aufzugreifen. Optimal ist eine wechselseitige Bereicherung. Gerade bei theaterpädagogischen Projekten bietet es sich an, Requisiten oder Plakate im Kunstunterricht zu erstellen und Texte und Hintergründe im Deutschunterricht zu erarbeiten. Die Symbiose von Projektarbeit und Schulstruktur setzt eine enge und intensive Zusammenarbeit über die eigentliche Durchführung des Projektes hinaus.

Für die Durchführung ist es vor allem grundlegend, sich im Vorfeld über die Abläufe in der Schule zu informieren sowie an schon vorhandene Strukturen mit außerschulischen Kooperationspartner_innen anzuknüpfen. Das heißt möglichst von Beginn an, die Projekte gemeinsam mit der Schulsozialarbeit, den bereits in dieser Einrichtung arbeitenden Vereinen oder mit dem schuleigenen Förderverein zu planen und zu entwickeln.

Es ist immer wichtig, ein offenes Ohr für die Probleme, Interessen und Wünsche auch der Schule zu haben und das Projektangebot auf die vorhandenen Strukturen abzustimmen, d. h. nur mit „willigen“ Lehrkräften zusammenzuarbeiten, gemeinsam zu planen, an vorhandenes Interesse anzuknüpfen oder aktuelle Themen aufzugreifen. Die Teilnahme an dem Projekt sollte sowohl für die Schüler_innen als auch für die Lehrkräfte auf freiwilliger Basis erfolgen, sodass demokratische Prozesse wirklich erlebt und sinnvoll gestaltet werden können. Nur Pädagog_innen, die das Projekt wirklich unterstützen wollen, sollten die Gruppe betreuen. (kl, sb, rm)

„Der Verfassungsschutz ist als

Interview mit Nico Schlüter von der Initiative

In den letzten Jahren ist eine verstärkte Bildungsaktivität von staatlichen Behörden zu verzeichnen, die im eigentlichen Sinne nicht mit Bildungsarbeit beauftragt sind. So bieten die Inlandsgeheimdienste einiger Bundesländer pädagogische Arbeitsmaterialien sowie Vorträge an, während Mitarbeiter_innen der Landeskriminalämter an Schulen über Gewalt und „Extremismus“ referieren. Die meist kostenlosen Bildungsangebote sind an vielen Schulen willkommen. Doch was heißt das für die politische Bildung? Im Interview sprechen wir mit Nico Schlüter von der Initiative „Bildungsarbeit ohne Geheimdienst“.

Nico, wer oder was ist die „Initiative Bildungsarbeit ohne Geheimdienste“? Was hat euch zu ihrer Gründung veranlasst?

Wir sind eine Initiative freier Bildungsarbeiter_innen, die überwiegend im Bereich der politischen Bildung gegen Neonazismus und Rassismus tätig sind. Gegründet haben wir uns im Jahr 2011. Kurz darauf haben wir unseren Aufruf „Bildungsarbeit ohne Geheimdienst“ online gestellt. Er ist inzwischen von über 100 Einzelpersonen und Initiativen unterzeichnet worden. Seitdem versuchen wir, eine kritische Öffentlichkeit über unseren Blog und unsere Teilnahme an Diskussions- und Informationsveranstaltungen herzustellen.

Zuvor mussten wir feststellen, dass der Inlandsgeheimdienst im Bereich der Bildungsarbeit gegen „(Rechts-)Extremismus“ als Akteur immer präsenter geworden ist und in die Bildungslandschaft drängt. Dabei hat er mit fragwürdigen Inhalten dazu beigetragen, Rechtsextremismus als gesamtgesellschaftliches Problem herunterzuspielen und extremismustheoretisches Denken voranzutreiben.

Welche Aktivitäten entfalten die Verfassungsschutzämter der Länder an den Schulen?

Die Frage lässt sich nicht für alle Bundesländer gleich beantworten. Die Aktivitäten differieren je nach Bundesland und dem Engagement der einzelnen Landesämter für Verfassungsschutz. Während der Verfassungsschutz (VS) in Sachsen-Anhalt nach eigenen Angaben zwischen An-

fang 2010 und Sommer 2011 gar keine Schulveranstaltungen durchgeführt hat, steht der VS in Niedersachsen mit 36 Informationsveranstaltungen an Schulen ziemlich unangefochten an der Spitze. Die Bildungsveranstaltungen, die von den Mitarbeitenden der Landesämter für Verfassungsschutz an den Schulen durchgeführt werden, bewegen sich inhaltlich in den klassischen Feldern der Verfassungsschutzarbeit. Es sind Veranstaltungen zu Rechts- und Linksextremismus sowie zu sogenanntem Ausländerextremismus. Die Veranstaltungen richten sich sowohl an Schüler_innen als auch an Lehrkräfte. Worin sie sich dabei unterscheiden, ist aber unklar.

Wie sieht eine Veranstaltung des VS an einer Schule aus?

Der bundeslandübergreifende Vermittlungsauftrag der Verfassungsschutzämter besteht darin, das für die VS-Arbeit konstituierende und von wissenschaftlicher Seite immer wieder als unzulänglich kritisierte Extremismus-Modell gesellschaftsfähig zu machen. Auf den Veranstaltungen wird unabhängig von den konkreten Inhalten ein Gesellschaftsbild vermittelt, in dem suggeriert wird, es gäbe eine demokratisch gesinnte bürgerliche Mitte, die an ihren Rändern von links- und rechtsextremistischen (so wie seit einigen Jahren islamistischen) Positionen bedroht würde. Die extremistische Bedrohung unterscheidet sich dabei nicht in ihren Inhalten. Gemeinsames Definitionsmerkmal ist, dass es allen extremistischen Bestrebungen gemein sei, die Demokratie gewaltsam abzuschaffen.

