



Demokratiestärkende Bildungsarbeit



Schulsozialraumanalyse

Sobix e.V. ★ Soziale Bildung e.V. ★



Bundesministerium
für Familie, Senioren, Frauen
und Jugend

Mecklenburg
Vorpommern





Impressum:

Herausgeber: Soziale Bildung e.V.
Staatlich anerkannte Einrichtung der Weiterbildung
Modellprojekt „Aktiv gegen Rassismus und Rechtsextremismus -
Demokratiestärkende Bildungsarbeit im ländlichen Raum“
Friedrichstraße 23, 18057 Rostock

Ort, Datum: Rostock, März 2009

Vorwort

Nachdem im ersten Halbjahr 2008 dreizehn Schulsozialräume untersucht wurden, verfügen inzwischen alle Schulen über Einzelberichte, auf dessen Basis die Akteure vor Ort interventive und präventive demokratiestärkende Bildung diskutieren und mögliche Handlungsstrategien umsetzen können. Die stetige Bedeutungszunahme rechtsextremistischer Einstellungen in Teilen der Bevölkerung und gerade unter Jugendlichen zeigt, dass Schule insgesamt stärker auf demokratiefeindliche und rechtsextremistische Phänomene reagieren muss. Hierzu soll der vorliegende Bericht einen wirkungsvollen Beitrag leisten. Um die Ergebnisse der sozialwissenschaftlichen Untersuchung auch einer größeren Öffentlichkeit bekannt und zugänglich zu machen, haben wir uns entschieden einzelne Berichte in anonymisierter Form auf unsere Website zu stellen. Die Anonymisierung betrifft im wesentlichen Orte, Daten, Namen von Organisationen und weitere Detailinformationen.

Insgesamt wurden 713 Schüler_innen, 124 Lehrer_innen und 273 Elternteile in quantitativer Form befragt. Zudem wurden 26 Lehrkräfte an den Schulen sowie 24 zivilgesellschaftliche Akteure interviewt.

Der Anspruch des Modellprojektes besteht darin im Themenfeld Rechtsextremismus, Rassismus und Demokratiebildung sozialwissenschaftliche Forschung und politische Bildungspraxis zusammenzubringen. Die Idee entstand aus unserem eigenen Anspruch, sozialwissenschaftliche Forschungsvorhaben nicht mehr losgelöst von den untersuchten Menschen und Organisationen, in unserem Fall die wichtigen Akteure schulischer Sozialräume, zu unternehmen, sondern die Ergebnisse in erster Linie den Betroffenen zugänglich und für ihre eigene Arbeit produktiv zu machen. Das Modellprojekt läuft seit August 2007 und wird bis 2010 an drei ausgewählten Schulen intensiv im Kontext demokratiestärkender Bildungsarbeit präsent sein.

Allen beteiligten Schulen wünschen wir viel Erfolg bei der Diskussion und Umsetzung gewählter Handlungsstrategien!

Inhalt

Impressum:.....	2
Einleitung.....	7
1. Schule als Organisation und ihr Umfeld	14
1.1 Schule allgemein.....	14
1.2 Schule im öffentlichen Umfeld	14
2. Schule im Innenverhältnis	15
2.1 Infrastruktur	15
2.2 Schulprogramm	15
2.3 Innovations- und Veränderungsmöglichkeiten	15
3. Kooperation in und mit der Schule	17
3.1 Kooperationen und außerunterrichtliche Angebote.....	22
3.2 Zusammenarbeit mit Eltern.....	22
3.3 Kooperationsmöglichkeiten für Innovationen und Weiterentwicklungen	24
3.4 Kooperationen – Perspektive der Zivilgesellschaft	24
4. Schule und ihre bedeutenden Akteure.....	27
4.1 Schüler_innen.....	27
4.1.1 Einstellungen	27
4.1.2 Jugendkulturelle Verortung und Peergroups	35
4.1.3 Freizeitverhalten und Nutzung von Angeboten	35
4.1.4 Zukunftsperspektiven	36
4.1.5 Engagement	37
4.1.6 Wünsche	37
4.2 Lehrer_innen	37
4.2.1 Berufliche Beanspruchung.....	37
4.2.2 Fortbildungen und Fortbildungswünsche.....	38
4.3 Eltern	39
4.3.1 Einschätzung des Wohnortes/der Region	39
4.3.2 Engagement	39

5. Strukturelle und pädagogische Elemente demokratiestärkender Bildungsarbeit an der Schule ..	40
5.1 Schule als Ort des Demokratielernens	40
5.1.1 Wichtige Kriterien der Demokratiebildung	42
5.1.2 Grenzen und Hindernisse in der demokratiestärkenden Bildungsarbeit	43
5.2 Mitbestimmung und Partizipation in der Schule.....	46
5.2.1 Lehrerperspektive.....	49
5.2.2 Schülerperspektive	49
5.2.3 Mitbestimmungsthemen	50
5.3 Gremienarbeit	51
5.4 Einschätzung der demokratischen Umgangsformen Lehrerperspektive	51
5.5 Demokratieverständnis und demokratiestärkende Bildungsarbeit – Perspektive der Zivilgesellschaft	52
5.6 Beteiligung – Perspektive der Zivilgesellschaft	53
6. Pädagogische Situation.....	54
6.1 Wichtige Bildungsinhalte in der Arbeit als Lehrer_innen.....	55
6.1.1 Werte und Normen.....	56
6.2 Die pädagogische Situation des Unterrichts	56
6.3 Erziehungsstile.....	57
6.4 Kommunikation und Schüler-Lehrer Verhältnis	59
6.6 Lebensweltbezug an der Regionalen Schule Althaus	63
6.6.1 Lebenswelt- und Sozialraumkenntnis.....	66
6.7 Methoden.....	67
6.7.1 Methodeneinsatz.....	67
6.7.2 Fortbildungsbedarf	68
6.7.3 Diskussion als demokratischer Prozess der pädagogischen Situation	69
7. Rechtsextremismus und dessen Entgegnung.....	72
7.1 Problemsicht und Kenntnisse.....	72
7.1.1 Fortbildungsbedarf	73
7.2 Einstellungen	73
7.3 Ursachen für die Etablierung rechtsextremistischer Einstellungen	75
7.4 Erscheinungsformen: Strukturen und Aktivitäten.....	77

7.4.1 Erscheinungsformen an Schule.....	78
7.5 Auseinandersetzung und Handlungsstrategien	79
7.5.1 Auseinandersetzungsformen an Schule	79
7.5.2 Auseinandersetzungsformen auf zivilgesellschaftlicher Ebene.....	81
7.5.3 Zivilgesellschaftliche Handlungsmöglichkeiten	84
7.5.4 Aktiv gegen Rechts - Umsetzbare Strategien an Schule	84
8.1 Beteiligung an zivilgesellschaftlichen Aktivitäten	86
8.2 Politische Kultur.....	89
8.3 Ressourcen und Entwicklungsbedarf	93
8.3.1 Angebote und Engagementmöglichkeiten	94
8.3.2 Politische Beteiligungsmöglichkeiten	95
8.3.3 Erreichbarkeit der einzelnen Angebote.....	95
8.3.4 Qualität und Vielfalt der Angebote.....	96
8.3.5 Kooperationsbedarf und Zukunftswünsche der Zivilgesellschaft – Region Althaus.....	97
8.3.6 Stärkung der Zivilgesellschaft	99
Anhang	101

Einleitung

Im Rahmen des Modellprojektes ‚Aktiv gegen Rechtsextremismus und Rassismus – Demokratiestärkende Bildungsarbeit im ländlichen Raum‘ wurden an 13 Schulen in vier Landkreisen Mecklenburg-Vorpommerns von Februar bis Juni 2008 umfangreiche sozialwissenschaftliche Untersuchungen vorgenommen. Im Rahmen dessen veröffentlichen wir auch drei Einzelberichte unterschiedlicher Schulen in vollständig anonymisierter Form.

Die Studie zielt darauf, effektive und effiziente Formen der Entgegnung rechtsextremistischer Tendenzen und Initiierung bzw. Aktivierung demokratischer Impulse im schulischen Kontext und darüber hinaus zu finden und zu etablieren. Daher war es erforderlich viele Akteure des Sozialraums Schule zu erreichen. Dazu wurden qualitative und quantitative sozialwissenschaftliche Erhebungsinstrumente entwickelt. Die Schüler_innen¹ der 8. und 9. Klassen der untersuchten Schulen haben in Begleitung von Testleitungen Fragebögen ausgefüllt. Zudem erhielten die Eltern der befragten Schüler_innen Fragebögen. Die Lehrer_innen der Schulen wurden ebenso aufgefordert, sich an der Befragung zu beteiligen und erhielten eigens konzipierte Fragebögen. Des Weiteren wurden an jeder Schule problemzentrierte Experteninterviews mit jeweils zwei Personen durchgeführt. Außerdem wurden über Experteninterviews zivilgesellschaftliche Akteure des Schulsozialraums bzw. des Landkreises erfasst. Hierzu zählen z.B. engagierte Menschen in lokalen Vereinen, Kommunalpolitiker_innen, Jugendsozialarbeiter_innen sowie Vertreter_innen von Behörden, Kirchen und Verwaltung.

In der Studie und dem vorliegenden Bericht als verdichtete Situationsbeschreibung werden die verschiedenen Perspektiven der befragten und untersuchten Menschen auf das Thema Rechtsextremismus in ländlichen Regionen sowie Potentiale und Probleme demokratiestärkender Bildungsarbeit in schulischen Sozialräumen sichtbar. Es geht vornehmlich darum die Perspektiven der Akteure vor Ort ernst zu nehmen, aufzugreifen und für demokratiestärkende Bildungsarbeit in Schulsozialräumen fruchtbar zu machen.

Wir wollen, um in den vorliegenden Bericht einzuführen, das Verständnis des Modellprojektes von Schule als Sozialraum und von demokratiestärkender Bildungsarbeit im Kontext fortschreitender rechtsextremer Erscheinungsformen und Orientierungen, gerade unter Jugendlichen, verdeutlichen. Daran anknüpfend soll der Sinn und Zweck des Berichts, inklusive der Handlungsempfehlungen, aus Sicht des Modellprojektes transparent gemacht werden.

¹ Auf Grund der generellen konsensualen Vereinbarung innerhalb von Soziale Bildung e.V. werden _innen-Formulierungen verwendet, um nicht die übliche männliche Ausdrucksweise dominieren zu lassen. Die Entscheidung für den Unterstrich anstatt eines großen I's oder eines Querstrichs basiert auf dem Anspruch nicht nur die zwei generell bekannten Geschlechtergruppen einzuschließen, sondern auch durch den _ Unterstrich (als Lücke, nicht Trennung) zu verdeutlichen, dass sich Menschen zwischen den Geschlechtern bewegen können und es unzählige Geschlechtsidentitäten gibt. Auf Grund der besseren Lesbarkeit verzichten wir bei zusammengesetzten Begriffen (Lehrerkollegium, Lehrer-, Schüler-Verhältnis) oder Begriffen mit institutionellen Bezügen (Kooperationspartner) auf die o.g. Schreibweise. Wir rechnen mit und freuen uns auf anregende diesbezügliche Diskussionen und hoffen Sie kommen nicht zu sehr ins Stolpern.

Warum der Sozialraum Schule?

Dem Modellprojekt und der Studie liegt ein weiter Begriff von bzw. eine umfassende Perspektive auf Schule zu Grunde. Schule wird als vielschichtiger Sozialraum verstanden, an dem sowohl formelle als auch informelle Bildung, peergroup-Sozialisation, Interaktion und Kommunikation unterschiedlicher sozialer Schichten, Milieus und Alterskohorten stattfindet. Gerade in einer strukturschwachen, ländlich geprägten Region kommt dem Sozialraum Schule besondere Funktion zu. Schule fungiert hier oftmals als eine der letzten Instanzen und Schnittpunkte öffentlichen Lebens. An und um die Schule sind hier oftmals die einzigen demokratischen zivilgesellschaftlichen Strukturen angesiedelt. Diese Rolle der Schule soll hervorgehoben und gestärkt werden. **Das Projekt setzt an der für die Einstellungsbildung zentralsten Institution in der Gesellschaft - der Schule - an.** Dies nicht im klassischen Verständnis. Schule wird nicht auf schulisch organisierte Bildung in typischen Unterrichtsformen, mit standardisiertem Ablauf und typischem Verhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden mit festem Regelkanon reduziert. Das Modellprojekt versteht **Schule vor allem als Ort öffentlichen Lebens**, in dem Kinder und Jugendliche einen Großteil ihres Alltags verbringen. Der schulische Kontext stellt für sie einen zentralen Sozialisationsraum dar, in dem sowohl durch formelle Bildung in Unterrichtsform, aber vor allem im informellen Bereich wie der jeweiligen Bezugsgruppe individuelle Prägung stattfindet. Kinder und Jugendliche bilden in diesem Kontext Einstellungen aus und reifen zu individuellen Persönlichkeiten. Das klassische Verständnis von Schule verengt sich auf Bildungsprozesse des Unterrichts. Die reformpädagogische Perspektive des Modellprojektes konzentriert sich dagegen auf die Gesamtheit der Prozesse des Ausprobierens und Generierens von individuellen Handlungskonzepten. Das Modellprojekt kann durch diese Perspektive bisher vernachlässigte pädagogische Zugänge einbeziehen. **Schule wird so als Ort vielfältiger Bildungsangebote und -wege** aufgefasst, sowohl im formellen Bereich des Unterrichts, als auch im informellen Bereich der Freizeit bzw. den nichtformellen Aspekten der Rahmenbedingungen von Bildungsprozessen. Der Sozialraum Schule ist mit seinen verschiedenen Menschen, Perspektiven, Handlungs- und Kooperationsmöglichkeiten im sozialen, kulturellen wie auch politischem Bereich sowie den vielfältigen Lernformen und -umwelten ebenso ein Ort vielfältiger, nicht zuletzt demokratischer bzw. demokratisierender Entfaltungsmöglichkeiten für alle Beteiligten.

Das Projekt zielt auf die Förderung von unterschiedlichsten Kooperationen, die im Sozialraum Schule (potentiell) vorhanden sind. Das Konzept sieht zudem eine enge Kooperation sowie Abstimmung mit landesweiten und regionalen Akteuren vor, die sich mit der Thematik Rechtsextremismus und Rassismus auseinandersetzen. **Der Sozialraum Schule wird als fester Bestandteil des demokratisch-öffentlichen Lebens aufgefasst.** Im schulischen Kontext kommen die unterschiedlichsten Bevölkerungsgruppen in Kontakt. Zugleich schlagen sich alle gesellschaftlichen Probleme und Verhältnisse im Sozialraum Schule nieder und werden hier sichtbar. Die Bedeutung des **Sozialraums Schule als sozialkommunikativer Schnittpunkt, Wertevermittlungsinstanz und Problemort** wird im Modellprojekt zusammengedacht. Nur in der Verknüpfung dieser Ebenen kann die (Rück-)Gewinnung der Schule als „Demokratieressource“ gelingen. **Der Sozialraum Schule wird als Ressource für Lösungen gesellschaftlicher Problemkonstellationen aufgefasst.**

Rechtsextreme Politik setzt verstärkt an lokalen Problemkonstellationen und in der Bevölkerung zum Teil weit verbreiteten rassistischen, wohlstandschauvinistischen, nationalistischen und autoritaristischen Einstellungen an. Das Modellprojekt reagiert auf diese Entwicklungen, in dem der Sozialraum Schule in vielfältiger sowie synergetischer Weise in den Fokus genommen wird. Das Modellprojekt nimmt auch die im schulischen Kontext anzutreffenden gesamtgesellschaftlichen, regionalen und

spezifisch lokalen Defiziten und Problemtendenzen in den Blick. Ziel ist die (Rück-) Gewinnung der **Schule als öffentlicher Ort sozialen und partizipatorischen Lernens**. Dazu wird eine den schulischen Alltag und dem dazugehörigen sozialen Umfeld umfassende Vorgehensweise favorisiert. Somit wirkt das Modellprojekt neben dem schulischen Kontext weit in die gesellschaftlichen Strukturen hinein. Damit verbunden zielt das Projekt auf die Rückgewinnung von resignierten, enttäuschten Menschen sowie die Aktivierung von bisher nicht erreichten Bevölkerungsgruppen. Direkt vor Ort soll eine Aktivierung und Stärkung der lokalen Strukturen der demokratischen Zivilgesellschaft erfolgen. Schule bietet dafür, wenn auch nicht hinreichend, geeignete **Potentiale zur Erreichung: die dafür notwendigen Zielgruppen, die materiellen bzw. technischen Ressourcen, die im Sozialraum Schule anzutreffenden personellen Kompetenzen und individuellen Alltagserfahrungen**. Diese Potentiale werden durch das Projekt bewusst und als Ressource gegen Rechtsextremismus und für demokratische Partizipation verfügbar gemacht.

Was meint demokratiestärkende Bildungsarbeit?

Ein wichtiges Ziel von Bildung ist die Wahrnehmung der Verantwortung für das Gemeinwesen (nach Hartmut von Hentig). Darin eingeschlossen ist die Entwicklung und Bereitschaft zur Selbstverantwortung und der Verantwortung für die Gesellschaft. Die Menschen sind als denkende und handelnde Wesen aufzufassen, die an der Gesellschaft nicht nur teilhaben, durch sie gebildet und kultiviert werden, sondern die sie auch mit gestalten und verändern können. Wenn Bildung sich u.a. bewährt, rückt also die demokratische Gemeinschaft und das Gemeinwohl in den Mittelpunkt. Das Verfahren zur Ermittlung des Gemeinwohls ist Demokratie, womit alle involviert werden, d.h. „Als-Bürger-handeln“ (also: Verantwortung in der res publica) wird in der Polis zur unentrinnbaren Pflicht. Die Fähigkeiten zur Reflexion der eigenen Existenz und die aller anderen Menschen und die Fähigkeiten zur Wahrnehmung von Verantwortung für sich selbst und für das Gemeinwohl müssen innerhalb schulischer und außerschulischer Bildung entwickelt werden.

„Der Mensch bildet sich“² und „Das Leben bildet“.³ Darin wird die Verschränkung von individuellem und gesellschaftlichem Interesse als Ziel formuliert und damit die jeweilige Erkenntnis von Individuum und Gesellschaft zu den maßgeblichen Momenten seiner Beurteilung gemacht:

„[...] das Ziel ist die *sich selbst bestimmende Individualität* - aber nicht um ihrer selbst willen, sondern weil sie als solche *die Menschheit bereichert*.“⁴

Hintergrund des demokratiestärkenden Bildungskonzeptes des Modellprojektes und der damit verbundenen methodischen Ausrichtung ist die Beachtung von Entwicklungen, die sowohl innerhalb der eigenen empirischen Analyse als auch dem aktuellen Forschungsstand zur politischen und demokratischen Partizipation von Kindern und Jugendlichen virulent sind. Zum einen sind dies rechts-extreme Strukturen im ländlichen Raum und damit verbundene rechte Einstellungen Jugendlicher, zum anderen, dass politische und gesellschaftliche Partizipation von Jugendlichen eher distanziert betrachtet wird, sich oftmals in ihren schulischen und außerschulischen Erfahrungswelten kaum Möglichkeiten des demokratisch-partizipativen Engagements zeigen – obwohl viele Jugendliche bereit sind, sich demokratisch zu engagieren. Diese beschränkten Erfahrungs- und Engagementmöglichkeiten, die sich zudem wenig an den subjektiven Bedürfnissen der Jugendlichen und ihren

² Hartmut von Hentig, 1996, S. 39 f.: Bildung. Ein Essay. München, Wien: Hanser. Oder : 5. Aktualisierte Auflage. Beltz Verlagsgruppe, Weinheim 2004.

³ Hartmut von Hentig, 1996, S. 42 f.

⁴ Hartmut von Hentig, 1996, S. 41

lebensweltlichen Erfahrungen orientieren, werden gerade in den strukturschwachen Räumen durch soziale Probleme, mangelhafte kulturelle und gesellschaftspolitische Anregungsmöglichkeiten und rechte Hegemoniebestrebungen innerhalb der Zivilgesellschaft weiter konterkariert. Hier bedarf es verstärkter schulischer und außerschulischer demokratiestärkender Bildungsangebote.

Versteht sich demokratiestärkende Bildungsarbeit innerhalb politischer Jugendbildung, so verfolgt sie das Ziel, mit pädagogischen Mitteln an der Erhaltung und Weiterentwicklung der Demokratie mitzuwirken.

Demokratielernen nach Peter Henkenborg⁵ muss dabei auf mehreren Ebenen angesiedelt sein:

- **Ziel: Funktion von Demokratie verstehen**
 - Bezogen auf den Kontext Schule müssen zwei Perspektiven den Ansatzpunkt für Demokratielernen bilden: die About-Perspektive (politische Bildung im Unterricht, kognitives Lernen) und die Trough-Perspektive (politische Bildung als Schulprinzip, Schule als Polis, als Lebens- und Erfahrungsraum).
- **Ziel: Inhalt der Demokratie verstehen**
 - u.a. formale Regeln, Prinzipien des Rechts- und Verfassungsstaates, Bedeutung von Dialog, Deliberation und Zivilgesellschaft, die öffentlichen Methoden der Willensbildung und Konfliktregelung
- **Ziel: Kritik der Demokratie sowie**
- **Ziel: Überzeugung der Jugendlichen vom Wert der Demokratie.**
 - Hier gilt es Bildungskonzepte zu implementieren, die demokratiekritische Positionen der Jugendlichen aufgreifen und die Impulse und Ideen der Jugendlichen ausschöpfen. Kontroversität und Kritik sollte demnach wichtiger Bestandteil der Methoden und inhaltlichen Debatten der schulischen und außerschulischen Bildungsarbeit sein, bei dem v.a. auch die Pädagog_innen der Unterstützung bedürfen.⁶
- **Ziel: Kultur der Anerkennung**
 - Anerkennungskultur ist zu schaffen in Schule und Zivilgesellschaft, damit Jugendliche erst die Möglichkeit erhalten, Selbstvertrauen und Selbstachtung zu entwickeln. Emotionale Zuwendung, kognitive Achtung, Erfahrung von Solidarität und sozialer Wertschätzung gehören wesentlich dazu.
 - Problem: Demokratiepädagogische Aktivitäten bleiben an vielen Schulen randständig, eine Anerkennungskultur ist kaum vorhanden.

⁵ Peter Henkenborg, 2007: Politische Bildung in Ostdeutschland: Demokratie-Lernen zwischen Anspruch und Wirklichkeit von Peter Henkenborg, Jan Pinseler, Anett Krieger, und Rico Behrens von Vs Verlag (Broschiert - 12. Dezember 2007)

⁶ Weiterbildung: Gesellschaftsbild, Professionalität, Erfahrungen mit Diskussions-, Urteils- und Entscheidungsprozessen in den Bildungsangeboten, Überwindung von Angst vor Auseinandersetzungen, andere Kompetenzen (als Fachwissen) der Lehrkräfte sowie der Jugendlichen sowie weiterer Beteiligter werden gefördert.

Was können die Studie und der Bericht nützen bzw. beitragen?

Im Modellprojekt wurde eine breit angelegte Analyse der Situation an verschiedenen Schulen einschließlich jeweiliger sozialräumlicher Verflechtungen vorgenommen. Um die spezifische Situation im Schulkontext bewerten zu können, wurden Faktoren untersucht, die für die Ausprägung des Schulklimas mitverantwortlich sind. Hierzu zählen neben soziostrukturellen Ausgangsbedingungen u.a. Dominanzverhalten, das Lehrende-Lernende-Verhältnis, innerschulischer Organisationsaufbau, die Angebotsstruktur inkl. der Varianz der Lernwege. Es wurden mittels Befragungen die politischen Einstellungen sowie die Werte- und Normenprägung der Schüler_innen gemessen. Bei den Schüler_innen wurden die Präferenzen in der jugendkulturellen Verortung, Teilhabe und Freizeitgestaltung untersucht. Zudem wurden sie danach befragt, wie sie Schule, Unterricht und Lehrer_innen einschätzen, wie ihre alltäglichen Umgangsweisen sind und wo sie in der Schule mitbestimmen möchten. Die Perspektive von Eltern ist ebenso über Fragebögen aufgenommen worden. Sie erhielten die Möglichkeit die Zusammenarbeit mit der Schule einzuschätzen, sich zu eigenem Engagement und Erziehungsstilen zu äußern und wurden zu ihrer Einschätzung der Möglichkeiten und Entwicklungen im Sozialraum sowie rechtsextremen Erscheinungen befragt. Die Lehrer_innen wurden zu ihrem Bildungsverständnis, der pädagogischen Arbeit und ihrem Beratungs- und Fortbildungsbedarf befragt. Außerdem wurden die Perspektiven und Einschätzungen der Lehrer_innen auf ihre Schüler_innen untersucht. Diese Einschätzungen betrafen v.a. demokratische Kontexte wie Mitbestimmung, Mitarbeit und Engagement sowie Umgangsformen. Ebenso wurde die Perspektive und Einschätzung der Lehrer_innen zu rechtextremen Orientierungen und Erscheinungsformen in der Schule sowie im Sozialraum erhoben. Hierzu gehört auch die Einschätzung der individuellen wie schulischen und sozialräumlichen Auseinandersetzungsformen mit dem Phänomen Rechtsextremismus. Einen bedeutenden Teil nimmt in den quantitativen Befragungen (Lehrer_innen) und qualitativen Interviews (Vertreter_innen von Schule und Zivilgesellschaft) das Themenfeld Kooperation ein. Es ist wichtig zu erfahren, wie Schule in das öffentliche Umfeld eingebettet ist, welche Bedeutung Kooperationen haben und welche außerunterrichtlichen Angebote etabliert sind, wichtig erscheinen und ausgebaut werden sollten. Thematisch ähnlich sind die qualitativen Interviews mit den jeweiligen Expert_innen auf schulischer wie zivilgesellschaftlicher Seite gelagert. Hierbei ging es, in Ergänzung zu den quantitativen Befragungen, darum, die Einschätzung der Expert_innen zu Kooperationen in und außerhalb von Schule zu beleuchten, ihre Einschätzung zu rechtsextremen Erscheinungen, Ursachen und möglichen Strategien intensiver zu erschließen sowie Möglichkeiten demokratiestärkender Bildungsarbeit aus der Perspektive lokaler Akteure aufzunehmen.

Die Ergebnisse dieser Untersuchungen liegen den Leser_innen in Form des nachfolgenden Berichts vor. Hierbei ist der Ergebnisbericht als Situationsbeschreibung zugänglich. Die Gliederung des Berichts erfolgt nicht in Reihenfolge der Aspekte der Fragebögen oder der Leitfäden der Interviews, sondern thematisch sortiert und in Verbindung mit den verschiedenen Perspektiven der befragten Personen. Hierdurch sollen die verschiedenen Sichtweisen auf einen Gegenstand, ihre Gemeinsamkeiten und Unterschiede lesbar und in ihrer Verschränkung für Reflexionen verfügbar werden.

Durch diesen Bericht wollen wir ermöglichen, dass sich Schule und ihre bedeutenden Akteure auf einer Metaebene bewegen können. Aus einer multiperspektivischen Außen- und Innensicht lässt sich viel über die Situation vor Ort erfahren. Es können bisherige alltägliche Auffassungen, vielleicht nicht immer kommunizierte Einschätzungen eingesehen werden und neue Erkenntnisse über die Situation

im Schulsozialraum gewonnen werden. Potentiale und Defizite werden im Hinblick auf demokratiestärkende Bildungsarbeit im Schulsozialraum deutlich.

Wir wollen hiermit zur (Selbst-)Reflexion und Handlungsorientierung im Kontext demokratiestärkender Bildungsarbeit zur Entgegnung rechtsextremistischer Tendenzen anregen. Ein wichtiges Anliegen des Modellprojektes ist daher die Situationsbeschreibung mit möglichen Anschlussstellen für präventive und interventive Handlungsstrategien zu versehen. Die im zweiten Teil des Berichts dargestellten Handlungsempfehlungen sind Vorschläge, wie schulische und sozial-räumlich orientierte demokratiestärkende Bildungsarbeit unterstützt werden könnte. Sie sind aus der Interpretation der gewonnenen Daten unsererseits entstanden, greifen auf Erfahrungswerte der politischen Bildungs- und Vereinsarbeit von Soziale Bildung e.V. zurück und beziehen sich auf in der Fachöffentlichkeit anerkannte Ansätze (z.B. *Kooperatives Lernen, Selbstgesteuertes Lernen*).

Diese Vorschläge stellen wir den Schulen und weiteren Beteiligten zur Verfügung und zur Diskussion. Wir empfehlen den an der Umsetzung Interessierten sich Stück für Stück den Empfehlungen zu widmen und die Umsetzung prozesshaft in den schulischen Ablauf vorzunehmen. Es muss nicht alles auf einmal angefangen und implementiert werden, sondern es sollte unter den Beteiligten im Konsens entschieden werden, welche Schritte eingeleitet und welche Möglichkeiten umgesetzt werden. Diejenigen Schulen, die nicht intensiv als ausgewählte Modellschulen von Soziale Bildung e.V. begleitet werden, haben die Möglichkeit, neben den Bildungsangeboten von Soziale Bildung e.V., durch die an entsprechender Stelle benannten Kooperationspartner (Regionalzentrum, Beteiligungsworkstatt) beraten und begleitet zu werden.

Aus der Untersuchung der Schulen wird im Jahr 2009 ein Gesamtbericht erstellt, der eine repräsentative Situationsbeschreibung und -analyse enthält sowie die Schwerpunkte der Handlungsempfehlungen diskutiert. Der Gesamtbericht soll einer weitgreifenden Fachöffentlichkeit verfügbar gemacht werden.

Hinweise für den Umgang mit den Daten

Die Repräsentativität der erhobenen Daten ist zum einen von der Befragungspopulation als auch von dem Rücklauf der Fragebögen abhängig. Aus diesem Grund ergibt sich für die Aussagen der drei Akteursgruppen der quantitativen Befragung jeweils eine unterschiedliche Repräsentativität. Es sei darauf hingewiesen, dass die Aussagekraft der Daten für die Lehrer_innen und Eltern in einigen Schulsozialräumen relativ gering ist. Dennoch wurde sich größtenteils dafür entschieden, auch Personengruppen mit geringen Rücklauf zu berücksichtigen, um mittels der themenbezogenen Auswertung eine Reflexionsgrundlage zu bieten, die den analytischen Blick auf wichtige Bereiche der demokratiestärkende Bildungsarbeit im Schulsozialraum schärft. Bei den Schülerdaten kann von einem hohen Informationsgehalt für die Schüler_innen der jetzigen 9. und 10. Klasse ausgegangen werden, da fast alle Schüler_innen in Anwesenheit von Testleitern befragt wurden.

Die Prozentzahlen im Bericht beziehen sich immer nur auf die Personen, die an der Erhebung teilgenommen haben und stehen lediglich als Indikatoren für die Gesamtpopulation.

Aussagen wie bspw. „90% (n=9) der Lehrer_innen gaben an, dass es voll zutrifft, dass ...“ sind wie folgt zu deuten:

Das kleine n steht für die numerische Ausprägung der Antworten. Also 9 Lehrer_innen haben die Aussage mit -trifft voll zu- beantwortet. Die Prozentzahl (90%) bezieht sich auf den Anteil der Antwortausprägung von -trifft voll zu- an der Gesamtzahl der Lehrer_innen, die die Aussage beantwortet haben. Folglich haben zehn Lehrer_innen diese Aussage beantwortet.

Dies ist wichtig zu beachten, da nicht alle Befragten (Schüler_innen, Lehrer_innen, Eltern) den Fragebogen komplett ausgefüllt haben und daher die Aussagekraft der Items⁷ variieren können. Es wurde bei der Auswertung jedoch Wert darauf gelegt, dass Items mit hohen ‚Missings‘ (Nichtbeantwortungen) nicht Bestandteil des Berichtes sind.

⁷ Innerhalb der Sozialforschung sind Items verfasste Stimuli (Aussagen in einem Fragebogen), die beispielsweise als Indikatoren für eine Einstellung, Beurteilung oder Merkmal stehen können.

1. Schule als Organisation und ihr Umfeld

1.1 Schule allgemein

Im Rahmen der Erhebung an der Regionalen Schule Althaus wurden mit Hilfe von Fragebögen 89 Schüler_innen der 8. und 9. Klasse (des Schuljahres 2007/08) und 22 ihrer Elternteile befragt. Hierfür wurden im Rahmen des Modellprojektes konzipierte, umfangreiche Schüler- und Elternfragebögen genutzt. Des Weiteren haben an der freiwilligen Lehrerbefragung insgesamt 12 Personen den hierzu entwickelten Fragebogen beantwortet.

1.2 Schule im öffentlichen Umfeld

Nur 41% (n=9) der Eltern stimmen zumindest teilweise zu, dass die Schule in der öffentlichen Wahrnehmung vor Ort ein gutes Image hat. Allerdings können alle Lehrer_innen (zumindest teilweise) feststellen, dass die Schule gut in das öffentliche Umfeld integriert ist.

Eine ebenso große Zustimmung unter den Lehrkräften finden auch die Thesen, dass die Schule eine wichtige Funktion innerhalb der Gemeinde über die Bildungsarbeit hinaus hat sowie, dass die Schule ein Ort ist, an dem die Vielfalt der Gemeinde Ausdruck findet. Dass zwischen der Schule und ihrem Umfeld ein Verhältnis wechselseitigen Gebens und Nehmens besteht bestätigen die Lehrer_innen (25% (n=3) volle Zustimmung, 50% (n=6) teilweise Zustimmung) auch. Dass die Schule guten und regelmäßigen Kontakt zu außerschulischen Partnern hat, dem können 83% der Lehrer_innen (n=10) (voll oder teilweise) zustimmen.

Im Bereich der Öffentlichkeitsarbeit der Schule haben wir mehrere Aspekte untersucht, über die erhoben wurde (Lehrer_innen), wie gut sie funktionieren, oder wenn sie nicht vorhanden sind, ob eine Einführung oder Verstärkung der einen oder anderen Methode sinnvoll scheint. Tabelle 1 zeigt die Übersicht der erhaltenen Meinungen, dabei gibt es einige Fälle, bei denen die Meinungen auseinander gehen, diese sind in der Tabelle dann zweimal vertreten (bspw. „Ausstellungen“).

Funktioniert gut	Funktioniert mittelmäßig	Funktioniert schlecht	Gibt es nicht
Veröffentlichungen in der lokalen Presse	Öffentliche Ausstellungen	Ausstellungen	Schülerzeitung
Infotafel in der Schule	Information an die Kommunalpolitik		
Einladung von externen Gästen	Veröffentlichungen im lokalen Radio		
Elternbrief			

Tabelle 1: Öffentlichkeitsarbeit der Schule

Auf die Frage, was nach Meinung der Lehrkräfte von den aufgeführten Punkten verstärkt oder neu eingeführt werden müsste, sind die häufigsten Antworten: *Internetseite/-plattform* (n=3) und *Schülerzeitung* (n=2).