Ein illustres Beispiel hierfür ist das Veranstaltungsangebot der NEIS, der „Niedersächsischen Extremismus-Informations-Stelle“, die beim VS angesiedelt ist: Als Angebot für Schulklassen und andere Jugendgruppen gibt es hier das „Planspiel Demokratie und Extremismus“.

Der Plot ist schnell erzählt: Ein Soldatenfriedhof soll von extremistischen Gruppierungen für ihre jeweiligen Propagandaveranstaltungen genutzt werden. Welche Motivation dabei „Linksextremist_innen“ und „Islamist_innen“ haben sollten, bleibt allerdings unklar. Aus der „demokratischen bürgerlichen Mitte“ heraus werden

Bildungsakteur nicht akzeptabel.“

„Bildungsarbeit ohne Geheimdienst“

alle Bewohner_innen zu einer Bürgersitzung eingeladen, auf der das Vorgehen gegen die extremistische Bedrohung in einem demokratischen Diskussions- und Abstimmungsprozess bestimmt werden soll. Allerdings sind explizit auch die „extremistischen Gruppen“ zu der Sitzung eingeladen. Innerhalb des Planspiels sollen die Schüler_innen nun die unterschiedlichen Rollen und die dahinterstehenden Perspektiven einnehmen.

Was ist an diesem Szenario problematisch?

Von vorneherein ist dabei gesetzt, dass „Rechts-“ und „Linksextremist_innen“ sowie „Islamist_innen“ dieselben Anliegen vertreten, nämlich die Abschaffung der Demokratie und die Errichtung der von ihnen jeweils favorisierten Diktatur. Mehr als plastisch deutlich wird dabei das oben skizzierte extremismustheoretische Verständnis: Es wird keine Auseinandersetzung mit den Inhalten forciert, sondern alle „extremistischen Spielarten“ qua der ihnen durchgängig zugeschriebenen Gewaltakzeptanz als gleich dargestellt.

Ebenso ist problematisch, dass die Akteure, die den Schüler_innen (in der Rolle der demokratischen Mitte) als potenzielle Bündnispartner_innen vorgestellt werden, sich ausschließlich im staatstragenden Feld bewegen. Die Polizei wird in VS-Darstellungen immer ein guter und achtenswerter Bündnispartner sein. Die örtliche Antifa hingegen, um bei dem Beispiel des Planspiels zu bleiben, wird in die vermeintlich links-extreme Ecke gedrängt, und damit als zivilgesellschaftlicher Akteur diskreditiert.

Was ist mit den Personen, die die Veranstaltungen durchführen?

VS-Mitarbeiter_innen sind in erster Linie keine Bildungsarbeitenden – sondern eben Mitarbeiter_innen des Inlandsgeheimdienstes. Das impliziert ein Informationsinteresse, das über das pädagogische hinausgeht. Noch dazu lassen sich die pädagogischen Qualifikationen der Mitarbeiter_innen infrage stellen. Einige Bundesländer verweisen darauf, dass ihre Mitarbeiter_innen in dem Bereich geschult und ausgebildet seien. Für die Mehrheit gilt aber, dass wir es in erster

Linie mit VS-Mitarbeiter_innen zu tun haben – die sich nur in den seltensten Fällen durch ein Pädagogikstudium für ihren Job qualifiziert haben werden.

Der Beutelsbacher Konsens regelt die Grundprinzipien politischer Bildung, also das Überwältigungsverbot, das Kontroversitätsgebot und der Grundsatz der Schülerorientierung. Ist die Bildungsarbeit des VS damit vereinbar? Versteht der VS seine Aktivitäten überhaupt als Bildungsarbeit?

Der Beutelsbacher Konsens bildet eine inhaltliche Grundlage für unser Bildungsverständnis. Ob er auch für die Bildungsarbeit des VS gilt, ist eine schwierige Frage – die auch vonseiten des VS nicht beantwortet werden wird. Denn es ist überhaupt nicht klar, wie der VS seine Bildungsarbeit definiert. Laut dem im Bundesverfassungsschutzgesetz festgelegten Aufgabenprofil hat der Verfassungsschutz zwar einen Informationsauftrag der Öffentlichkeit gegenüber, nicht aber einen explizierten Bildungsauftrag. Die juristisch uneindeutige Definition davon, welche Inhalte unter dem Informationsauftrag subsumiert werden, öffnet aber im Umkehrschluss den Raum dafür, dass der VS in der Bildungsarbeit tätig wird und dies als Öffentlichkeitsarbeit labelt.

Wie muss eurer Meinung nach eine unabhängige politische Bildung aussehen?

Wenn wir von unabhängiger politischer Bildung sprechen, dann meinen wir damit nicht zwangsläufig eine Unabhängigkeit von staatlicher Finanzierung. Aber wichtig scheint uns eine Unabhängigkeit von der politischen Konjunktur. Und damit vor allem von politischer Einflussnahme.

Mit unserer Initiative wollen wir in eine breitere Öffentlichkeit hineinragen, dass der VS als Bildungsakteur nicht akzeptabel ist. Zumindest dann nicht, wenn ein emanzipatorisches Bildungsverständnis zugrunde gelegt wird.

Vielen Dank!