2. Schule im Innenverhältnis

2.1 Infrastruktur

Um einen Überblick über die schulische Infrastruktur und den sich daraus ableitenden Möglichkeiten zu bekommen, wurden zu diesem Thema die Lehrer_innen der Schule befragt. Folgend werden nun die aus den Mittelwerten (arithmetisch) gebildeten Kategorien der verschiedenen Aspekte abgebildet, dabei erreichte keiner der gefragten Gesichtspunkte den Wert für sehr gut, aber auch keines den Wert für sehr schlecht. Tabelle 2 gibt einen Überblick und zeigt die Einordnung in die Kategorien *gut*, *mittelmäßig* und *mittelmäßig bis schlecht*.

Als gut bewertet:	Als mittelmäßig bewertet:	Als mittelmäßig bis schlecht bewertet:
Sportanlagen	Freizeitmöglichkeiten	Bibliothek
Moderationsmaterialien (Pinnwand, Karten,...)	Medien (Internet, TV, Video, ...)	Schülercafe/Schulclub
Musikräume		
Labor		

Tabelle 2: Bewertung der Infrastruktur der Schule

2.2 Schulprogramm

Das Schulprogramm hat für die Lehrer_innen eine wesentliche Bedeutung in Hinsicht auf die Bedeutung für ihr Handeln (67% (n=8) der Befragten) und bei der Qualitätssicherung bzw. –steigerung an der Schule, dieses gaben 92% (n=11) an.

33% (n=4) der Lehrer_innen geben an, dass die Schüler_innen an der Entwicklung des Schulprogrammes angemessen beteiligt waren, wobei von den Befragten 38% (n=32) meinen, mindestens teilweise Einfluss darauf zu haben und 62% feststellen, keinerlei Einfluss auszuüben. Jedoch meinten nur 10 der 89 Schüler_innen, die diese Frage beantworteten, dass das Schulprogramm eine Bedeutung für ihr Handeln hat, 40 weitere konnten dieses teilweise feststellen.

2.3 Innovations- und Veränderungsmöglichkeiten

Die Untersuchung der Schulen beinhaltete auch einen qualitativen Forschungsansatz. Mit ausgewählten Lehrkräften wurden Leitfadenterviews durchgeführt. So konnte eine die quantitativen Daten ergänzende Perspektive gewonnen werden. Trotz des kleinen Ausschnittes (zwei Personen) konnten tiefere Einblicke zu wichtigen Fragen und Themen des Modellprojektgegenstandes sowie Problemen und organisationalen Abläufen und Absichten gewonnen werden.

Zur Thematik der Innovation/ Veränderungsbereitschaft an der Schule wurden im quantitativen Teil der Erhebung nur die Lehrer_innen befragt. Auch hier wurden verschiedene Aspekte dieser Themstellung untersucht.

Den Eindruck, dass die Schule sich zu wenig um Erneuerung und Entwicklung bemüht, teilt keiner der 12 Befragten, eine Person stimmt dem teilweise zu, und alle anderen können das verneinen. Die Systematik der Planung von Innovationen befinden alle befragten Pädagog_innen als gut.

Den Wunsch nach Einsatz neuer Methoden im Unterricht äußern 67% (n=8), weitere 25% (n=3) unterstützen dieses teilweise. Des Weiteren ist die große Mehrzahl der Lehrer_innen Veränderungen

in der Schule gegenüber aufgeschlossen (10 Personen Zustimmung, zwei Personen teilweise Zustimmung), ebenso verhält es sich bei der Bekräftigung der eigenen, aktiven Teilnahme bei Umsetzung von Veränderungen und bei der Bereitschaft, die Schüler_innen mehr als bisher in die Gestaltung solcher Veränderungen einzubeziehen.

Die Einführung neuer Innovationen bedeuten für mehr als die Hälfte der Befragten (n=9) keine unnötigen Belastungen und für niemanden eine nicht zu bewältigende Mehrbelastung, wobei zwei Drittel der Lehrer_innen (n=8) den Wunsch nach einer Entlastung zumindest teilweise äußert.

In den geführten Interviews wurde ebenfalls nach der Einschätzung der Veränderungsbereitschaft des Kollegiums gefragt. Es ergibt sich in Althaus ein mit fast allen anderen Schulen vergleichbares Bild.

„Aus meiner persönlichen Sicht würde ich sagen, dass vielleicht fünfzig Prozent der Kollegen sehr offen sind für Veränderungen und die anderen fünfzig hätten meiner Meinung nach doch ein paar Probleme damit, solche Sachen zuzulassen und vielleicht auch mal einen Einblick in ihre Arbeit geben zu lassen.“ (L_4_2_20). Die Veränderungsbereitschaft seitens der Lehrkräfte wird demnach recht unterschiedlich bewertet. Es gibt eine Reihe von Lehrkräften, die in ihrem pädagogischen Selbstverständnis der Auffassung sind, keine weitere Unterstützung durch neue Methoden oder außerschulische Kooperation zu benötigen. So wird der Wunsch nach einer größeren Veränderungsbereitschaft und der Reflexion der eigenen Unterrichtsgestaltung im Kollegium seitens der Interviewpartner_innen geäußert: *„Ich würde mir mehr Verständnis von den Kollegen wünschen, mehr Interesse. [...] wir beide fühlen uns oft wie Außerirdische. [...]“* (L_4_2_20). Die verschiedenen Perspektiven und Problemlagen im Kollegium sollten u.E. nicht vernachlässigt werden, sondern in methodisch fundierten, regelmäßigen Erfahrungsaustauschen oder auch in kollegialen Beratungen verhandelt werden, um zumindest die Interessen und Ansichten aller Beteiligten transparent zu machen und mit ihnen produktiv umzugehen. Hierzu können Sie die Handlungsempfehlungen im Bereich der Schulorganisation einsehen.

3. Kooperation in und mit der Schule

Kooperationen sind als Themenschwerpunkt im Rahmen des Modellprojektes von besonderer Bedeutung. Kooperative Formen der Zusammenarbeit ermöglichen den Beteiligten, gerade im schulischen Kontext und zudem im Themenfeld demokratiestärkender Bildungsarbeit, relevante Partner_innen zusammenzubringen, das pädagogische, soziale und kulturelle Spektrum der Schule nach innen und außen zu erweitern und damit Partizipationen in vielfältiger Weise zu unterstützen. Kooperationen als Partizipationen zu denken, enthält ein wichtiges demokratisches Moment: die Teilhabe an und Einblicke in gesellschaftlich existierenden Denk- und Praxisformen zu befördern. Den Schüler_innen werden durch externe Expert_innen verschiedene Perspektiven eröffnet und Abwechslung vom normalen Unterrichtsgeschehen ermöglicht. Sie können in ihren Bedürfnissen unterstützt werden, Möglichkeiten des eigenen Handelns erfahren und auf die gegenwärtige und zukünftige Teilhabe an der Gesellschaft und die Anforderungen in ihrem Leben vorbereitet werden. Die Lehrer_innen können thematisch und organisatorisch entlastet werden bzw. in der Zusammenarbeit können sich potentielle Synergien produktiv entfalten. Den externen Partner_innen (seien es Vereine, Einwohner_innen, Eltern etc.) wird die Mitwirkung an einer Schnittstelle des öffentlichen Lebens, einer Sozialisations- wie auch Demokratieinstanz erschlossen. Kooperationen können produktiv für alle Seiten sein und das (Er)Leben von Schule bereichern.

Motto: Zuviel Angebot, jedoch Kapazitäten für eine effiziente Umsetzung

Die Schule in Althaus kann durch verstärkten Anfrage seitens der Schulsozialarbeiterin und der Sozialkundelehrerin seit dem letzten Schuljahr auf ein überaus komplexes und vielfältiges Angebot von freien und öffentlichen Trägern zurückgreifen. Aufgrund der umfassenden Angebotspalette ist jedoch davon auszugehen, dass die Lehrkräfte nur teilweise, auf ihre jeweiligen Themenbereiche bezogen und wahrscheinlich auch sehr oberflächlich über die vorhandenen Kooperationsmöglichkeiten informiert sind. Bei Kolleg_innen, die direkt aus dem Raum Althaus kommen, wird davon ausgegangen, dass sie über einen ungefähren Überblick bestehender Angebote verfügen. Lehrer_innen, die jedoch an mehreren Schulen unterrichten, wird dies hingegen kaum möglich sein. Vor allem die Schulsozialarbeiterin sowie die Sozialkundelehrerin sind die beiden Personen, die aufgrund ihrer spezifischen Arbeitsbereiche die Angebotspalette am weitesten überschauen können. Aus diesem Grund stellen sie auch für ihre Kolleg_innen eine Art Anlaufstelle für kooperations-spezifische Interessen dar. Hier wäre eine stärkere Transparenz zu thematisch geordneten, bisher durchgeführten und möglichen Kooperationen unseres Erachtens zu empfehlen.

Um den Schüler_innen die breit gefächerten Angebotsmöglichkeiten unterschiedlicher Einrichtungen auch entsprechend näher zu bringen und sie nicht nur punktuell mit den unterschiedlichen Beteiligungsoptionen in Berührung kommen zu lassen, wurde zu Beginn des Schuljahres ein Vereinstag organisiert, damit außerschulische Träger eine Plattform erhalten, um sich vorzustellen und Anknüpfungspunkte aufzuzeigen. Eine besondere Form, die in den untersuchten Schulen nur selten vorkommt und als sehr gute Transparenz- und Informationsmöglichkeit anzusehen ist.

Da rund 50% der Schüler_innen längere Fahrtzeiten zur Schule auf sich nehmen müssen und sie durch die Ganztagsangebote bzw. die Verpflichtung daran teilzunehmen nicht überfordert werden sollen, aber zugleich auch um bestehende Vereinstätigkeit anzuerkennen oder zusätzlich dazu zu animieren, gibt es die Möglichkeit die Vereinsarbeit mit den Wahlpflichtfächern und dem

Nachmittagsangebot an der Schule zu verrechnen. Ebenso wird versucht vermehrt Vereine für den Ganztagsbereich zu gewinnen.

Verschiedenste Kooperationsvereinbarungen werden im Zusammenhang mit der Ganztagschule und des Wahlpflichtunterrichts geknüpft. So gibt es viele Sportvereine, die unterschiedlichste Angebote durch diese Regelung im Sozialraum Schule offerieren. Ebenso gibt es eine enge und kontinuierliche Zusammenarbeit mit der Musikschule der Stadt Althaus. Es gibt einmal jährlich zusammen mit Schüler_innen ein Neujahrskonzert. Darüber hinaus finden mittlerweile seit zwei Jahren klassen- und wahlpflichtübergreifend Schulaufführungen statt. So wurde letztes Jahr ein Musical aufgeführt und dieses Jahr gibt es die Möglichkeit an einem Clownsprojekt mitzuwirken. In Althaus, wie an anderen Schulen, wird ebenso Wert auf eine Aufklärung in den sensiblen Themenbereichen Geschlechtsverkehr unter Jugendlichen und Umgang mit Geld gelegt. Es gibt ein Babyprojekt, wo Themen der frühen Mutterschaft behandelt werden sowie ein Taschengeldprojekt, das zusammen mit der Sparkasse organisiert wird. Fernerhin gibt es Kooperationsbeziehungen mit der Feuerwehr, dem DRK, den Krankenkassen, um nur einige zu nennen. Es besteht seit mehreren Jahren eine enge Zusammenarbeit mit dem Verein Jugendfreizeit e.V. In dieser Kooperationsverbindung wird u.a. mit schulaversiven Schüler_innen zusammengearbeitet. Doch gibt es hier keine festen Strukturen bzw. längerfristigen Vertragsabsprachen. Es ist zu vermuten, dass die Schule versucht bedarfsorientiert und flexibel Kooperationsbeziehungen einzugehen, um an die Interessen und notwendigen lebensweltrelevanten Bereiche der Schüler_innen anzuschließen.

Einen bedeutenden Stellenwert nimmt in Althaus, ebenso wie an anderen Schulen, die Berufsfrühorientierung ein. In der 8. Klasse wird der Schwerpunkt auf diese Thematik gelegt. Zusammen mit einem Verein der Jugendarbeit werden die 8. Klassen in verschiedene Tätigkeitsbereiche eingeführt, wo sie sich ausprobieren können. Darauf aufbauend können sich die Schüler_innen dann in der 9. Klasse entsprechend ihrer Interessen und Fertigkeiten, ein Unternehmen für ein Betriebspraktikum suchen. Es gibt feste Zeitpläne, wann welche Klasse ihre Berufsorientierung absolviert sowie klare Verantwortungsbereiche, die Sozialkundelehrerin ist für die Organisation dieses Förderbereiches zuständig. An dieser Stelle wollen wir darauf hinweisen, dass alle untersuchten Schulen der Berufsorientierung und der Kooperation mit regionalen Unternehmen einen hohen Stellenwert einräumen. Auffällig erscheint hierbei, dass kaum die Arbeitnehmerseite bzw. ihre Interessensvertretungen, eben die Gewerkschaften, in die Berufsorientierung einbezogen werden, zumindest nicht benannt wurden. Gerade diese, z.B. die DGB Jugend Nord in Kooperation mit dem Netzwerk für Demokratie und Courage, bieten in ihrem Programm 'Demokratie macht Schule' neben den gesellschaftlichen Themen Migration, Gewerkschaften etc. auch Module zur Berufsorientierung an, die unkompliziert über Projektstage in die schulische Arbeit Eingang finden können.

Die Stadt Althaus und Umgebung sowie auch die Schule haben in den letzten Jahren verstärkt Probleme in der Auseinandersetzung mit Rechtsextremismus gehabt. Althaus wird als sozialer Brennpunkt beschrieben, an dem verhältnismäßig viel Aggressivität verknüpft mit vielerlei sozialen Problemen zu finden sind, die sich besonders im Bereich rechter Orientierungen zeigen. Doch sind diese Probleme in der Vergangenheit nicht unreflektiert geblieben: „[...] die Problematik steht in Althaus und definitiv darf man sich nicht verschließen“ (L_4_2_20). Als Reaktion auf rechtsorientierte Vorfälle hat sich in den vergangenen Jahren ein Aktionsbündnis gegründet, um dieser Entwicklung auch eine öffentliche konträre Position entgegenzusetzen. Ebenso wird von Seiten der Schule betont, dass Schüler_innen Möglichkeiten erhalten sollten, ihre frei verfügbare Zeit sinnvoll zu gestalten. Vor

allem bei Schüler_innen, die aus weniger gut gestellten Elternhäusern kommen – sei dies in monetärer Hinsicht als auch im Sinne des familiären Zusammenhalts – ist es wichtig, positive Gestaltungsmöglichkeiten aufzuzeigen, die nicht von der sozialen Position abhängen: *„Hauptziel ist es, die Kinder und Jugendlichen an eine sinnvolle Freizeitbeschäftigung heranzuführen und vor allen Dingen richtet sich das auch natürlich an Kinder und Jugendliche aus sozial schwachen Familie und teilweise an solche Kinder und Jugendliche, die auch schon mit der rechten Szene sympathisieren.“* (L_4_2_19). Dem Sozialraum Schule wird hierbei eine Schlüsselrolle zuteil, denn es ist überaus wichtig junge Menschen darin zu bestärken, dass eine demokratische, freie Gesellschaft eine komplexe Form des Zusammenlebens darstellt, die von sozialer Kooperation abhängt und darauf basieren sollte, dass niemand ausgeschlossen wird, egal welchem sozialen Status er/sie angehört. Demzufolge kann jedeR einen positiven Einfluss auf Gesellschaft ausüben, so dass vor allem fatalistische Tendenzen prinzipiell unbegründet sind. Der Wunsch bestehende Zustände zu verändern zeigt sich bereits darin, dass Schüler_innen und deren Eltern ebenfalls ein Interesse bekunden, etwas an dieser Situation zu ändern: *„Und ich muss ehrlich sagen, die Reaktion der Schüler zeigt eigentlich, dass sie nur darauf warten, dass man reagiert“* (L_4_2_20). So gab es eine musikalische Veranstaltung in Zusammenarbeit mit einer Jugendeinrichtung aus Warsum, an der sich auch mit großer Resonanz Schüler_innen der 5. bis 10. Klassen beteiligt haben. Doch leider ist dieses Projekt aufgrund fehlender Gelder nicht fortgeführt worden und eine Positiverfahrung im Sinne eines erfolgreichen Abschlusses blieb offen: *„[...] das es einfach schade ist, wenn wirklich das Interesse da ist, wenn die Schüler gefordert werden, sie dann auch die Aussicht haben, sie können etwas verändern, und sie wollen es ja auch und sie dann eigentlich in der Luft hängen.“* (L_4_2_20).

Ebenso gab es eine Elterninitiative, die sich für die Arbeit gegen rechts stark gemacht hat. Für die Präventionsarbeit innerhalb der Schule findet eine Kooperation mit der MAEX⁸ statt. Die Zusammenarbeit mit den Schüler_innen gestaltet sich hingegen durchwachsen: *„Die Schüler haben es unterschiedlich angenommen. Also wir haben Klassen gehabt, wo wir eigentlich gedacht haben, es läuft nicht. Die haben wider Erwarten sehr gut mitgemacht und von denen, wo wir es erwartet hatten, da war das Interesse nicht ganz so stark“* (L_4_2_20). Darüber hinaus gab es mit der 9. Klasse auch Gedenkstättenfahrten in Konzentrationslager, um Schüler_innen die Folgen rechtsextremistischen Handelns näher zu bringen. Von der Sozialkundelehrerin wird der Anspruch kommuniziert, auch die politische Seite des Rechtsextremismus zu thematisieren, so dass sie darin bestärkt werden: *„[...] selbst wählen gehen zu sollen und das mitzubestimmen“* (L_4_2_20). Die Schule ist an einer kontinuierlichen Zusammenarbeit mit außerschulischen Trägern zu dieser Thematik interessiert. Die Themenfelder der Präventions- und Interventionsarbeit gegen Rassismus und Rechtsextremismus sind ein Schwerpunkt im Modellprojekt und werden ebenso vom Verein Soziale Bildung angeboten. So wurden schon mehrere Projektstage für Schüler_innen durchgeführt. In diesem Bereich werden auch die Angebote des Netzwerks für Demokratie und Courage (NDC) genutzt.