(mb, sb)

Initiative Bildungsarbeit
ohne Geheimdienste
c/o apabiz
Lausitzer Straße 10
10999 Berlin

kritische_bildung@gmx.de

bildenohnegeheimdienst.blogspot.de

Dresden stellte sich quer

Massenblockaden machen Europas größten Naziaufmarsch zur Geschichte

„Der Nazigroßaufmarsch in Dresden ist Geschichte!“ Das Bündnis „Nazifrei – Dresden stellt sich quer!“ hatte im Februar dieses Jahres allen Grund zum Feiern. 2009 marschierten noch 6.500 Nazis – vom militanten Neonazi über NPD-Funktionäre bis hin zu Burschenschaftlern – aus dem gesamten Bundesgebiet und dem europäischen Ausland ungestört in Dresden. Seit 2010 führten antifaschistische Massenblockaden dazu, dass immer weniger Nazis nach Dresden kamen. In diesem Jahr sagten die Veranstalter_innen den für den 18. Februar 2012 geplanten Großaufmarsch der extremen Rechten bereits im Vorfeld ab.

Neue Protest- und Gedenkkultur in Dresden etabliert

Lediglich am 13. Februar 2012 zogen rund 1.600 Neonazis durch Dresden. Sie beteiligten sich an dem vom „Bündnis gegen das Vergessen“ organisierten „Gedenkmarsch“ am Jahrestag der Bombardierung der Stadt, dem 13. Februar 1945. Dem Bündnis gehörten auch neonazistische Kameradschaften aus Sachsen-Anhalt an. Allerdings blockierten ab dem Nachmittag über 3.000 Antifaschist_innen die Aufmarschroute der Rechten. Zahlreiche Dresdner_innen verstärkten die Blockadepunkte. Sie kamen von der Menschenkette, die die Stadt organisierte. Dieser rein symbolische Protest gegen die alljährliche Ansammlung von Rechtsextremen reichte ihnen aber nicht aus. In der Folge musste die Polizei die Route der Nazis stark verkürzen.

Bereits in den Mittagsstunden hatten sich über 2.500 Menschen am Mahngang „Täterspuren“ beteiligt. Er setzte sich kritisch mit dem Mythos Dresdens als unschuldige Stadt im Nationalsozialismus auseinander. Der Rundgang führte u. a. vorbei an der Synagoge, die die Nationalsozialist_innen in der Reichspogromnacht 1938 zerstörten. Weitere Stationen waren das sogenannte Judenhaus, dem Sammelpunkt der für die Deportation in die deutschen Vernichtungslager bestimmten Dresdner Jüdinnen und Juden, sowie das Deutsche Hygiene-Museum, dem Zentrum der Eugenik- und Euthanasie-Propaganda im nationalsozialistischen Deutschland.

Die Proteste und Aktionen in Dresden richteten sich nicht nur gegen den von den Nazis ausgerufenen „Kampf um die Straße“ und eine Erinnerungskultur, die die Zerstörung Dresdens im Zweiten Weltkrieg als Schicksalsschlag ohne Verbindung zur nationalsozialistischen Vernichtungs- und Eroberungspolitik interpretiert. Sie waren für die vielen Tausend Menschen auch ein deutliches Signal, ihr kollektives Recht auf Versammlung wahrzunehmen.

Massive Eingriffe in das Versammlungsrecht

Im vergangenen Jahr hatten Polizei und Versammlungsbehörde mit aller Härte ein Trennungskonzept durchzusetzen versucht, das die Stadt in zwei Bereiche teilte. Die Nazis sollten in der Dresdner Altstadt marschieren, während alle anderen Demonstrant_innen der Zugang zu dieser Zone verwehrt werden sollte. In der Folge kam es zu massiven Auseinandersetzungen zwischen Protestierenden und der Polizei. Die Beamt_innen setzten alle ihnen zur Verfügung stehenden Mittel bis hin zu Pepperballs, Wasserwerfern und Schlagstöcken ein, es gab zahlreiche Verletzte. Im Mai 2011 berichtete die tageszeitung über die Durchführung sogenannter Funkzellenabfragen, bei denen fast eine Million Verkehrsdatensätze erhoben wurden.

Diese Ereignisse aus demokratischer und menschenrechtsorientierter Perspektive aufzuarbeiten, machte sich das „Komitee für Grundrechte und Demokratie“ zur Aufgabe. Zusammen mit Rechtsanwält_innen, Bürgerrechtler_innen und Mitarbeiter_innen von zivilgesellschaftlichen Gruppen wurde eine unabhängige Untersuchungskommission gebildet. Anfang Februar dieses Jahres legte sie ein erster Zwischenbericht vor.

„Ohne Not“ sei das Grundrecht auf Versammlungsfreiheit am 19. Februar 2011 in Dresden „be-seitigt“ worden, so das Fazit. Die zuständigen Behörden hätten das Demonstrationsrecht der gegen Rechtsextremismus und Rassismus engagierten Bürger_innen eingeschränkt, ohne dies ausreichend zu begründen. Insofern seien die Übergriffe der Polizei auf Demonstrant_innen

von den Verantwortlichen „in erheblichem Maße mitproduziert“ worden. Zudem könne die Kriminalisierung des antifaschistischen Protestes eine einschüchternde Wirkung auf potenzielle Teilnehmer_innen bei zukünftigen Versammlungen haben, was wiederum eine Einschränkung des Grundrechts bedeute.

Folgt auf Dresden Magdeburg?

Für die extreme Rechte sind die durch Blockaden gescheiterten Aufmärsche ein schwerer Schlag. „Dresden ist gestern ein zweites Mal untergegangen“, so ein Nutzer in einem Forum der Szene über die Ereignisse am 13. Februar 2012. Das einschlägige rechte Nachrichtenportal MUPInfo schreibt in seiner Auswertung: „Retrospektiv betrachtet, degenerierte binnen vier Jahren ein zentraler, würdiger Gedenkmarsch des volkstreuens Deutschlands für die zivilen Bombenopfer zu einer überwiegend von Szene frequentierten Standkundgebung.“ Diese Einschätzung mündet in der Feststellung „Entweder Dresden – oder gar nicht.“ Ein Teil der Szene fordert nun, dass man sich auf Kosten der zahlreichen regionalen „Gedenkmärsche“ auf einen zentralen Aufzug im symbolträchtigen Dresden konzentriert. Parallel sollen Kampagnen zu aktuellen politischen Themen gestärkt werden.