Die Zusammenarbeit mit außerschulischen Kooperationspartnern gestaltet sich eher lose und weniger eng. Die Auswahl der Kooperationsformen ist abhängig von den Kapazitäten, die der Schule als auch den Lehrer_innen zur Verfügung stehen. Und genau hier scheinen einige Probleme zu liegen. Vor allem im letzten Jahr sind vermehrt Vereine mit potenziellen Kooperationsangeboten an die Schule herangetreten. Doch fehlen an der Schule bisher die Kapazitäten bzw. Mechanismen, um die Komplexität der Angebotslandschaft hinreichend zu reduzieren. Es gibt keine gebündelte

⁸ Mobile Aufklärung Extremismus, Sondereinheit der Landespolizei MV

strukturierte Clusterung potenzieller Angebote, so dass die Lehrkräfte oftmals keinen adäquaten Überblick über Kooperationsoptionen an der Schule bekommen. Die Konsequenzen dieser nicht aufgearbeiteten Überflutung möglicher Kooperationsvereinbarungen können einerseits darin bestehen, dass Lehrkräfte nicht auf entsprechende Projekte oder Formen der außerschulischen Zusammenarbeit zurückgreifen können, die ihren Vorstellungen oder den Bedürfnissen der Schüler_innen entsprechen, weil sie diese aufgrund des Überangebots nicht herausfiltern können. Viele Informationen gehen verloren oder werden nicht an die entsprechenden Lehrkräfte weitergeleitet. Andererseits fehlen an der Schule auch hinreichende Fördermöglichkeiten für die finanzielle Durchsetzung von Projekten. Zwar unterstützt der Schulträger selbst einige Projekte, doch ist diese Finanzierung nicht realistisch an tatsächlichen Kosten orientiert. Durch die mangelnde Weiterleitung von potenziellen Angeboten können Bewilligungszeiträume für Förderanträge nicht eingehalten werden, wodurch mögliche Kooperationsbeziehungen bzw. bereits bestehende Projekte nicht ausreichend finanziert werden können und zum Erliegen kommen. Es gibt genügend Angebote, doch fehlen die Kapazitäten um diese auch effizient umzusetzen. Hier besteht demnach ein großer Handlungsbedarf. Demzufolge wird auch die Erwartung bzw. der Wunsch kommuniziert, dass bei einer außerschulischen Zusammenarbeit, wie bspw. mit dem Modellprojekt, nicht nur eine Bestandsanalyse vollzogen wird, sondern Angebote konkret formuliert werden, klare Ansprechpartner_innen vorhanden sein müssen, aber auch im Sinne einer konstruktiven Arbeitsteilung, eine Arbeitsentlastung für die Lehrkräfte ermöglicht wird.

Von Seiten der Lehrkräfte wird betont, dass der Unterricht nicht alle Aspekte abdecken kann, um Schüler_innen einerseits fachrelevante Inhalte zu vermitteln sowie sie andererseits auf lebensweltrelevante Themen vorzubereiten und bei der Entwicklung zu verantwortungsvollen Individuen zu unterstützen. Eine Kooperation mit außerschulischen Trägern stellt daher eine notwendige Komponente für die Vermittlung lebensweltrelevanter und demokratiefördernder Schlüsselqualifikationen dar. Um auch bei diesbezüglichen Angeboten, die Interessen und Wünsche von Schüler_innen nicht außer Acht zu lassen und sie auch an der Projektgestaltung zu beteiligen, wird am Anfang jeden Schuljahres gefragt, wo Bedarf besteht und welche Probleme behandelt werden sollen. So gibt es großes Interesse im Bereich der Berufsförderung, der Kommunikation, dem Baby-Projekt und Themen, die sich mit Rechtsextremismus auseinandersetzen (siehe oben). Vor allem bei künstlerischen Veranstaltungen und Projekten wird Wert darauf gelegt, dass Schüler_innen auch Anerkennungschancen erhalten, die außerhalb der schulischen Bewertungsmechanismen liegen. *„Also die Projekte [...] wie z.B. das Musical, [...] das Clownsprojekt, solche Dinge werden von den Kindern gut angenommen, die sind mit voller Begeisterung dabei und das wirkt natürlich auch nach. Die sind so stolz „wie Bolle“, wenn sie da denn ihre Aufführung haben und zeigen, was sie so können. Also das auch wirklich noch nachgewirkt. [...] Oder wir machen einmal im Jahr unser Talente-Fest. Das ist Wahnsinn, wie viele Schüler sich da freiwillig melden, und mit welchen Talenten die gesegnet sind, was man gar nicht so vielleicht weiß. Da wird man immer wieder überrascht.“* (L_4_2_19). Trotzdem die Schüler_innen ein großes Interesse an Projektarbeit bekunden, zeigt das Nutzungsverhalten diverser Projektangebote ein differenziertes Bild. Vor allem jüngere Schüler_innen sind stärker für Vereinstätigkeiten zu begeistern. Doch je älter die Schüler_innen werden, um so mehr nimmt diese Begeisterung ab. Die Fluktuation im Bereich Vereins- und Projektarbeit nimmt zu, so dass eine Veränderung der Angebote, dem Alter entsprechend, notwendig erscheint. So wurde bspw. extra für ältere Schüler_innen ein Projekt ins Leben gerufen, in dem Trafo-Häuschen künstlerisch gestaltet werden sollen. Darüber hinaus sind Schwächen im Umgang mit außerschulischen Partnern zu erkennen. Es bereitet Schüler_innen offenbar Probleme

sich gegenüber neuen Personen, Methoden und Vereinen zu öffnen. Diese Problematik zeigte sich bspw. in der Zusammenarbeit mit einer Theaterpädagogin sowie mit der MAEX, die in ihrer Arbeit mit Anerkennungsproblemen seitens der Schüler_innen zu kämpfen hatten.

Was die Beteiligung der Eltern anbelangt, ist festzuhalten, dass diese nur marginal ausgeprägt ist. Nur eine absolute Minderheit nutzt Partizipationsmöglichkeiten. Zwar werden sie über Vereinsangebote, Projekte und Handlungsbedürfnisse informiert, doch werden diese meist nur registriert. Darüber hinaus wurden auf Wunsch der Eltern Veranstaltungen organisiert, die sich mit dem Themen Mobbing und Scheidung beschäftigten, doch entsprach die Anzahl der Teilnehmenden bei weitem nicht den Anforderungen einer guten Umsetzung. Die Ursachen für die mangelnde Beteiligungsbereitschaft werden vor allem im Desinteresse und in Überforderung gesehen. Hierbei wird auf die mitunter problematischen sozialen Situationen und Familienstrukturen aufmerksam gemacht. Hauptsächlich Eltern, die auf eine gut gestellte finanzielle Situation verweisen können, fordern ihre Rechte ein. An dieser Stelle wäre zu überlegen, welche Möglichkeiten es gibt, Eltern verstärkt in die Gremienarbeit und Schulvorhaben mit einzubeziehen.

Klare Wünsche für spätere effektive kooperative Arbeitsformen und Vereinstätigkeiten liegen darin, erst einmal einen geordneten Rahmen zu schaffen, damit eine wirklich fassbare Arbeitsgrundlage existiert. In diesem Zusammenhang wird sich eine Art Katalog gewünscht, wo alle relevanten Vereinsinformationen kompakt enthalten sind: *„So was wie einen Katalog, was der Verein anbietet an Möglichkeiten und den man vor sich hat und dann sagen kann, in Ordnung, ich suche mir jetzt wirklich gezielt nach den entsprechenden Klassenstufen Angebote heraus.[...] Und wenn in diesem Katalog drin enthalten wäre, für den es zutrifft, der es organisiert oder ins Boot holt, dass ein Ansprechpartner da ist. [...] Denn wenn wir was von den Vereinen kriegen, dann ist es ein Haufen Zettelkram, der irgendwo teilweise verloren geht.“* (L_4_2_20). Des Weiteren wird sich eine Form der Anerkennung und Rückmeldung von Erfolgen gewünscht, um herauszufinden, ob Handlungswege und Kooperationsbeziehungen auch tatsächlich greifen.

Um eine Handlungsfähigkeit zu gewährleisten, wird hervorgehoben, dass den Lehrkräften Freiräume eingeräumt werden müssen, damit sie auch miteinander im ausreichenden Maße kommunizieren können und auch Gelegenheiten forciert werden, die ein interdisziplinäres Arbeiten ermöglichen. Zwar gibt es bereits den Montag als Beratungstag für Lehrkräfte und regelmäßige Teamsitzungen und Konferenzen, doch wird betont, dass die Theorie- und Praxisdiskrepanz nicht zu groß werden darf. Vor dem Hintergrund eingefahrener Schemen der Unterrichtsstruktur scheint es ebenso wichtig Lehrer_innen von außen den Zugang zu neuen Methoden zu öffnen, bspw. durch gezielte Lehrerfortbildungen. Weiterhin wird sich für eine Kontinuität bei Projekten und der Zusammenarbeit mit Projektpartnern ausgesprochen, um sie *„[...] mit einem roten Faden durchs Schulleben laufen zu lassen [...]“* (L_4_1_19).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Schule aufgrund eigenen Engagements viele freie und öffentliche Träger an die Schule geholt hat, doch die Kapazitäten bzw. die Mechanismen des Umgangs mit diesen vielfältigen Angeboten noch optimiert werden müssen, damit die Handlungsmöglichkeiten auch entsprechend aufgefangen werden und nicht unberücksichtigt bleiben.

3.1 Kooperationen und außerunterrichtliche Angebote

Im Rahmen der Erhebung wurde untersucht, ob und wie die Kooperationen an der Schule wirken, so wurden bei der Lehrerbefragung hierzu einige wichtige Punkte geprüft.

Grundsätzlich ist die Zusammenarbeit mit externen Kooperationspartnern von fast allen Lehrer_innen als gut bezeichnet worden, schlechte Erfahrungen wurden nur von zwei Lehrkräften gemacht. Dementsprechend sehen alle Lehrer_innen eine Zusammenarbeit mit externen Partnern als sinnvoll an, und alle Befragten sprechen sich für eine Verstärkung von Kooperationen im Allgemeinen und insbesondere mit Partnern, die sich gegen Rechtsextremismus engagieren. Auch die Berücksichtigung der Interessen der Schüler_innen wurden von allen Lehrer_innen als ‚eher gut‘ bezeichnet.

Um einen Überblick über die eingeschätzte Qualität der außerschulischen Angebote der Schule geben zu können, wurden die Befragten nach ihrer Meinung zu einzelnen Aspekten der Kooperation befragt, wie in Tabelle 3 dargestellt. MW beschreibt den gewonnen (arithmetischen) Mittelwert, der mit steigendem Wert eine schlechtere Bewertung darstellt.

Gute Angebote	MW	Mittelmäßige bis schlechte Angebote	MW
Bewegungsorientierte Angebote (z. B. Sport)	1,91	Bildungsorientierte Angebote (z. B. Sprachen-AG)	2,56
Kreative Angebote (z. B. Kunst-AG)	1,91	Demokratiestärkende Angebote (politische Bildung)	2,63
Kulturelle Angebote (z. B. Musik, Theater)	1,92	Entspannungs- und kommunikationsfördernde Angebote (z.B. Schülerclub)	2,70

Tabelle 3: Bewertung der außerschulischen Kooperation

3.2 Zusammenarbeit mit Eltern

Aus den Interviews geht hervor, dass die Bedeutung der Eltern hervorgehoben wird. An vielen Schulen besteht der Wunsch die Elternarbeit intensiver zu gestalten und die Eltern in Projekte mit einzubeziehen. An vielen Schulen beteiligen sich Eltern im Elternrat und können sich auch mit Ideen in Schule einbringen. Eltern werden als gleichwertige Partner für die Vermittlung von verschiedenen Themen gesehen und werden gern unterstützend im Ganztagsbereich eingesetzt.

Es wird als wichtig erachtet, dass nicht nur defizitorientierte Elternarbeit stattfindet, sondern dass Eltern auch am positiven Schulleben teilhaben sollen.

In der Regionalen Schule Althaus hat die Vertrauenslehrerin einen guten Kontakt zu den Eltern, bei Problemen wird ein Gespräch mit der gesamten Familie gesucht. Es besteht dennoch der Wunsch, dass die Zusammenarbeit mit Eltern verstärkt wird. Dies kann z.B. über verstärkte Informationsverbreitung von schulischen Veranstaltungen realisiert werden.

Um das Thema der Elternarbeit im quantitativen Bereich gründlich zu beleuchten, wurden selbstverständlich Eltern und Lehrer_innen zu dieser Thematik befragt. Die Befragung der Lehrer_innen zielte dabei vor allem auf das Interesse, die Methoden, die Bedeutung sowie die Inhalte der Elternarbeit ab, wogegen die Eltern nach ihrer Zufriedenheit sowie zu Kontakthäufigkeit und -gründen befragt wurden.

Bei den Eltern ergab sich folgendes Bild der Zusammenarbeit mit der Schule: Die Eltern zeigen sich insgesamt knapp zufrieden mit der Schule (Mittelwert von 1,95 bei einer Skala von ,1' bis ,3', wobei ,1' die größtmögliche Zufriedenheit darstellt, ,3' dementsprechend die unzufriedenste Haltung). Einige Punkte gefallen den Eltern in der Zusammenarbeit mit den Lehrer_innen, andere hingegen stoßen auf wenig Gefallen. Tabelle 4 zeigt eine Übersicht zur Zufriedenheit der Eltern anhand der erhobenen Items.

Zufrieden	Teilweise zufrieden	Unzufriedenheit
Die Eltern werden über das Schulprogramm informiert	Ich habe ein gutes Verhältnis zu den Lehrern meines Kindes.	Wir Eltern können in schulischen Angelegenheiten mitbestimmen.
Die Eltern werden über die wichtigsten Angelegenheiten der Schule informiert.	Ich stehe in ständigem Kontakt zu den Lehrern meines Kindes.	Die Lehrer meines Kindes sind nicht besonders kontaktfreudig.
Wenn ich ein schulisches Problem meines Kindes erkenne, kann ich mit dem betreffenden Fachlehrer problemlos und schnell in Austausch treten.		

Tabelle 4: Zufriedenheit der Eltern mit der Schule und den Lehrkräften

Die Kontakthäufigkeit lässt sich als, vorsichtig formuliert, nicht sehr häufig beschreiben. So gaben die Eltern an, sich mit den Lehrer_innen ihres Kindes häufig nur an Elternabenden oder Elternsprechtagen zu treffen. Andere Möglichkeiten werden von den Eltern nicht oder nur sehr selten wahrgenommen, vereinzelt genannt wurden nur die Möglichkeiten eines Anrufes oder eines Gespräches am Rande schulischer Aktivitäten. Die meistgenannten Gründe für eine Kontaktaufnahme sind dabei die schulischen Leistungen und Verhalten der Kinder und besondere Aktivitäten der Klasse (77%, n=17; bzw. 59%, n=13) sowie das Klären von organisatorischen Fragen (32%, n=7).

Die befragten Lehrer_innen beurteilen sich als Partner der Eltern bei Bildung und Erziehung der Kinder (100% Zustimmung; (n=11) und sehen Kritik der Eltern als nützlich Information für ihre Arbeit an (ebenso volle Zustimmung). Des Weiteren geben sie in großer Mehrzahl an, die Eltern über die schulischen Stärken und Schwächen sowie das Geschehen an der Schule zu informieren (n=11 bzw. n=12). Das Interesse der Eltern an den Belangen der Schule stufen sie als mittelmäßig ein (Wert 2,73 bei einer Skala von ,1' (trifft voll zu) bis ,5' (trifft überhaupt nicht zu), einen etwas besseren Wert (2,26) bekommen die Eltern von den Lehrkräften für ihr Interesse an der Schulentwicklung.

Die Bedeutung der Elternarbeit ist von fast allen Lehrer_innen in der Befragung positiv bewertet worden, sei es beim Nachgehen von Anliegen/ Beschwerden der Eltern, der Wichtigkeit der Mitbestimmung der Eltern im Schulleben als auch bei aufkommender konstruktiver Kritik. Dabei nutzen die Lehrer_innen nicht ausdrücklich spezielle Methoden der Elternarbeit (Workshop, Moderation, etc.) und binden die Eltern auch nur bedingt gezielt systematisch in die schulische Arbeit ein.

Insgesamt sind die Lehrer_innen der Schule Althaus jedoch relativ zufrieden mit ihrem Verhältnis zu den Eltern ihrer Schüler_innen (Wert 2,09 bei einer Skala von ‚1‘ (trifft voll zu) bis ‚5‘ (trifft überhaupt nicht zu)).

3.3 Kooperationsmöglichkeiten für Innovationen und Weiterentwicklungen

Die Lehrer_innen wurden ferner gefragt, für welche Art von Angeboten (bspw. kulturelle, kreative oder auch demokratiestärkende Angebote) sie eine Kooperation für wünschenswert halten, genannt wurden bewegungsorientierte und demokratiestärkende Angebote (jeweils einmal) und entspannungs- und kommunikationsfördernde Angebote (n=2).

Weiterhin wurde erhoben, welche Partner für die Demokratiestärkende Bildungsarbeit am sinnvollsten erscheinen (unabhängig von vorangegangener Fragestellung). Tabelle 5 stellt einen Überblick über die Partner nach Erwünschtheit durch die befragten Lehrer_innen dar, die Partner mit der höchsten Zustimmung sind jeweils an erster Stelle der jeweiligen Gruppe (weitere dann absteigend):

Von über 50% bevorzugt	Von 30% bis 49,9% bevorzugt	Von unter 30% bevorzugt
Sportvereine	Sportvereine	Familien der Schüler_innen
Andere Schulen	Andere Schulen	Kirche
Angebote politischer Bildung	Angebote politischer Bildung	Beratungsangebote
Polizei	Polizei	Medienpädagogische Institutionen
Kulturelle Vereine	Kulturelle Vereine	Parteien und Stiftungen
Berufsorientierungsangebote		Wohlfahrtsverbände

Tabelle 5: Bevorzugte Partner im Bereich Demokratiestärkende Bildungsarbeit

Dabei kommen für die Lehrer_innen der Regionalen Schule Althaus einige Partner in diesem Rahmen gar nicht in Betracht, zu nennen wären bspw. Wohlfahrtsverbände.

3.4 Kooperationen – Perspektive der Zivilgesellschaft

An dieser Stelle führen wir erstmals die Perspektive der Zivilgesellschaft zu bedeutenden Fragen der Schulsozialraumuntersuchung ein. Auf Basis der Interviews mit 24 Akteuren aus den vier Landkreisen der untersuchten Schulen wird die Perspektive der Zivilgesellschaft im Sinne einer Verschränkung sowie Transparenz der Einschätzungen dargestellt. Neben den hier untersuchten Einschätzungen zu Kooperationen und dem Einbezug von Schulen, kommt diese Perspektive in weiteren Abschnitten der Studie (Kap. 5.5; 5.6 und 7) und im gesonderten, eigenständigen Abschnitt 8. zum Tragen.

Insgesamt betrachtet, stehen die zivilgesellschaftlichen Akteure möglichen Kooperationen mit den Schulen sehr aufgeschlossen gegenüber und sehen auch einen unbedingten Bedarf. Die Zusammenarbeit hätte vielseitige positive Effekte nicht nur für die Schüler_innen, sondern auch für die Lehrer_innen, die externen Kooperationspartner oder sogar für die Gemeinde. So berichten die meisten Interviewpartner_innen aus der Zivilgesellschaft auch bereits von festen oder zumindest sporadisch bestehenden Kooperationen und Signalen, die sie intensivieren wollen. Zu beachten ist hierbei, dass die geführten Interviews lediglich die Einschätzung einiger weniger zivilgesellschaftlicher Akteure wiedergeben und somit die Auswertung des qualitativen Erhebungsteils bei weitem keine generalisierbaren Aussagen liefert, sondern lediglich eine Stimmungslage widerspiegelt.

Im Landkreis Südwald, die Aussagen der Interviewpartner_innen beziehen sich hier vorwiegend auf Ankersdorf, Talaue, Friedrichsdorf und Althaus, variiert die Bereitschaft und Intensität der Kooperation zwischen den Schulen und den zivilgesellschaftlichen Akteuren je nach Ort. In Ankersdorf scheinen Kooperationen zwischen Schule und zivilgesellschaftlichen Akteuren am stärksten ausgebaut, da die Trägerlandschaft für professionelle Jugendarbeit dazu entsprechende Möglichkeiten zuließ und stetig weiter entwickelt wird. In jüngster Zeit werden verstärkt externe Kooperationen angestrebt. Eine wichtige Rolle spielen hierbei die Jugend- und Schulsozialarbeiter_innen, die Interesse an Vernetzung zeigen. Dadurch scheint die Zusammenarbeit zwischen Schule und Jugend(sozial)arbeit punktuell zu funktionieren, bspw. werden so gemeinsame Problemlagen zusammen aufgearbeitet. In Talaue widersprechen sich die Aussagen der zivilgesellschaftlichen Akteure: Einerseits wird versucht, auf die Bedarfe der Schule zu reagieren und themengebunden Kooperationen mit externen Partnern einzugehen, andererseits wird eine Zusammenarbeit nicht als wichtig erachtet und findet somit auch nicht statt. Die Schule scheint grundsätzlich offen für Kooperationen zu sein. Eine wichtige Rolle scheint hierbei die Schulsozialarbeit zu spielen, wodurch Kooperationen und nützliche Erfahrungsaustausche mit anderen Schulen entstehen. Durch verstärkte Kooperationen, die bei Bedarf bzw. zu spezifischen Themen über kommunale Grenzen hinausgehen sollten, wird sich mehr Effektivität in der Präventionsarbeit versprochen sowie positive Effekte durch andere Arbeitsansätze und inhaltliche Kenntnisse. Als wichtig wird empfunden, dass sich die Schule mehr für Soziale Arbeit/Schulsozialarbeit öffnet. In Friedrichsdorf wird aus der Sicht eines zivilgesellschaftlichen Akteurs mehr Kooperation zwischen Schule und Zivilgesellschaft gewünscht, wozu allerdings mehr personelle Ressourcen notwendig sind. Bis dato kann nur sporadisch mit der Schule kooperiert werden. Kooperationen mit der Schule werden aber als wichtig erachtet, da Schulen generell als diejenigen Orte betrachtet werden, um die Jugendlichen aus der Gemeinde zu erreichen und schließlich Inhalte zu vermitteln. In Althaus wird von einer positiven Kooperation zwischen Schule und einem Träger der Jugendarbeit berichtet. Durch diese feste Kooperation, in die ebenso die Stadt und das Jugendamt eingebunden sind, wird die Finanzierung und Fachlichkeit der Kooperation gesichert. Dadurch kann Schulsozialarbeit realisiert werden.

Im Landkreis Langenort wurden drei Interviews mit zivilgesellschaftlichen Akteuren geführt. Zwei dieser Interviews liefern Einschätzungen zu der konkreten Situation in der Stadt Langenort. Dort ist aus zivilgesellschaftlicher Sicht die Bereitschaft gegeben, intensiv mit den Schulen zusammenzuarbeiten und die Schüler_innen in zivilgesellschaftliche Projekte einzubeziehen bzw. entsprechende Angebote für die Schulen zu eröffnen. Es wird sowohl von sporadischen Kooperationen zwischen Schulen und Projektträgern berichtet als auch von bereits festen Kooperationsverträgen zwischen einem ortsansässigen Träger und den Schulen. Bestrebungen um eine intensivere Kooperation zeichnen sich seitens der Zivilgesellschaft deutlich ab. Seitens der projektkoordinierenden Stelle des Lokalen Aktionsplanes wird versucht, intensiver auf den Bedarf der Schulen zu reagieren bzw. zu prüfen, inwieweit die einzelnen Schulen letztendlich von den Projekten profitieren können. Um die Schulen besser einzubeziehen erscheint es notwendig, Angebote und Projekte bedarfsgerechter zuzuschneiden. Die Schulen müssten sich nach Ansicht der Interviewpartner_innen aus der Zivilgesellschaft stärker für externe Partner öffnen, in Netzwerke integrieren und Probleme offen artikulieren. Im Endeffekt könnten die Schulen dann aus den zivilgesellschaftlichen Strukturen profitieren, indem bspw. verstärkt Präventionsarbeit für sich abzeichnende Probleme geleistet wird. Aus dem auf Pollnitz bezogenen Interview kann geschlossen werden, dass die Schule im Ganztagsbereich von einem ansässigen Träger Unterstützung erhält. Es

gibt Projekte, die regelmäßig mit Schüler_innen stattfinden. Darüber hinaus können generell alle Veranstaltungen und Angebote dieses Trägers von den Schüler_innen besucht werden. An einer intensiveren Kooperation mit der Schule wird gearbeitet, es sollen mehr Projekte entwickelt werden. Eine breitere Vernetzung der zivilgesellschaftlichen Akteure vor Ort würde letztendlich den Vereinen hinsichtlich der Mitgliedergewinnung zu Gute kommen und das Verantwortungsbewusstsein vor Ort stärken.

Im Landkreis Tollzin, bezogen auf die Orte Wollzin, Worlin und Moorgarten, scheinen sich erst wenige kontinuierliche Kooperationen zwischen der Zivilgesellschaft und den Schulen herausgebildet zu haben bzw. viele Kooperationen befinden sich noch im Anfangsstadium. In Worlin wird der Jugendclub von einigen Schüler_innen im Rahmen des Ganztagsunterrichtes genutzt, es gibt Bestrebungen, noch mehr Schulklassen für die Angebote zu gewinnen. Der Club wird im offenen Bereich jedoch von Jugendlichen aller Schularten besucht. Zudem bestehen die Möglichkeit und auch die Bereitschaft seitens der Kulturbörse in Worlin die dortigen Angebote weiterhin stärker mit schulischen Angeboten zu verknüpfen, z.B. die theaterpädagogischen Potentiale zu intensivieren und auszubauen.

In Wollzin kann nach den Interviewaussagen die Kooperation zwischen den Schulen und zivilgesellschaftlichen Akteuren in ihrer Breite und Intensität als relativ gut eingeschätzt werden, da es bspw. eine enge Zusammenarbeit zwischen Jugendarbeit, Kommune und den Schulen gibt. Ebenso ist anzumerken, dass die zivilgesellschaftlichen Akteure an einer Zusammenarbeit stets interessiert sind und die Schulen als wichtige Kooperationspartner verstehen. So wird bspw. von vielen Aktionen und einer sehr positiven Kooperation zwischen den Schulen und dem Wollziner Bündnis für Demokratie berichtet, dass auch regelmäßig mögliche Bedürfnisse an den Schulen prüft und über laufende Projekte informiert ist. Als wichtig wird erachtet, dass sich mehr Akteure für schulische Kooperationen interessieren und mehr Projekte in der offenen Jugendarbeit initiiert werden. Kooperationen könnten vor allem auch den Lehrer_innen den Rücken stärken, indem bspw. Supervisionen ermöglicht werden und Kooperationen zwischen den Schulen könnten sich gewinnbringend auf die Leistungen der Schüler_innen auswirken, indem bspw. im Rahmen des von einer Schule anvisierten Projektes „Schule ohne Rassismus - Schule mit Courage“ Lernimpulse und Entwicklungschancen auch den Schüler_innen der benachbarten Regionalen Schule zugänglich werden. In Moorgarten ist erkennbar, dass die zivilgesellschaftlichen Akteure die Kooperation mit der Schule als notwendig erachten, um den Schüler_innen außerunterrichtliches Lernen zu ermöglichen bzw. die Lehrer_innen zu entlasten. Es besteht die Bereitschaft, die Kommunikation und Kooperation zwischen Schule und Träger zu intensivieren, sich flexibel auf die Situation vor Ort einzustellen und Kooperationsprobleme zu beseitigen.

Im Landkreis Wallburg wurden fünf Interviews durchgeführt, die sich auf Kalkbrunnen oder Gilchow bezogen. Insgesamt gibt es dort sporadische Kooperationen zwischen zivilgesellschaftlichen Akteuren und den Schulen. Im Raum Gilchow erscheint es partiell schwierig, die Schulen und Lehrer_innen für eine Zusammenarbeit zu begeistern, da es entweder ein großes Projektangebot von externen Trägern zu geben scheint oder die Schulen nicht ausreichend offen für externe Angebote sind. Besonders schulübergreifende Projekte werden als notwendig und gewinnbringend eingeschätzt. Am einfachsten gestaltet sich die Zusammenarbeit im Rahmen des Ganztagsschulbereiches, wie aus einem auf Kalkbrunnen bezogenen Interview geschlossen werden kann. Die Kooperation mit Schule wird dort intensiviert, weitere Projekte werden entwickelt. Aus der Sicht der Zivilgesellschaft werden Kooperationen im Bereich Gilchow und Kalkbrunnen als gewinnbringend eingeschätzt. Durch

Projekte zusätzlich zum Unterricht könnten die Schüler_innen ihre Sozialkompetenzen ausbauen; Themen, die sich im Schulalltag ergeben, wie bspw. Gewalt, Mobbing, Rechtsextremismus, könnten in gezielten Projekten bearbeitet werden; demokratische Strukturen wie Kinderparlamente und Schülerräte könnten auf- und ausgebaut werden und somit Demokratielernen fördern. Wichtig erscheint, dass sich die Schulen vermehrt für Kooperationen öffnen. Die Zusammenarbeit mit externen Trägern würde langfristig das Klima in den Gemeinden positiv beeinflussen, den Wohnort attraktiver machen und der Abwanderung Jugendlicher begegnen.

4. Schule und ihre bedeutenden Akteure

4.1 Schüler_innen

4.1.1 Einstellungen

Rechte Orientierungen der Schüler_innen

Ein wichtiges Anliegen der vorliegenden Studie ist es, einen Überblick über das Vorhandensein rechter Orientierungen von Schüler_innen im Schulsozialraum zu geben, um einschätzen zu können, inwieweit antidemokratische Einstellungsmuster bei den befragten Jugendlichen vorliegen.

Im medialen und wissenschaftlichen Diskurs gibt es eine Vielfalt von numerischen Fakten zum brisanten Thema Rechtsextremismus. Im Mittelpunkt steht häufig die Frage, wie viele Personen in einem geographisch determinierten Gebiet rechtsextremistische Einstellungen besitzen. Die Beantwortung der Frage ist so einfach wie auch kompliziert. Angesichts der Vielfältigkeit von Ergebnissen aus Studien ist der Zugang zu Fakten sehr einfach. Doch schnell wird man feststellen, dass Rechtsextremismus vielfältig definiert wird und die Zahlen teilweise starke Differenzen aufweisen. Gründe dafür sind unter anderem die verschiedenen Definitionen des Phänomens und die unterschiedlich gestalteten Erhebungsinstrumente.

Zunächst soll geklärt werden, welcher Einstellungsbegriff der vorliegenden Studie zu Grunde liegt. Einstellung wird verstanden als „eine psychische Tendenz, die dadurch zum Ausdruck kommt, dass man ein bestimmtes Objekt mit einem gewissen Grad von Zuneigung oder Abneigung bewertet“.⁹ Die beiden zentralen Bestandteile der zugrundeliegenden Einstellungsdefinition sind der Einstellungsgegenstand und der geistige Vorgang der Bewertung. „Der Einstellungsgegenstand kann alles sein, was eine Person wahrnehmen oder sich vorstellen kann.“¹⁰ Somit können sich Einstellungsgegenstände bspw. auf soziale, physische oder abstrakte Aspekte der Wirklichkeit beziehen. Konative Elemente (Verhaltensabsichten und Handlungen gegenüber einem Einstellungsgegenstand) sind kein Bestandteil des vorliegenden Einstellungsbegriffs. Denn diese sind eigenständige psychologische Faktoren, die neben der Einstellung an sich existieren.

Wie schon angedeutet, gibt es keinen allgemeinen Konsens über das, was Rechtsextremismus bzw. rechte Einstellungen sind und welche Aspekte unter dem Begriff subsumierbar sind. Selbst der

⁹ Strobe, Wolfgang; Jonas, Klaus; Hewstone, Miles, 2003, S.267. Sozialpsychologie. 4. Auflage. Heidelberg, Springer nach Eagly&Chaiken, 1998,

¹⁰ Strobe, Wolfgang; Jonas, Klaus; Hewstone, Miles, 2003, S.267. Sozialpsychologie. 4. Auflage. Heidelberg, Springer

Begriff als solcher ist umstritten und wird in der öffentlichen Diskussion häufig synonym mit Bezeichnungen wie Rechtsradikalismus, Neonazismus, Neofaschismus verwendet.¹¹

Sieht man die bisher durchgeführten Studien der Einstellungserhebung im Bereich der Rechtsextremismusforschung, so ist erkennbar, dass Einigkeit darüber besteht, dass Rechtsextremismus als Einstellungssystem aufzufassen ist, das sich aus verschiedenen Einstellungsbereichen (Dimensionen) zusammensetzt, die zusammen im Sinne eines differenzierten Netzwerkes ein übergreifendes, komplexeres Einstellungssystem bilden.

Welche Dimensionen das Einstellungssystem Rechtsextremismus einschließt, ist jedoch unterschiedlich determiniert. Der Rechtsextremismusbegriff, der zurzeit wohl den größten Konsens darstellt, ist jener, der in der Studie vom „Rand zur Mitte“ definiert wird, da er innerhalb einer Konsenskonferenz entwickelt wurde: „Der Rechtsextremismus ist ein Einstellungsmuster, dessen verbindendes Kennzeichen Ungleichwertigkeitsvorstellungen darstellen. Diese äußern sich im politischen Bereich in der Affinität zu diktatorischen Regierungsformen, chauvinistischen Einstellungen und einer Verharmlosung bzw. Rechtfertigung des Nationalsozialismus. Im sozialen Bereich sind sie gekennzeichnet durch antisemitische und sozialdarwinistische Einstellungen.“¹²

Eine weitere, viel aufgegriffene Definition ist die von Richard Stöss. Wie auch die vorliegende Studie trennt Stöss Einstellung klar von konativen Elementen ab. „Rechtsextremistische Einstellungen sind dem Verhalten vorgelagert. Sie bilden ein *Muster* bzw. ein Syndrom, das sich wenigstens aus folgenden Bestandteilen zusammensetzt: Befürwortung von autoritären Regimen, chauvinistischer Nationalismus, Fremdenfeindlichkeit, Sozialdarwinismus bzw. Rassismus, Antisemitismus und Verharmlosung des Nationalsozialismus. Wenn sich diese fünf (und gegebenenfalls weitere) Elemente im Bewusstsein einer Person stark konzentrieren, spricht man von einem geschlossenen rechtsextremistischen Weltbild. Nicht alle Rechtsextremisten sind jedoch durch ein stringentes Weltbild geprägt.“¹³

Die Ausgestaltung der Erhebungsinstrumente für die Einstellungsmessung orientierte sich stark an der Definition von Stöss. Es wurden sechs verschiedene Dimensionen erhoben. Nach statistischer Prüfung der empirischen Messungsgütekriterien entschied sich das Forschungsteam, auf Grund der geringen Qualität der Law and Order - Skala (Befürwortung autoritärer Regime), lediglich folgende fünf Dimensionen in die Auswertung mit einfließen zu lassen, die den Validitäts- und Reliabilitätsansprüchen genügen.