Welche Folgen diese Debatte innerhalb der extremen Rechten für den Aufmarsch in Magdeburg zu Beginn jedes Jahres hat, lässt sich noch nicht abschließend sagen. Die Magdeburger Organisator_innen sind eng mit den Kameradschaften verbunden, die den Dresdner „Gedenkmarsch“ veranstalteten. Auch hat sich der Aufmarsch in der sachsen-anhaltischen Landeshauptstadt zu einem festen Termin im Demonstrationskalender der extremen Rechten entwickelt.

1.200 Neonazis folgten in diesem Jahr dem Aufruf der „Initiative gegen das Vergessen“. Das Bündnis gegen Rechts und die Stadt protestierten zum vierten Mal mit einer „Meile der Demokratie“ gegen den Aufmarsch und verhinderten mit Ständen, Aktionen und einem Bühnenprogramm, dass die Nazis wie in früheren Jahren am Rathaus und dem Denkmal für die von Nazis zerstörte Synagoge vorbeiziehen konnten. Erstmals sperrte die Polizei die komplette Naziroute mit sogenannten Hamburger Gittern ab. Für Demokrat_innen war es so unmöglich, in Hör- und Sichtweite des rechten Aufmarsches zu protestieren. Anders als in Dresden ist es in Magdeburg bisher auch nicht gelungen, ein gesellschaftlich

breites Bündnis zu bilden, das zu Massenblockaden gegen die Nazis aufruft.

Naziaufmarsch in Dessau hat nur noch regionale Bedeutung

Neben Magdeburg marschieren Nazis alljährlich zum Jahrestag der Bombardierung Dessaus am 7. März 1945 auf. Aufgrund des Unvermögens und der Zerstrittenheit der regionalen Szene nimmt die Bedeutung dieses Aufmarsches allerdings ab. Am 10. März 2012 versuchten nur noch knapp 120 regionale Neonazis ohne nennenswerte Verstärkung von außen auf ihre Art die zivilen Opfer der Bombenangriffe auf die Stadt zu instrumentalisieren, in der z. B. Zyklon B produziert wurde.

Es brauchte im Nachhinein schon viel Phantasie und vor Ort die tatkräftige Hilfe der Polizei um diesen „Trauermarsch“ irgendwie zu einem Erfolg zu machen. Die Nazis waren schon an ihrem Treffpunkt mit lautstarken Protesten konfrontiert. Wegen mehrerer Blockaden konnten sie den ersten Teil ihrer Demoroute nur mit deutlicher Verzögerung absolvieren. Auf Höhe des Stadtparks musste der Zug über eine Stunde regungslos verharren.

In dieser Situation entschied sich die Polizeileitung in Absprachen mit dem überfordert wirkenden Anmelder dazu, die Demonstration auf dem Fußweg um die Blockierer_innen zu lotsen. Dabei machten weder die Polizei noch die Neonazis einen souveränen Eindruck. Viele der meist aktionistisch orientierten Neonazis konnten durch das lange Herumstehen ihre Aggressionen nur noch schwer unter Kontrolle halten. Es kam zu unschönen Szenen, die nur mit Glück nicht weiter eskalierten.

Die Nazis haben schon jetzt ihr Kommen für das nächste Jahr ankündigt. Es bleibt zu hoffen, dass die deutliche Steigerung der zivilgesellschaftlichen Proteste und die fehlende Mobilisierungsfähigkeit der regionalen Szene eine Neuauflage im Jahr 2013 schon im Vorfeld verhindern. (tu, th)

Komitee für Grundrechte und Demokratie (Hrsg.): Dresden im Februar 2011 – Eine Untersuchung von Demonstrationsrecht und sächsischer Praxis. Der Bericht ist online abrufbar: http://www.grundrechtekomitee.de/sites/default/files/Dresden-Bericht-30_01_2012.pdf

Bündnis „Nazifrei – Dresden stellt sich quer!“: www.dresden-nazifrei.com

Raus aus Insel?

– Kritische Anmerkungen zu den Protesten

gegen zwei ehemalige Sicherheitsverwahrte in Insel

Am 17. Dezember 2009 erklärte der Europäische Gerichtshof für Menschenrechte (EGMR) in einem Urteil, dass die bis dato in Deutschland praktizierte nachträgliche Anordnung der Sicherheitsverwahrung nicht im Einklang mit der Europäischen Menschenrechtskonvention (EMRK) steht. Entscheidend hierfür ist Art.7 der EMRK, welcher besagt, dass niemand ohne Gesetz bestraft werden kann. Bei der nachträglichen Verhängung der Sicherheitsverwahrung ist dieser Grundsatz nicht mehr gewahrt (es gibt eine neue Strafe, obwohl keine neue Straftat begangen wurde). Folglich wurde diese Praxis als menschenrechtswidrig eingestuft. Im Zuge der Umsetzung des Urteils in der BRD wurden bundesweit ca. 80 Personen entlassen.

Im Juli 2011 ziehen zwei ehemalige Sexualstraftäter aus Baden-Württemberg, die aufgrund der oben dargestellten Neuregelung entlassen wurden, in das zur Stadt Stendal gehörende Altmarkdorf Insel. Mitte August 2011 wird der Zuzug der beiden ehemaligen Gefangenen in der Gemeinde bekannt – bis heute ist unklar, aus welcher Quelle die Vergangenheit der beiden Männer an die Öffentlichkeit dringt. Anfang September kommt es zu den ersten Demonstrationen gegen deren Aufenthalt in Insel, beteiligt sind ca. 100 Bürger_innen. Die Versammlungen finden direkt vor der Eingangstür des Hauses der beiden ehemaligen Sicherheitsverwahrten statt. Mit Trillerpfeifen und Trompeten fordern die Bürger_innen den Wegzug der Männer. Allen voran präsentiert sich der Inseler Ortsbürgermeister Alexander von Bismarck (CDU) als Wortführer der Protestierenden.

Bereits am 11. September 2011 solidarisiert sich die Jugendorganisation der NPD, die Jungen Nationaldemokraten (JN), mit dem Protest in Insel: „[S]o merkt es hoffentlich der Eine oder Andere: Die Einwohner des Dörfchens Insel bei Stendal fanden sich in diesen Tagen zu dem zusammen, was Millionen Deutsche seit Jahren suchen: einer starken Gemeinschaft, bereit, die Zukunft selbst zu gestalten und den Mut aufbringend, tatsächlich etwas verändern zu wollen.“ (1) Derweil setzen sich die Proteste in Insel fort.

Gemeinsame Proteste von Neonazis und Bürger_innen

Am 16. sowie am 19. September beteiligen sich erstmalig Neonazis an den Protesten. Sie werden von den anwesenden Versammlungsteilnehmer_innen anstandslos geduldet. Die Lokalpresse berichtet. Am 30. September nehmen über 70 Neonazis aus Stendal, Tangerhütte, Gardelegen und Burg an der Kundgebung in Insel teil. Transparente werden entrollt u.a. mit der Aufschrift „Problemlösung statt Problemverlagerung“. Schilder mit der Forderung „Todesstrafe für Kindererschänder“ werden hochgehalten. Die Bürger_innen stellen sich hinter die Transparente der Neonazis. Zwei Neonazis übersteigen einen Zaun und nähern sich dem Haus der beiden ehemaligen Häftlinge, werden aber von der Polizei zurückgehalten. Ortsbürgermeister von Bismarck begrüßt den Anführer der Neonazis Heiko Krause (NPD Tangerhütte) per Handschlag und führt mit ihm ein „Abstimmungsgespräch“. In einem Fernsehinterview des MDR bezeichnet Bismarck anschließend die Neonazis als „Gäste“ und äußert keine Bedenken, gemeinsam mit ihnen zu demonstrieren. (2) Aufgrund der Beteiligung der Neonazis berichtet die Presse nun überregional von den Ereignissen in Insel. Auch die Landespolitik wird nun aufmerksam. Teile der Landesregierung wollen sich an der Suche nach einer Wegzugslösung beteiligen. Daraufhin werden die Proteste in Insel von den Bürger_innen vorerst ausgesetzt.

Anfang Januar 2012 wohnen die beiden Männer unverändert in Insel. Die Proteste werden erneut aufgenommen, allerdings mit der Auflage einen Mindestabstand von 50 Metern zum Haus der Männer einzuhalten. Am 7. Januar demonstrieren erneut ca. 40 Bürger_innen und eine gleiche Anzahl von Neonazis gegen den Verbleib der Ex-Häftlinge in Insel. Unter klarer Missachtung der Auflagen marschieren einige der beteiligten Neonazis mit einem Transparent direkt am Haus vorbei. Bürger_innen wie auch Nazis versuchen sich zu Beginn der Kundgebung in Richtung des Hauses zu bewegen, werden aber von einer Polizeikette gestoppt. Bis einschließlich Februar beteiligen sich an mindestens vier

weiteren Versammlungen in Insel Neonazis, darunter Mitglieder aus der neonazistischen Kameradschaftsszene sowie der Landesvorsitzende der NPD Sachsen-Anhalt Peter Walde und der Pressesprecher der NPD Sachsen-Anhalt Michael Grunzel.

In der Presse distanzieren sich die Organisator_innen der Proteste in Insel zwar teilweise von den beteiligten rechtsradikalen Gruppen. Bei den Kundgebungen selbst werden die Neonazis dann von den Bürger_innen jedoch mit Applaus begrüßt und es finden de facto gemeinsame Proteste statt. So werden auch vereint Parolen skandiert. (3) Die Anmelder_innen der Versammlungen führen zu Beginn der Kundgebungen strategische Gespräche mit den Anführern der Neonazis. Die Polizei erklärt, sie könne die Rechte solange nicht von den Kundgebungen ausschließen, bis die Versammlungsleitung ihnen dazu ihr Einverständnis erklärt. Dazu kommt es nicht. Der NPD Landesverband Sachsen-Anhalt verkündet derweil in einer Erklärung vom 5. Februar 2012 einen Erfolg und seine weitere Präsenz in Insel: „Die Anwesenheit Waldes wurde sowohl von den Kameraden als auch von Anwohnern, welche die Möglichkeit hatten, mit ihm ins Gespräch zu kommen, wohlwollend und befürwortend zur Kenntnis genommen“. (4)

Neue Qualität der Normalisierung

Es ist nicht verwunderlich, dass die Proteste in Insel bei den Neonazis anknüpfungsfähig sind, richten sie sich doch einerseits gegen das grundgesetzlich verbriefte Recht der „Freizügigkeit“ (Art. 11 GG). (5) Andererseits treten Neonazis seit Jahren mit populistischen Law-and-Order-Forderungen gegenüber Sexualstraftätern in Erscheinung.