- Nationalismus
- Sympathie zum Nationalsozialismus
- Fremdenfeindlichkeit/Ausländerfeindlichkeit
- Antisemitismus
- Völkischer Nationalismus/Rassismus

¹¹ vgl. Schroeder, Klaus, 2004, S.15, Rechtsextremismus und Jugendgewalt in Deutschland. Paderborn

¹² Brähler, Elmar; Decker, Oliver, 2006, S.20, Vom Rand zur Mitte: Rechtsextreme Einstellungen und ihre Einflussfaktoren in Deutschland. Berlin

¹³ Stöss, Richard, 2005, S.206, Rechtsextremismus im Wandel. Berlin

Nachfolgend sind alle Dimensionen mit den dazugehörigen Itemformulierungen aufgelistet.¹⁴

Die Items der Dimension Nationalismus wurden bewusst relativ weich formuliert, um nicht nur Exponenten rechtsextremer Einstellungen zu messen, sondern auch nationalistische bzw. rassistische Tendenzen, die sich mehr und mehr in der Mitte der Gesellschaft verorten.

Nationalismus
Deutscher zu sein bedeutet für mich ...
... anderen Menschen überlegen zu sein.
... dass ich darauf stolz sein kann.
... nichts. ¹⁵
Cronbachs Alpha: .626 ¹⁶

Positiver Bezug zur Zeit des Nationalsozialismus
Mit der Zeit des Nationalsozialismus verbinde ich ...
... viele gute Sachen, die heute in der Öffentlichkeit falsch dargestellt werden.
... etwas, was nie wieder passieren darf. ¹⁷
... eine gute politische Idee.
Cronbachs Alpha: .670

Ausländerfeindlichkeit
Ausländer sind für mich ...
... Menschen, von denen es hier zu viele gibt.
... alles Kriminelle.
... Personen mit denen ich nichts zu tun haben will.
Cronbachs Alpha: .862

¹⁴ Die teilweise unterhalb von .70 liegenden Cronbachs Alpha Werte sind auf Grund der geringen Itemzahl nach Ansicht des Forschungsteams akzeptabel.

¹⁵ Die Antworten dieses Items wurde in der Auswertung umgepolt, um Unidirektionalität in der Messung zu erreichen.

¹⁶ Der Werte der **Cronbachs α** ist eine Maßzahl aus der multivariaten Statistik, die feststellt, inwieweit eine Gruppe von Test-Items als Messung einer einzelnen latenten (verborgenen) Variablen angesehen werden kann. Das heißt es gibt an, inwiefern verschiedene Items im Grunde das gleiche messen.

Cronbachs Alpha kann Werte zwischen Null und Eins annehmen. Es besteht keine Einigkeit in der Forschung, ab wann Werte als akzeptabel betrachtet werden können. Im theoretischen Bereich der empirischen Sozialforschung werden Werte ab 0.7/0.8 als akzeptabel betrachtet. In der Praxis werden jedoch meist auch niedrigere Koeffizienten noch akzeptiert.

¹⁷ Die Antworten dieses Items wurden in der Auswertung umgepolt, um Unidirektionalität in der Messung zu erreichen.

Antisemitismus

Mit jüdischen Menschen verbinde ich ...

... eine interessante Kultur.¹⁸

... Leute, die etwas Eigentümliches an sich haben und nicht so recht hierher passen.

... Personen, die an ihrer Verfolgung im Dritten Reich nicht ganz unschuldig waren.

Cronbachs Alpha: .656

Rassismus

Wie stehst Du zu folgenden Aussagen?

Die Deutschen sind von Natur aus etwas Besonderes.

Trotz deutschen Passes können Ausländer nie richtige Deutsche werden.

Der Zuzug von Ausländern führt zu einer Überfremdung in Deutschland.

Cronbachs Alpha: .656

Für die übersichtsartige Darstellung der Ausprägung der einzelnen Dimensionen wurde sich für einen Summenscore entschieden, der in Form eines additiven Index gebildet wurde. Die einzelnen Itembewertungen der Schüler_innen wurden demnach aufsummiert. An dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass die Indexbildung lediglich ein Mittel ist, um einen Überblick der Dimensionenausprägung rechter Orientierungen im Schulsozialraum zu erhalten. Es soll damit keine Indikatoreinheitlichkeit suggeriert werden, die es so in der Realität nicht gibt.

Der Summenscore ist wie folgt zu interpretieren: Die Schüler_innen hatten die Antwortmöglichkeiten 1=trifft gar nicht zu, 2=trifft eher nicht zu, 3= trifft eher zu und 4=trifft voll zu. Der Wert null steht für eine vollständige Verneinung der Items und der Wert neun für die komplette Bejahung aller Aussagen.¹⁹ Schüler_innen mit einem Wert von sechs haben somit bei den einzelnen Items einer Dimension im Durchschnitt trifft eher zu angekreuzt.

Die stärkste Zustimmung unter den Schüler_innen hat in Althaus die Dimension Rassismus. Bspw. geben 72% (n=62) der Schüler_innen an, dass Ausländer trotz deutschen Passes nie richtige Deutsche werden können. Des Weiteren stimmen 56% (n=49) der Aussage, Deutsche sind von Natur aus etwas Besonderes, voll oder eher zu.

¹⁸ Die Antworten dieses Items wurden in der Auswertung umgepolt, um Unidirektionalität in der Messung zu erreichen.

¹⁹ Die Summe der Zustimmungskategorien wurde am Ende mit dem Wert drei subtrahiert, damit keine Ausprägung der Einstellungsdimension durch den Wert Null abgebildet wird, wodurch mehr Anschaulichkeit erreicht werden soll.

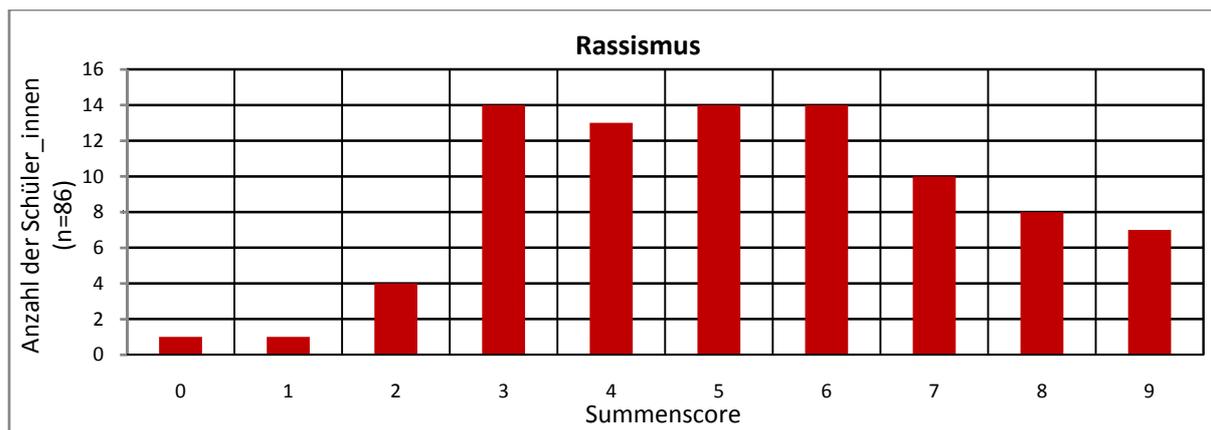


Diagramm 1: Summenscore Rassismus

Nationalbewusstsein ist die Dimension mit der zweitstärksten Ausprägung. 71% (n=62) der Schüler_innen geben an, dass es voll oder eher zutrifft, dass sie stolz sind, Deutsche zu sein. Dass das Nationalbewusstsein bei einigen Schüler_innen über den Stolz hinaus geht und teilweise Überlegenheitsgefühle auf Grund der nationalen Zugehörigkeit vorhanden sind, zeigt die Zustimmung des Items, „Deutscher zu sein bedeutet für mich, anderen Menschen überlegen zu sein“, von 32% (n=28) der Schüler_innen.

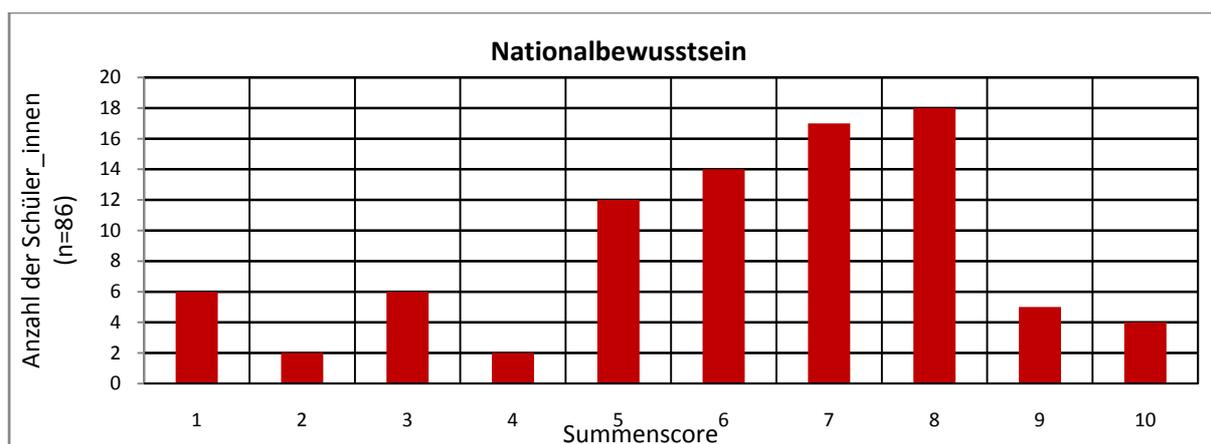


Diagramm 2: Summenscore Nationalbewusstsein

Das Ideologieelement Antisemitismus hat die drittgrößte Ausprägung. Bei fast der Hälfte der Schüler_innen sind antisemitische Tendenzen festzustellen. Von 48% (n=41) der Schüler_innen wird der Item, „Mit jüdischen Menschen verbinde ich Leute, die etwas Eigentümliches an sich haben und nicht so recht hierher passen“, mit Zustimmung bewertet und von 47% (n=40) die Aussage, „Mit jüdischen Menschen verbinde ich Personen, die an ihrer Verfolgung im Dritten Reich nicht ganz unschuldig waren.“

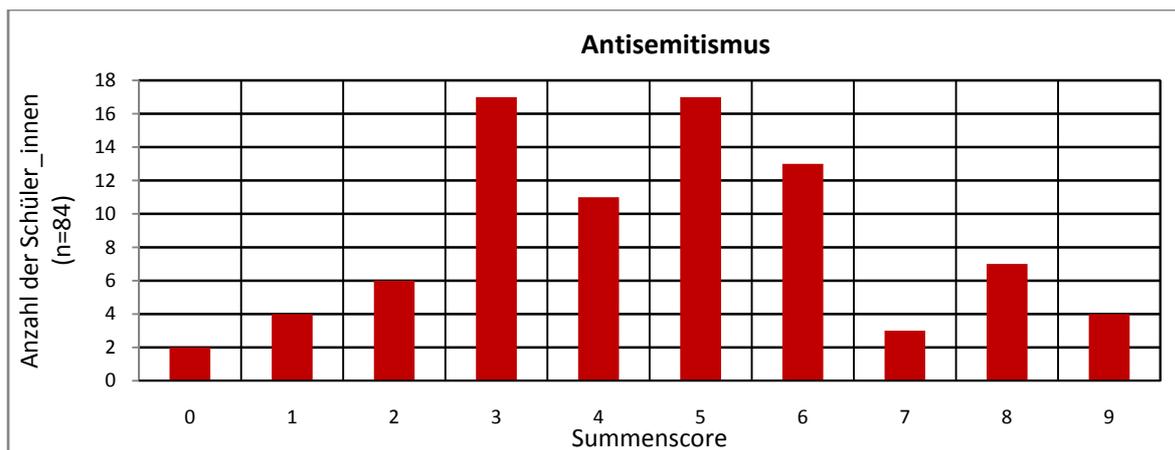


Diagramm 3: Summenscore Antisemitismus

Am schwächsten, jedoch immer noch überdurchschnittlich hoch, sind die Dimensionen Ausländerfeindlichkeit und Sympathie für die Zeit des Nationalsozialismus ausgeprägt. 34% (n=29) der Schüler_innen sagen aus, dass es voll zutrifft oder eher zutrifft, dass Ausländer Personen sind, mit denen sie nichts zu tun haben wollen. Nachdenklich stimmt des Weiteren die hohe Zustimmung der Dimension positiver Bezug zur NS-Zeit. 35% (n=28) der Schüler_innen geben an, dass es zutrifft, dass sie mit der Zeit des Nationalsozialismus eine gute politische Idee verbinden.

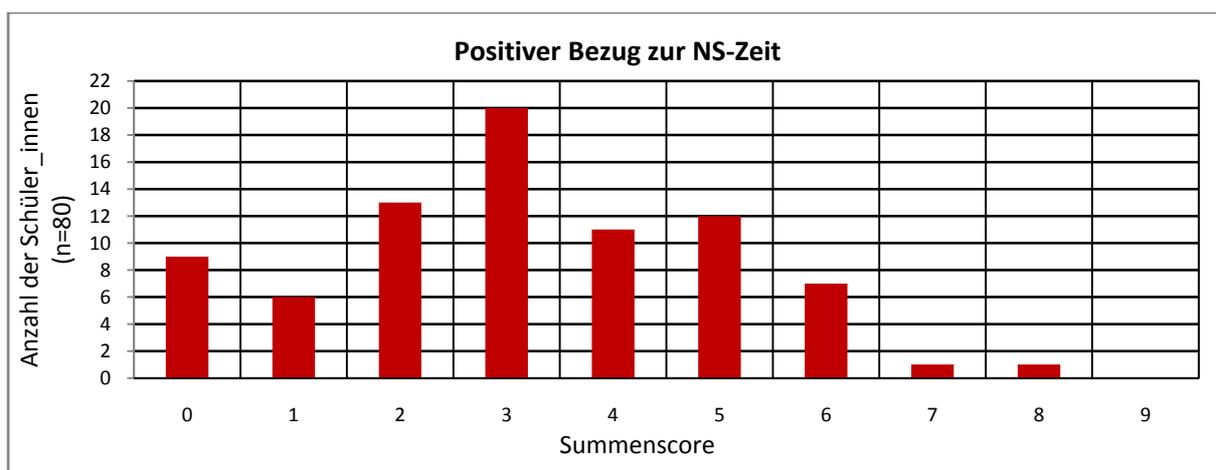


Diagramm 4: Summenscore Positiver Bezug NS-Zeit

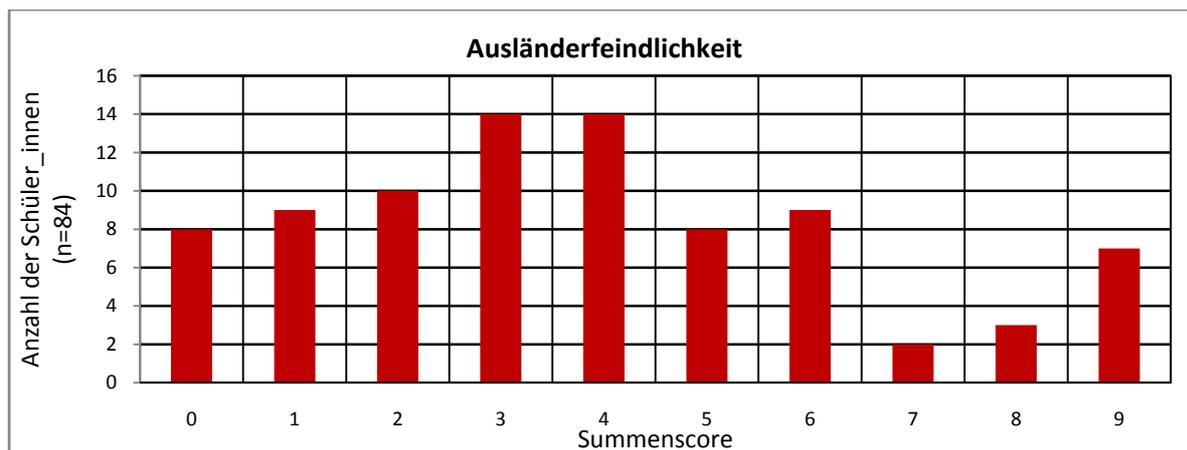


Diagramm 5: Summenscore Ausländerfeindlichkeit

Das folgende Diagramm 6 gibt eine Übersicht der Ausprägungsstärke der einzelnen Ideologieelemente. Die einzelnen Balken geben die durchschnittliche Einschätzung der befragten Schüler_innen für die Aussagen einer Dimension an (4=trifft voll zu, 3=trifft eher zu, 2=trifft eher nicht zu und 1=trifft gar nicht zu). Es wird ersichtlich, dass die befragten Schüler_innen der Regionalen Schule Althaus (gelbe Balken) in fast allen Dimensionen, mit Ausnahme des Nationalbewusstseins, eine höhere Ausprägung rechtsextremer Denkmuster haben, als im Durchschnitt aller Befragten (rot).