Die Proteste in Insel fanden – wie oben beschrieben – erst nach der medialen Berichterstattung über die Tolerierung von Neonazis bei den Kundgebungen einen Widerhall in der Landespolitik. Hier ist der fatale Eindruck entstanden, dass gesellschaftliche Akteure ihren an die Öffentlichkeit gerichteten Forderungen Nachdruck

verleihen können, indem sie die Beteiligung von Neonazis an ihren Protesten tolerieren oder zu ihnen – wie in Insel geschehen – ein strategisches, instrumentelles Verhältnis pflegen. Hierdurch wurden rechtsradikale Kräfte nicht nur in ihrer menschenfeindlichen Ideologie bestärkt, sondern – was durchaus noch gravierender erscheint – politisch aufgewertet.

Im Verlauf der Proteste kam es dann gar zu einer eintretenden Normalisierung der Interaktion von Bürger_innen und Neonazis. Wurde diese zunächst in der Presse noch skandalisiert, trat bald ein Gewöhnungs- und Normalisierungseffekt ein. Mediale Skandalisierungen und Interventionen der Zivilgesellschaft blieben mehr und mehr aus – oder traten gar nicht erst öffentlich zutage. Hier kann – zumindest lokal betrachtet – von einer neuen Qualität der Normalisierung neonazistischer Mobilisierungsformen gesprochen werden.

Nicht aus dem Blick geraten sollte letztlich auch eine gesamtgesellschaftliche Betrachtung der Problematik sexueller Gewalt. In den wenigsten Fällen werden fremde Männer zu Tätern. Meist findet sexuelle Gewalt im Bekanntenkreis oder in der Familie statt. So stellt auch Terre des Femmes fest: „Tatsächlich ist die weit verbreitete Vorstellung eines unbekanntes Täters, der einer Frau nachts in einer dunklen Ecke auflauert, irreführend. Dies ist lediglich bei 14,5% der bekannten Vergewaltigungen der Fall. In der Mehrheit der Fälle stammt der Täter aus dem Bekanntenkreis oder ist der aktuelle oder ehemalige Partner“. (6) Dies legt den Schluss nahe, dass die Folgen der patriarchalen Gesellschaftsordnung – vor allem innerhalb der bürgerlichen Kleinfamilie – insgesamt doch das größere Problem darstellen, als zwei unter Polizeibeobachtung stehende entlassene Sexualstraftäter. (mv)

(3) Auf der Kundgebung am 4. 2. 2012 skandiert eine Gruppe von Neonazis „Ein Bruch, ein Strick, ein Schändergenick“.

(4) www.npd-sachsen-anhalt.de/index.php/aktuelles/185-insel-proteste-bekommen-prominente-unterstuetzung-aus-der-npd

(5) Das Grundgesetz verbietet jegliche Einschränkung der freien Wohnortwahl. Dies gilt formal zumindest für alle deutschen Staatsbürger_innen. Flüchtlingen hingegen, die den Zumutungen der Asylgesetzgebung unterliegen, werden hier durchaus Einschränkungen auferlegt, bspw. mit der in einigen Bundesländern geltenden sog. Residenzpflichtregelung, nach der Flüchtlinge ihren Landkreis nicht verlassen dürfen.

(6) <http://frauenrechte.de/online/index.php/themen/tdf-positionen/tdf-allgemein/771-terre-des-femmes-zu-den-slut-walks.html>

Bilderstrom der Gewalt

„Kriegerin“: ein gelungener Versuch über die Dynamik der rechten Szene?

Der Film „Kriegerin“ wird in der Öffentlichkeit als Beitrag zur Debatte um die Ursachen des rechten Terrors diskutiert, inszeniert er doch scheinbar wirkungsvoll den zeitgeschichtlichen Kontext der 1990er Jahre. Doch der Film erliegt der Bildsprache seines Gegenstandes: rechte Ästhetisierung von Gewalt.

Die Versuche, den jugendkulturellen Rechtsextremismus in Spielfilmen zu fiktionalisieren, um Deutungshorizonte zu erschließen, die Wissenschaft und Jugendarbeit verschlossen sind, waren in den zurückliegenden anderthalb Jahrzehnten zahlreich. Doch egal ob im Format eines „Tatorts“, als Dokudrama oder Spielfilm – die Mehrzahl kommt über die Ebene der bloßen, vielfach klischeehaften Deskription der Lebenswelt Rechtsextremismus nicht hinaus.

Problematisch ist, wie der Film rechte Gewalt zeigt

„Kriegerin“ hebt sich von der bloßen Darstellung der Szene insofern ab, weil er mit einigen filmischen Klischees bricht. So wird eine Frau als Hauptakteurin einer rechten Clique gezeigt. Zudem thematisiert der Film anhand der Rolle von Eltern die Frage nach der Verantwortung des sozialen Umfeldes für den Einstieg in die rechte Lebenswelt.

Im Mittelpunkt steht die Verkäuferin Marissa, die in einer rechten Clique Gewalt gegen Migranten auslebt. Nach einem Mordversuch an zwei afghanischen Flüchtlingen löst sie sich in dem Maße von der rechten Szene, in welchem sie sich der Lebenswelt als Flüchtling stellt.

Darüber hinaus jedoch ist der Film vor allem eines: ein nicht versiegender Bilderstrom der Gewalt. Dabei liegt das Problem weniger darin, dass Gewalt gezeigt, sondern wie und welche Gewalt gezeigt wird. Während die Gewalt in der Szene im Film sehr präsent ist, sind etwa die Folgen der Gewalt gegen Migrant_innen im Wortsinne ausgeblendet. Die Filmemacher erliegen der Faszination ihres Gegenstandes: rechter Gewalt und dem Habitus des sie ausübenden Milieus.