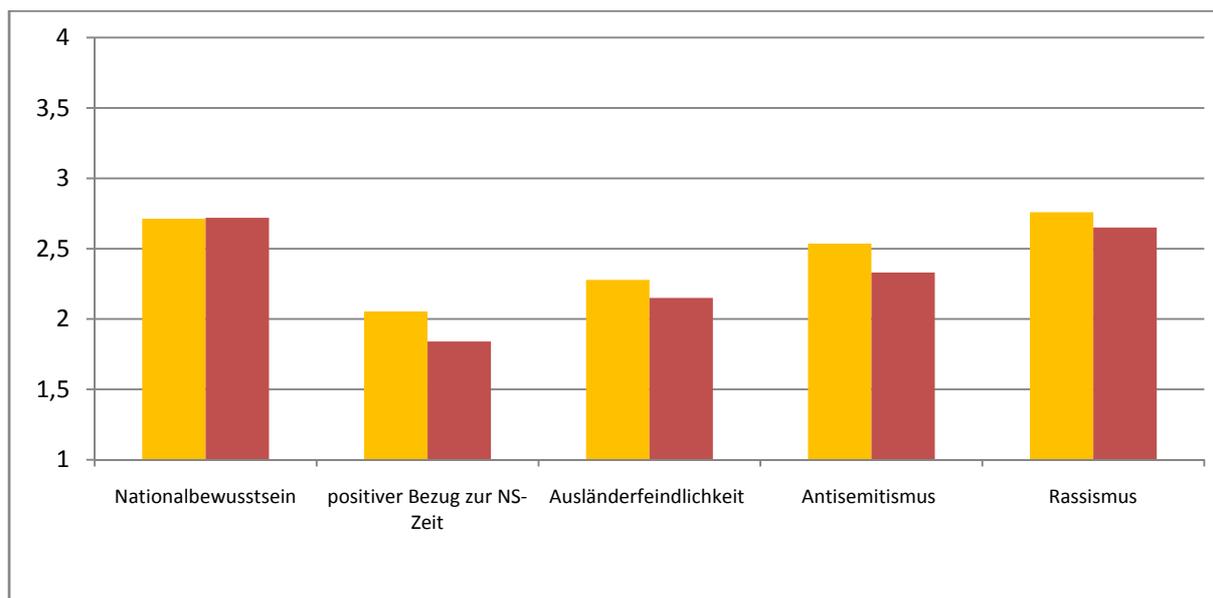


Diagramm 6: Durchschnitt Einzeldimensionen

Für den Vergleich der Ausprägung rechter Orientierungen zwischen den einzelnen Schulsozialräumen wurde die Darstellungsmöglichkeit der Mittelwertabweichungshöhe gewählt. Zunächst wurde der Mittelwert für die Rechtsextremismusskala (bestehend aus fünf Dimensionen) für alle Befragten aller Schulsozialräume gebildet. Dieser liegt bei 2,34 (1=trifft gar nicht zu, 2= trifft eher nicht zu, 3=trifft zu und 4=trifft voll zu). Folgend wurde die Differenz zwischen dem Gesamtmittelwert und den Mittelwerten der einzelnen Schulen gebildet. Im Diagramm 7 sind die Mittelwertabweichungen der Rechtsextremismusskalaausprägung für alle 13 Schulsozialräume aufgeführt.

Die Regionale Schule Althaus ist mit der Nummer 13 aufgeführt und hat eine leicht höhere Ausprägung rechter Orientierungen als der Gesamtdurchschnitt.

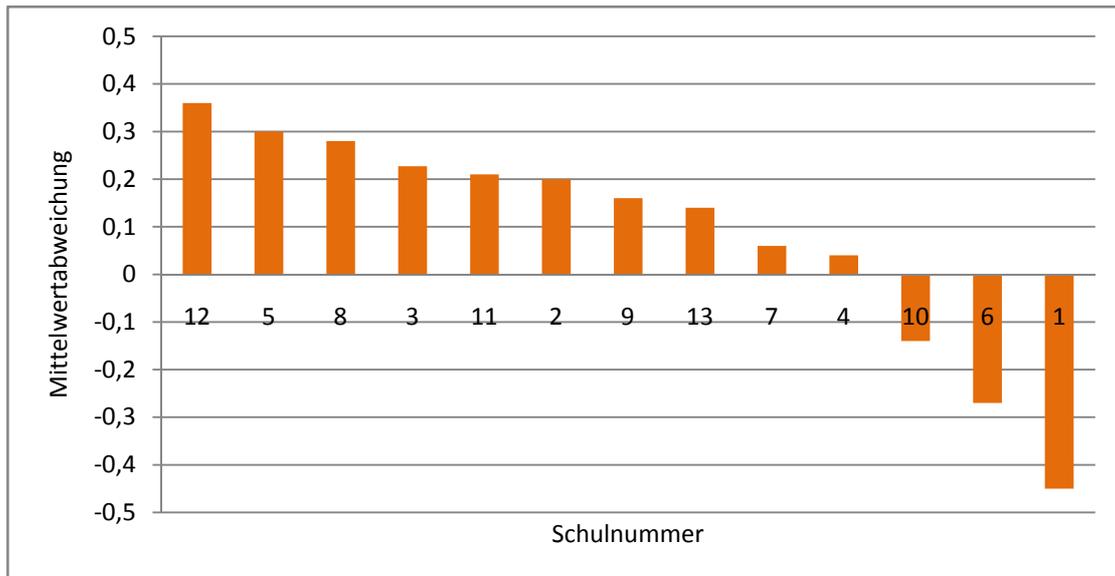


Diagramm 7: Vergleich der Mittelwertabweichungen der Rechtsextremismusskala in den untersuchten Schulen

Hilfsbereitschaft

Im Vergleich zur allen untersuchten Schulen weisen die Schüler_innen der Regionalen Schule Althaus in etwa die gleichen Werte in den Bereichen Hilfsbereitschaft und Akzeptanz auf. So gaben nur 3 von 89 Schüler_innen an, dass ihnen Hilfsbereitschaft gar nicht wichtig sei und für nahezu alle Schüler_innen ist es wichtig, mit anderen teilen zu können.

Gewaltbereitschaft

Beim Thema Gewaltbereitschaft sind sich die befragten Schüler_innen nicht einig, während 38% (n=34) Gewalt prinzipiell ablehnen, können 19% (n=17) der Schüler diese Ablehnung nicht für sich beanspruchen. Auch im Mittelwert (1,78) der Gewaltakzeptanz liegen die Schüler_innen aus Althaus etwas über dem Durchschnitt (1,67), wobei hier ein kleinerer Mittelwert ein höheres Maß an Ablehnung von Gewalt symbolisiert. Des Weiteren können nur 57% (n=51) feststellen, noch nie gewalttätig gewesen zu sein. Über 44% (n=39) meinen, dass es Situationen geben kann, in denen etwas nur mit Gewalt erreicht werden könne.

Demokratieverständnis

Das Demokratieverständnis der Schüler_innen ist in etwa genauso ausgeprägt wie bei den gleichaltrigen Jugendlichen der anderen untersuchten Schulen im ländlichen Raum. Für 9% hat Demokratie keine Bedeutung („Demokratie bedeutet mir nichts“) (n=8).

Die befragten Lehrer_innen konnten nicht feststellen, dass es ein Problem mit rechten Schüler_innen gibt. Sie schätzen die große Mehrheit als ‚demokratisch werteorientiert‘ oder als ‚politisch gleichgültig‘ ein, einige befinden zumindest einen Teil ihre Klasse als ‚politisch eher links‘. Generell sehen sie das politische Interesse ihrer Schüler_innen allerdings als wenig ausgeprägt an, die Werte sind annähernd gleich mit denen der gesamten Studie.

Von den befragten Eltern hält niemand sein Kind bzw. dessen Freundeskreis für politisch rechts, hier dominieren die unpolitischen Jugendlichen (92%, n=12); nur bei einem wird eine ‚Demokratische Werteorientierung‘ erkannt (8%).

4.1.2 Jugendkulturelle Verortung und Peergroups

Um die Vielfalt der jugendlichen Subkulturen und deren Verbreitung an der Regionalen Schule Althaus darzustellen, wurden die Schüler_innen befragt, wie sie zu diversen Subkulturen stehen. Tabelle 6 zeigt einen ausführlichen Überblick darüber, wo sich die Jugendlichen verorten und welche der aufgeführten Jugendkulturen sie eher ablehnend gegenüber stehen bzw. welche ihnen egal oder unbekannt sind. Zur verbesserten Kenntnisaufnahme sind die beliebtesten und unbeliebtesten Jugendkulturen absteigend nach ihrer Sympathiewerten sortiert.

Jugendkultur	Zugehörigkeit/ Sympathie	Abneigung	Unbekannt oder gleichgültig
Fußballfans	67,0%	10,2%	22,7%
Hip Hop Fans	62,5%	13,6%	23,9%
Umweltschützer	50,0%	6,8%	43,2%
Pop-Fans	43,7%	12,6%	43,7%
Skaterszene	36,4%	14,8%	48,9%
Umwelt/Öko	30,3%	21,3%	48,3%
Friedensbewegung	27,9%	8,1%	63,9%
Metal-Fans	27,3%	19,3%	53,4%
Punks	26,1%	31,8%	42,1%
Freie Nationalisten	19,3%	12,5%	68,2%
Electro/ House/Goa-Fans	18,6%	20,9%	60,5%
Kirchliche Gruppe	18,0%	20,2%	61,8%
Funk/Jazz	16,9%	19,1%	64,0%
Hooligans	15,9%	36,4%	47,7%
Rechte Szene	14,9%	46,0%	39,1%
Skinheads	13,5%	38,2%	48,3%
Gothics/Dark Wave	10,2%	22,7%	67,1%
Antifa-Szene	7,9%	13,6%	78,4%

Tabelle 6: Jugendkulturelle Verortung der Schüler_innen

Festzuhalten bleibt, dass sich sowohl musikalisch geprägte Subkulturen (Hip-Hop, Pop, Metal) einer großen Beliebtheit erfreuen, als auch Umweltschützer recht anerkannt sind. Die größten Sympathiewerte erreichen die sport- und erlebnisorientierten Fußballfans, wobei nicht festgestellt wurde, ob mit Fußball im allgemeinen oder mit speziellen Mannschaften sympathisiert wird.

Die rechte Szene ist an der Regionalen Schule Althaus im Vergleich zu anderen Schulen nicht viel beliebter und findet mit knapp 46% die größte Ablehnung unter den Schüler_innen.

4.1.3 Freizeitverhalten und Nutzung von Angeboten

Die Schüler_innen wurden befragt, welche Freizeitangebote und -einrichtungen in Althaus und Umgebung sie kennen und auch nutzen, dabei wurden verschiedene Aspekte der möglichen Freizeitgestaltung erhoben.

Außerschulische Bildung

Im Bereich der Außerschulischen Bildung ist bspw. nach der Nutzung von Bibliotheken oder der Volkshochschule gefragt worden. Während die Bibliothek von 46% (n=41) der Schüler_innen zumindest teilweise genutzt wird, ist die VHS Althaus kein Anlaufpunkt für die Befragten (n=4).

Demokratische Organisationen/ Strukturen

Hierbei handelt es sich um Jugendverbände, Parteien, das Jugendparlament und ‚Institutionen gegen Rechts‘. Es wurde festgestellt, dass sowohl Jugendparlament (n=3) als auch Parteien von den Schüler_innen (n=4) kaum genutzt werden, Jugendverbände (11 von 89) und ‚Institutionen gegen Rechts‘ (9 von 89) zumindest teilweise Anklang finden.

Angebote der Kinder- und Jugendhilfe

Der Jugendclub in Althaus wird von gut 43% (n=39) der Befragten relativ regelmäßig genutzt, Beratungs- und Hilfeangebote werden von 12 Jugendlichen teilweise genutzt.

Freizeitangebote

Die am meisten genutzten Angebote sind Sportvereine (65%, n=54), Kino (88%, n=74), Cafes (73%, n=61) und Diskotheken (50%, n=42), die mindestens ab und zu, häufig auch sehr regelmäßig besucht werden. Musikgruppen (Chor, eigene Band, etc.) werden von 32% der Schüler_innen (n=28) und die Jugendfeuerwehr von 11% der befragten Schüler_innen (n=9) genutzt.

Insgesamt bemängeln die Schüler_innen, dass Freizeitangebote teilweise schwierig zu erreichen sind (67%, n=59), dass sie keine Möglichkeiten einer sinnvollen Freizeitgestaltung sehen (77%, n=68) oder dass es schlicht und einfach nicht ausreichend Angebote gibt (68%, n=60).

Daher verwundert es nicht, dass fast 80% der Befragten oftmals langweilig in ihren Wohnorten ist (n=68), der Wert hierfür liegt auf demselben Niveau wie der Mittelwert aller Schulen. Bezeichnend ist auch, dass 60% (n=53) feststellen, dass man sich nicht für die Belange der Jugendlichen interessiert. 55% (n=48) gaben an, dass sie es sich nicht vorstellen können, nach Beendigung der Schule noch in Althaus und Umgebung zu leben.

4.1.4 Zukunftsperspektiven

Die Zukunftsperspektiven von jungen Menschen im ländlichen Raum Mecklenburg-Vorpommerns sind nach wie vor nicht so vielversprechend. Das Land und auch die Region sind von einer starken Abwanderung junger Leute, insbesondere der jungen Frauen, betroffen. Die Gründe hierfür sind vielschichtig, ein herausragender Punkt dabei ist aber die berufliche Perspektive junger Menschen in der Region.

Die Schüler_innen der Regionalen Schule Althaus stimmen zu 75% (n=65) der Aussage zu, dass sie, wenn sie beruflich erfolgreich sein wollen, die Region verlassen müssen. Die Gründe hierfür geben die Befragten mit der schlechten Arbeitsmarktsituation und der Annahme, dass sich an dieser in Zukunft nichts ändern wird, an (67% Zustimmung, (n=58)). Dieser Wert ist allerdings kein speziell erhöhter für den Bereich Althaus, er konnte in nahezu allen untersuchten Schulen im ländlichen Raum festgestellt werden. Dieser Befund deutet aber darauf hin, dass sich der Status von Althaus und Umgebung als Wegzugsregion, in der junge Menschen kaum eine Perspektive erkennen können, weiter festigt. Konkrete Pläne für die berufliche Zukunft haben 44% (n=38); ein Drittel (n=29) hat solche Pläne zumindest teilweise.

Von den befragten Lehrer_innen sieht zwar niemand, dass sich die Schüler_innen im Hinblick auf ihre Zukunft total orientierungslos zeigen, dennoch gaben 6 von 7 Lehrkräften an, dass hier zu mindestens teilweise Probleme herrschen.

4.1.5 Engagement

Das Interesse an einer Mitwirkung an Problemlösungen vor Ort ist bei den Schüler_innen nicht eindeutig darzustellen. Während 54% (n=46) die Möglichkeiten, politisch mitzuwirken, als (teilweise) langweilig beurteilen und weitere 22% (n=19) dazu überhaupt keine Meinung haben, verspüren 34% (n=30) der Schüler_innen Lust, aktiv an der Bewältigung der Probleme der Region mitzuwirken. Es fehlt auch teilweise am Wissen über Möglichkeiten der Mitgestaltung, dieses gaben 61% (n=53) der Befragten an. Von den Lehrer_innen sehen drei Personen (volle Zustimmung) und weitere fünf Pädagog_innen (teilweise zugestimmt) bei den Schüler_innen den Wunsch, mehr Mitbestimmungsmöglichkeiten an der Schule zu erhalten.

4.1.6 Wünsche

Die Schüler_innen wurden des Weiteren befragt, was sie sich an (Freizeit-/ außerschulischen) Einrichtungen wünschen oder was sie in diesem Zusammenhang interessiert. Tabelle 7 zeigt die häufig genannten Wünsche.

Freizeitangebot	Wunsch nach Einrichtung/ Interesse der Schüler_innen in Prozent
Kino	25,0%
Foto-/ Videogruppe	21,5%
Sportvereine	18,1%
Diskotheek	17,9%

Tabelle 7: Wünsche für Freizeitangebote der Schüler_innen

4.2 Lehrer_innen

4.2.1 Berufliche Beanspruchung

Im Laufe der Befragungen wurden auch verschiedene Aspekte des Themas Belastung der Lehrer_innen untersucht. Hierzu wurden natürlich die Lehrer_innen, aber auch die Schüler_innen und die Eltern befragt.

Neun der 12 Lehrer_innen geben an, dass sie sich in ihrem Beruf wohl fühlen, die anderen 3 konnten dem nur teilweise zustimmen. 67% (n=8) der befragten Lehrer_innen stimmen (zumindest teilweise) zu, durch die Anforderungen ihres Berufes häufig überanstrengt zu sein, die übrigen 33% können eine solche Belastung nicht bei sich feststellen. Wobei die generelle Belastung immerhin von knapp 42% (n=5) als stark empfunden wird, von 25% (n=3) als teilweise stark und nur von 33% (n=4) wurde eine starke Belastung durch ihre Arbeit verneint. 83% (n=10) Lehrer_innen geben an, dass deren Arbeit durch den hohen Verwaltungs- und Dokumentationsaufwand zumindest teilweise erschwert wird. Dass es ab und zu Situationen gibt, in denen die befragten Lehrer_innen nicht weiter wissen, meinen 12% (n=1) (volle Zustimmung), drei weitere Personen können dem teilweise zustimmen. Dass die Disziplinlosigkeit der Schüler_innen die Arbeit deutlich erschwere, gibt keiner der befragten Pädagog_innen an.

Alle Lehrer_innen stimmen voll oder teilweise zu, dass sie innerhalb des Lehrerkollegiums über Probleme in der Schule sprechen können und dass zumindest teilweise ein solidarisches Miteinander im Kollegium herrscht.