Das führt dazu, dass die Ästhetisierung der Gewalt, wie sie für die extreme Rechte konstitutiv ist, an keiner Stelle im Film gebrochen, sondern immerfort nur reproduziert wird. Die dafür verwendeten symbolischen Insignien des jugendkulturellen Rechtsextremismus finden im Film derartig überzeichnet Verwendung, dass der ernste Kern – die symbolische und faktische Repräsentanz nationalsozialistischer Inhalte in der Öffentlichkeit – zur Grotteske verkommt. Die Omnipräsenz von Hakenkreuzen und SS-Tattoos überzeichnet vor allem die männlichen Filmakteure in einer Weise, die keine Binnendifferenz von männlichen Charakteren in der Szene erkennen lässt.

Rechte Gewalt erscheint entpolitisiert

Fatal für die gesamte Atmosphäre des Films ist die Abwesenheit jener explizit politischen Aktivitäten, die eine rechte Szene ausmachen: Konzerte, Aufmärsche. Die alleinige Darstellung des Rechtsextremismus als einer maskulinen Subkultur mit hoher Gewaltaffinität führt zu einer Entideologisierung einer explizit politischen Szene.

Wo aber die rechte Lebenswelt wie eine beliebig zufällige Ausdrucksform gewaltförmiger jugendkultureller Vergemeinschaftung erscheint, ist die Anwendung und Ästhetisierung von Gewalt letztlich entpolitisiert, beliebig und auf eine vorgeblich anthropologische Konstante reduziert. Wo diese Szene ihren gesellschaftlichen Resonanzraum hat, wird im Film mehr angedeutet, als thematisiert. Etwa dort, wo die erniedrigenden Umstände des Lebens von Asylbewerber_innen ins Bild gesetzt werden. Ob und wie gesellschaftliche Ausgrenzungsmechanismen mit der aggressiven Gewaltbereitschaft rechter Jugendlicher korrespondieren, beantwortet der Film nicht.

Gewiss, „Kriegerin“ ist der Mehrzahl der zurückliegenden Versuche des filmisch-fiktionalen Umgangs mit der Thematik Rechtsextremismus an Tiefenschärfe und Reflexionsbereitschaft überlegen. Doch durch die plakative Übernahme von Stil- und Habituselementen des Selbstbildes der Szene in die filmische Choreografie stößt der Film an seine qualitativen Grenzen. (db)

Miteinander e.V.

Leitbild

Der gemeinnützige Verein *Miteinander – Netzwerk für Demokratie und Weltoffenheit in Sachsen-Anhalt e.V.* setzt sich für eine offene, plurale und demokratische Gesellschaft in Sachsen-Anhalt und darüber hinaus ein. Wir arbeiten gegen Rassismus, Antisemitismus und alle anderen Formen gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit, die zu Diskriminierung, Ausgrenzung und Gewalt führen. Ein besonderes Anliegen ist uns die Stärkung demokratischer Akteur/innen der Zivilgesellschaft und nicht-rechter Jugendlicher sowie die Unterstützung von Opfern rechter, rassistischer und antisemitischer Gewalt.

Wir sind in den Handlungsfeldern der Analyse, Beratung, Unterstützung und (Jugend-) Bildung tätig mit dem Ziel, einen Beitrag zur Demokratisierung der Gesellschaft in Sachsen-Anhalt zu leisten. Die besondere Qualität unserer Arbeit liegt darin, aus einem breiten Methoden- und Beratungsspektrum auf die jeweils spezifischen Problemlagen zugeschnittene Angebote zu entwickeln. Von unseren Bildungs- und Beratungsangeboten profitieren sowohl Jugendliche als auch Erwachsene. Der Verein engagiert sich in der Jugend- und Erwachsenenbildung, der Gemeinwesenarbeit, der Beratung von Zivilgesellschaft und kommunalen Akteur/innen sowie der parteilichen Opferberatung.

Struktur

Mitglieder des Vereins sind derzeit sieben Institutionen sowie 50 Privatpersonen. Der Verein beschäftigt gegenwärtig 25 hauptamtliche Mitarbeiter_innen in den drei Regionalen Zentren Magdeburg, Salzwedel und Halle/Saale. *Miteinander e.V.* ist Träger mehrerer Bundesprojekte – u.a. der *Mobilien Beratung für Opfer rechter Gewalt*, der *Arbeitsstelle Rechtsextremismus*, der *Regionalen Beratungsteams gegen Rechtsextremismus*, Träger der Modellprojekte *Rollenwechsel* und *Horizont 21* sowie einer *Koordinierungsstelle* für einen Lokalen Aktionsplan. Dem Vorstand gehören Hans-Jochen Tschiche (Vorsitzender), Anke Lohmann, Prof. Wolfram Stender, Curt Stauss und Holger Hövelmann an.

Anerkennung unserer Arbeit

Am 14. September 2003 wurde *Miteinander e. V.* mit dem „Julius-Rumpf-Preis“ der Martin-Niemöller-Stiftung ausgezeichnet. Pfarrer Julius Rumpf (1874-1948) war Weggefährte von Martin Niemöller und Mitglied der Bekennenden Kirche. Mit dem Preis werden jährlich Einzelpersonen und Gruppen ausgezeichnet, die „in sinnvollen Projekten Strukturen der Toleranz und der gewaltfreien Konfliktlösung, der Mitmenschlichkeit und der Versöhnung“ aufbauen. Darüber hinaus wurden Einzelprojekte von *Miteinander e. V.* mit dem „Einheitspreis“ (2007) und bereits dreimal mit dem Preis des „Bündnis für Demokratie und Toleranz“ ausgezeichnet.

Kontaktadressen

Miteinander - Netzwerk für Demokratie und Weltoffenheit in Sachsen-Anhalt e. V.
Web: www.miteinander-ev.de
Facebook: <https://www.facebook.com/miteinanderev>

Geschäftsstelle
Erich-Weinert-Straße 30
39104 Magdeburg
Tel.: (0391) 620773
Fax: (0391) 6207740
net.gs@miteinander-ev.de

Regionales Zentrum Nord
Chüdenstr. 4
29410 Salzwedel
Tel.: (03901) 306430
Fax: (03901) 306432
net.rzn@miteinander-ev.de

Regionales Zentrum Süd
Platanenstr. 9
06114 Halle/Saale
Tel.: (0345) 2266450
Fax: (0345) 2267101
net.rzs@miteinander-ev.de

Spendenaufruf

Bitte unterstützen Sie unsere Arbeit für Demokratie, gegen Rechtsextremismus, Rassismus und Antisemitismus mit einer Spende! Alle Zuwendungen kommen direkt der Arbeit des Vereins zugute. Ihre Spende erreicht uns über das unten angegebene Vereinskonto. Sie können außerdem bequem online spenden.

Möchten Sie mit Ihrer Spende gezielt ein Teilprojekt des Vereins oder Betroffene rechter Gewalt unterstützen? Dann sprechen Sie

uns an und wählen Sie eines der *Miteinander-Projekte* aus!

Der Verein ist gemeinnützig und Ihre Spende somit steuerlich absetzbar.

Die ordnungsgemäße Verwendung aller Mittel wird durch die Kassenprüfer_innen des Vereins und ein Steuerbüro kontrolliert. Wenn Sie eine Spendenbescheinigung wünschen, teilen Sie uns bitte Ihre Anschrift mit.

Spendenkonto
Kontoinhaber: *Miteinander e. V.*
Konto-Nr.: 84 73 400
BLZ: 810 205 00
Bank für Sozialwirtschaft AG

Verlosung und Lesungen

„Kaltland“ – Ein anderer Blick auf die Anfangsjahre der neuen Republik

Die „Wendezeit“ ist in der Öffentlichkeit weitgehend positiv besetzt. Schlagworte wie „Friedliche Revolution“ oder „Wiedervereinigung“ bestimmen die Debatten und sollen eine Wende hin zum Guten beschreiben. Alternative Perspektiven auf die neue Republik zeichnen ein anderes Bild: Sie sind gekennzeichnet von der Welle rassistischer Gewalt Anfang der 1990er Jahre.

Das ganze Ausmaß des Zusammenspiels „normaler Leute“, rechtsaffiner Jugendlicher und organisierter Neonazis, welches Pogrome wie in Hoyerswerda und Rostock-Lichtenhagen erst möglich machte, ist bis heute zu spüren, wird jedoch in aktuellen Debatten – etwa um den „NSU“ – zu

wenig beleuchtet. Stattdessen bestehen Leerstellen im kollektiven Gedächtnis.

Das fehlende öffentliche Bewusstsein wird auch deutlich, wenn man sich die umfangreiche Literatur zum Zeitgeschehen anschaut. Entsprechend bemängeln die Herausgeber_innen des 2011 erschienenen Sammelbandes „Kaltland“, dass sich zwar mit dem Wenderoman ein eigenes Genre etabliert hat, es jedoch darauf verzichtet, den Opfern eine Stimme zu geben oder den Täter_innen eine besondere Rolle zukommen zu lassen. Die 42 Texte in „Kaltland“ sollen diesen Mischstand ändern. Ihre Lektüre ist zum Verständnis der aktuellen Entwicklungen im Neonazismus unverzichtbar.

Impressum newsletter # 35

Herausgeber:
Miteinander – Netzwerk für
Demokratie und Weltoffenheit
in Sachsen-Anhalt e. V.

Redaktion:
Pascal Begrich (V.i.S.d.P.)
Michael Barthel
Stefan Bruskowski
Martin Beck

Autor_innen:
Manuela Bär (mabä)
Michael Barthel (mib)
David Begrich (db)
Stefan Bruskowski (sb)
Sandra Dietzel (sd)
Ulrike Grund (ug)
Torsten Hahnel (th)
Kathrin Lau (kl)
Ricarda Milke (rm)
Mareike Tegmeier (mt)
Martin Vesely (mv)
Thomas Weber (tw)

Auflage: 700

Lesungen in Halle und Salzwedel am 16. und 18. April

Miteinander e. V. veranstaltet zwei Lesungen mit den beiden Herausgeber_innen von „Kaltland“ Manja Präkels und Markus Liske, am 16. April um 19 Uhr im Thalia Theater in Halle (Kardinal-Albrecht-Straße 6) sowie am 18. April um 19 Uhr

im Hanseat in Salzwedel (Altperverstraße 23). Der Eintritt ist frei. Die Lesungen werden von der Amadeu Antonio Stiftung und der Landeszentrale für politische Bildung Sachsen-Anhalt gefördert.

Verlosung von „Kaltland“-Exemplaren

Aus Anlass der Lesungen verlost Miteinander e. V. drei Exemplare von „Kaltland“, die uns freundlicherweise vom Rotbuch Verlag zur Verfügung gestellt wurden. Schicken sie einfach bis zum 1. Juni 2012 eine Email mit dem Stichwort „Kalt-

land“ an die Adresse newsletter@miteinander-ev.de oder schreiben sie an Miteinander e. V., Regionales Zentrum Süd, Platanenstraße 9 in 06114 Halle. Unter allen Sendungen werden die drei Gewinner_innen ausgelost. (mib)

Gefördert im Rahmen des Bundesprogramms „TOLERANZ FÖRDERN – KOMPETENZ STÄRKEN“ des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend sowie durch Mittel des Ministeriums für Arbeit und Soziales Sachsen-Anhalt.