Als weiterer Aspekt einer möglichen Belastung wurde der empfundene gesellschaftliche Druck auf die Lehrkräfte untersucht. Hier geben 58% (n=7) der Befragten an, diesen Druck zumindest teilweise zu verspüren. Auch die sozialen Probleme der Schüler_innen als Aspekt der Belastung sind für 100% (n=12) nahezu täglich erfahrbar (volle Zustimmung bis teilweise). Die Einführung neuer Innovationen bedeuten für fast alle der Befragten (n=10) keine unnötigen Belastungen bzw. keine nicht zu bewältigende Mehrbelastung (n=9), wobei 67% (n=8) der Lehrer_innen den Wunsch nach einer Entlastung zumindest teilweise äußert. Bei Konflikten unter Schüler_innen wirken nach deren Angaben die Lehrer_innen selten ratlos, und kein_e Schüler_in wusste zu berichten, dass solche Konflikte von den Lehrkräften permanent ignoriert werden.

Die Eltern wurden befragt, welchen Eindruck sie von den Lehrer_innen ihrer Kinder hätten. Dabei geben 27% (n=6) an, dass die Lehrer_innen auf sie überarbeitet wirken, auf 27% (n=6) machen sie einen gestressten Eindruck, mehr als zwei Drittel der Eltern (68%, (n=15) finden, dass die Lehrer_innen an einer konstruktiven Zusammenarbeit interessiert sind und nur 14% (n=3) meinen, dass die Lehrer_innen an den Problemen der Jugendlichen nicht interessiert seien.

4.2.2 Fortbildungen und Fortbildungswünsche

Die befragten Lehrer_innen haben in den letzten zwei Jahren im Durchschnitt fünf Fortbildungen besucht (exakt: 5,18; gesamte Studie: 7,11). Insgesamt sind die Lehrer_innen mit ihren Fortbildungen zufrieden gewesen, sowohl bei außerschulischen wie auch bei innerschulischen Fortbildungen sind vereinzelt Befragte aber auch unzufrieden gewesen (außerschulisch: unzufrieden 10% (n=1); innerschulisch: unzufrieden 27% (n=3).

Befragt nach den Wünschen von Themengebieten für eine der nächsten Fortbildungen wurden drei Kategorien angeboten (höchste, mittlerer und keine Priorität), dabei wurden viele der Themen als mittlere Priorität eingestuft. Tabelle 8 gibt einen Überblick über die Einordnung der Themengebiete nach Prioritäten der Lehrer_innen:

Höchste Priorität	Mittlere Priorität	Keine Priorität
Umgang mit Diskriminierungen unter Schüler_innen	Jugendkulturen	Schülerparlament
Argumentationsstrategien gegen rechte Orientierungen	Interkulturelles Lernen	Rechtsextremismus/ Prävention
	Kooperatives Lernen	
	Mitbestimmungsmöglichkeiten der Schüler_innen in der Schule/ im Unterricht	
	Methoden der demokratischen Entscheidungsfindung	
	(Selbst-) Evaluation	
	Organisationsentwicklung für Schulen	

Tabelle 8: Fortbildungswünsche nach Prioritäten der Lehrer_innen

Des Weiteren wurde erhoben, welche methodischen Fortbildungen als wichtig und sinnvoll erscheinen. Hier sind die Methoden ‚Interaktives Lernen‘ (n=5) und ‚Kreative Methoden‘ (n=4) die am häufigsten genannten, alle anderen aufgeführten Methoden werden nur vereinzelt als thematischer Wunsch einer Fortbildung genannt.

Untersuchungsgegenstand war weiterhin, wie die Lehrer_innen ihren Wissensstand zum Thema Rechtsextremismus einschätzen. Hierbei wurde deutlich, dass einige der Befragten ihr Wissen zu verschiedenen Aspekten des Rechtsextremismus als zumindest gut beurteilen. Dabei werden die Themen ‚Rechte Ideologien‘, ‚Ursachen von Rechtsextremismus‘ sowie ‚Symbole der rechten Szene (Kleidung usw.)‘ am häufigsten mit einem Wissensstand von sehr gut bzw. gut bezeichnet, bei allen anderen gefragten Aspekte wurde das Wissen nicht einheitlich dargestellt. Jedoch geben bei ‚Veränderungen in der rechten Szene‘, ‚Rechte Parteien in M/V‘ sowie bei ‚Rechte Strukturen in Ihrer Kommune (Vereine, Kameradschaften,...)‘ nahezu mehr als die Hälfte der Personen an, dass ihre Kenntnisse hier schlecht sind.

4.3 Eltern

4.3.1 Einschätzung des Wohnortes/der Region

Die Perspektive des Wohnortes ist, wie bei den Schüler_innen, Teil der Untersuchung bei den Eltern. Dabei zeichnet sich ein ähnliches Bild ab. So finden es alle Eltern nachvollziehbar, dass sich junge Menschen aufgrund der Situation auf dem Arbeitsmarkt aus der Region verabschieden (95% Zustimmung, n=20). Auch die eigene berufliche Perspektive sehen viele durchwachsen, so geben 50% (n=11) an, dass es in der Region wenige Arbeitsplätze gibt, die ihren beruflichen Ansprüchen entsprechen, aber nur zwei Personen würden einen Wegzug ernsthaft in Betracht ziehen, wenn sie längere Zeit arbeitslos wären.

Dass das kulturelle Angebot vor Ort gut und abwechslungsreich ist, will kaum ein Elternteil (n=3) bestätigen. Insgesamt sprechen fast alle Eltern (77%, n=17) ihrem Heimatort ab, Zukunftspotential zu besitzen. Diese negativen Ergebnisse decken sich im großen Teil mit den Beobachtungen und Werten der anderen in der Studie untersuchten Städte und Gemeinden.

4.3.2 Engagement

Dabei zeichnen sich die befragten Eltern nicht durch vielfältiges Engagement im Ort aus. Wenn sie sich engagieren, dann in der Elternvertretung der Schule (6 Personen). Die Frage nach den Gründen für ihr fehlendes Engagement wird von den nicht-aktiven Eltern zu einem Viertel mit fehlender Zeit begründet, andere Gründe werden nur vereinzelt angeführt. Dass die notwendigen Informationen fehlen würden, es schon genug aktive Leute gibt oder an die in Frage kommenden Vereine und Initiativen schwer heranzukommen ist, kann jedoch kein oder nur ein Elternteil bekunden.

5. Strukturelle und pädagogische Elemente demokratiestärkender Bildungsarbeit an der Schule

Die Verbindungen von pädagogischen und demokratischen Prozessen werden nicht immer im Kontext von Schule explizit benannt und verknüpft, sie stehen jedoch in einem engen Zusammenhang.²⁰

Demokratiebildung braucht strukturelle und pädagogisch-inhaltliche Anschlussstellen, gerade in schulischen Sozialräumen. So geht es nicht nur darum infrastrukturelle, räumliche oder technische Möglichkeiten der Schulen zu ermitteln sowie pädagogische, thematische oder fächerübergreifende Anknüpfungspunkte (z.B. im Lehrplan oder in Projektinhalten) zu suchen, sondern auch darum die Rollen- bzw. Modellfunktion des pädagogischen Personals sowie die Kommunikation und Interaktion im Schulalltag als Ausdruck des Schulklimas zu beleuchten. Es ist dabei auch wichtig zu erfahren, wie Demokratiebildung in Schulen verstanden wird, auf welche Weisen sie erfahrbar bzw. auf welchen Ebenen sie angesiedelt werden sollte, welche Kriterien dafür gelten. Potentiale von Demokratiebildung sind mit den Grenzen und Hindernissen, wie sie aus der lokalen Perspektive benannt werden, abzugleichen. Lokale Anknüpfungspunkte und Interessen der Akteure der Schulsozialräume sind aufzugreifen und die Möglichkeiten der Mitbestimmung und Partizipation der Betroffenen vor Ort zu benennen, zu reflektieren und auszubauen.²¹

5.1 Schule als Ort des Demokratielernens

Wie erfolgreich demokratische Erziehung und Bildung sein kann, hängt nicht zuletzt davon ab, welches Verständnis Lehrende von Demokratiebildung haben und in welcher Rolle sie sich (z.B. als Vorbild) sehen und darüber wahrnehmen. Folgende Ausführungen geben einen Überblick zu dem allgemein vorherrschenden Verständnis von Demokratiebildung. Es wird zunächst ein Querschnittsergebnis aus allen geführten Interviews gezeigt, das sich nachfolgend auf Aussagen zu den jeweiligen Schulen hin konkretisiert.

Demokratieerziehung wird in den untersuchten Schulen als wichtiges Bildungsziel und als stetiger Bildungs- und Erziehungsauftrag (und Querschnittsthema) gesehen. *„Ich würde sagen, ein Kriterium ist [...] Es ist eine ständige Aufgabe, es immer wieder in den Mittelpunkt zu rücken, dass eben diese Vielfalt, diese Demokratieerziehung, dass die Toleranz Werte sind, die wir immer jungen Menschen neu vermitteln müssen. [...] Das ist erworben, das ist erzogen in einer Zivilgesellschaft und das kommt nicht vom Himmel gefallen.“* (L_2_1_1).

Nach Auswertung der Interviews lässt sich insgesamt sagen, dass die Vermittlung von demokratischen Prozessen möglichst schon in jungen Jahren innerhalb des gesamten Schullebens integriert werden sollte: im Schulalltag, in der Schulorganisation, im Unterricht und in der Zusammenarbeit mit Kooperationspartnern. Dies ist nur möglich, wenn die kontinuierliche Einbindung von Schüler_innen in Entscheidungsprozesse gewährleistet ist und wenn sie innerhalb der Beteiligungsmöglichkeiten Verantwortung übernehmen. Nur dadurch erhält Demokratie eine lebensweltliche Bedeutsamkeit.

²⁰ Das BLK-Programm „Demokratie lernen & leben“ kann als Beispiel bereits existierender Programme für Demokratiebildung in Deutschland angesehen werden.

²¹ Unter 5.2. wird ergänzend hierzu in das Themengebiet Mitbestimmung und Partizipation eingeführt.

In den einzelnen Schulen gibt es schon einige Anknüpfungspunkte, wo demokratiestärkende Bildungsarbeit ansetzen kann und wie Demokratie in die schulische Praxis integriert und anschaulich gemacht werden kann:

- Im Unterricht wird Demokratiebildung in Sozialkunde oder Philosophie möglich (speziell wurde beispielsweise das Einüben von Sozialkompetenzen genannt).
- Besonders für Schüler_innen im Wahlalter wird es als wichtig erachtet, dass die Jugendlichen sich mit dem Prozess der demokratischen Wahlen auseinandersetzen. Es werden dazu an einigen Schulen z.B. Gesprächsrunden mit regionalen Politiker_innen abgehalten sowie Juniorwahlen durchgeführt.
- Während durchzuführender Projektstage oder Projektwochen kann eine thematische Auseinandersetzung stattfinden.
- Die Erarbeitung des Schulprogramms wird an einigen Schulen von allen Akteuren gemeinsam gestaltet.
- Die Schulordnung wird intensiv besprochen, so dass sie „keine Schulordnung von lauter Verboten, sondern eher von wünschenswertem Verhalten“ (L_2_1_1) ist, was gemeinsam vereinbart werden sollte.
- Das Kollegium wird vorwiegend als offen für verstärkte Demokratiebildung eingeschätzt.
- Schulen wollen sich nach außen demokratiestärkend positionieren.

Die Aufklärung und das Wissen über rechtsextreme Strukturen und Strategien ist für viele Interviewpartner ein wichtiger Teilbereich der Demokratiebildung. Es kristallisiert sich heraus, dass viele Schulen zu dem Thema verstärkt Angebote machen wollen. Eine kontinuierliche und direkte Auseinandersetzung mit Rechtsextremismus ist nach Aussagen ertragreicher und wirkt präventiv. Zukünftig soll das Augenmerk darauf gelegt werden, dass demokratische Tendenzen gestärkt und Alternativen aufgezeigt werden. Jugendliche, die sich offen gegen rechtsextreme Einstellungen positionieren, müssen offen ihre Meinung sagen können.

„Erfolg versprechend ist sicherlich auch, wenn man die Demokratieerziehung verstärkt und demokratische Tendenzen [...] oder das Demokratieverständnis der Jugendlichen im Grunde auch stärkt und ihnen im Grund zeigt, dass es andere Wege gibt, als diese diktatorischen. Und das es im Grunde für uns alle wichtig ist, dass wir uns frei entfalten können im Rahmen der Rechte, die wir natürlich haben, der Menschenrechte, die es gibt, aber dass das für jeden Menschen gilt und nicht nur für einzelne.“ (L_4_4_14).

Anhand der quantitativen Daten zeigt sich, dass Schule für die Lehrer_innen ein wichtiger Ort des Demokratielernens ist und Chancen demokratiestärkender Bildungsarbeit eröffnet. Es lässt sich feststellen, dass 90% (n=11) der befragten Lehrer_innen der Aussage, „Demokratie, Schule und Erziehung haben für mich eine enge Verbindung“, zustimmen und alle mindestens teilweise zustimmen. Fast die gleiche Antwortverteilung ergibt sich bei der Aussage, die Klasse ist für mich eine Gruppe, in der demokratische Verhaltensweisen eingeübt werden können. Des Weiteren zeigt sich, dass 83% (n=10) der Lehrer_innen sich selbst als Vorbilder für demokratisches Handeln in der Schule begreifen und eine_r der Lehrer_innen zumindest teilweise.

Inwieweit Lehrer_innen die eigene Schule als Ort erfahrbarer Demokratie sehen, wurde unter anderem anhand der Aussage, „Unsere Schule ist ein Ort, in dem Demokratie für Schüler_innen erfahrbar wird“, erhoben. 63,6% (n=7) der Lehrer_innen, die diesen Item beantworteten, stimmen der Aussage voll oder eher zu. Drei Lehrer_innen (27,2%) stimmen der Aussage nur teilweise zu und

nur ein_e Lehrer_in nicht. Für das Item, „Für mich ist unsere Schule eine Einrichtung, in der demokratische Verhaltensweisen eingeübt werden könne“, ergibt sich die gleiche Verteilung.

5.1.1 Wichtige Kriterien der Demokratiebildung

Kriterien für eine erfolgreiche Bildungsarbeit wurden von allen Interviewpartner_innen der untersuchten Schulen auf mehreren Ebenen angesiedelt.

Zum einen beginnt Demokratiebildung schon im Unterricht. Im Geschichtsunterricht gilt es z.B. historisches Wissen und Kenntnisse über demokratische Prozesse zu erlangen. Hier lassen sich Bezüge zwischen geschichtlichen Ereignissen und aktuellen Themen schaffen. In anderen Fächern können moralisch-ethische Grundlagen vermittelt werden. Ein fairer Umgang und gegenseitige Akzeptanz sollte zum Schulalltag dazugehören. Die Lehrer_innen sehen sich selbst in der Pflicht eine werte- und normenorientierte Umgebung für Schüler_innen zu schaffen und ein Demokratie-Lernen zu ermöglichen.

Als weitere Form, die eine gelingende Demokratiebildung ermöglicht, wird die Projektarbeit jenseits der 45-90 Minuten Taktung der Unterrichtsstunden genannt. Solche Projektstage, -kurse und -wochen sind vor allem dann erfolgsversprechend, wenn sie von jungen Menschen angeleitet werden. Projektarbeit ist besonders im Ganztagsschul-Bereich gut denkbar, da hier der zeitliche Rahmen am ehesten gegeben ist. Methodisch wird (Klein-)Gruppenarbeit von den Schüler_innen positiv aufgenommen. Auch Workshops und vertrauensstiftende Arbeitsweisen werden hervorgehoben. Ein wichtiges Erfolgskriterium für Projektarbeit ist der Einbezug der Jugendlichen in die Projektplanung. Wünschenswert ist eine Auseinandersetzung mit der Gesellschaft und besonders im ländlichen Raum die Erziehung zu mehr Interkulturalität.

Um bei den Jugendlichen etwas zu bewirken, muss an den Interessen von Schüler_innen angesetzt werden. Diese Besonderheit wird in den Interviews immer wieder betont. Ein ganzheitlicher Blick auf Kinder und Jugendliche und die Verknüpfung ihrer Lebenswelten mit den Lerngegenständen führe letztlich zum Erfolg aller Bemühungen. Die Berücksichtigung von Alltagsproblemen und das Zeigen von Verständnis wirken vertrauensstiftend und bilden eine gute Basis zum Weiterarbeiten. *„Ich denke, dass es wichtig ist die Schüler auf ihre Art auch zu packen, das heißt also, dass man nicht nur mit Lehrbüchern arbeitet, sondern dass man eben auch versucht [...] die Sprache der Kinder zu sprechen, der Schüler zu sprechen.“* (L_4_4_14).

In dem Zusammenhang wird häufig der Bedarf an Methodenkompetenz genannt. Die Lehrer sind bereit auf dem aktuellsten Stand zu sein, was neuartige Methoden betrifft. Neben dem Fachunterricht der gängigen Art werden folgende Kriterien für die Wissensvermittlung genannt:

- Handlungsorientierte Bearbeitung von Themen
- aktive Einbindung der Schüler_innen
- praxis- und interessenbezogen (siehe Lebensweltbezug)
- Reflexion der Methoden und des Gelernten
- Vorbereitung und Nachbereitung von Projekten und Einbettung in den Fachunterricht
- Methodenvielfalt
- Motivation der Schüler_innen
- Ansprechender Unterricht, Spaß und indirekte Lernerfolge

In fast allen Interviews wird die Bedeutsamkeit der Zusammenarbeit mit außerschulischen Kooperationspartnern herausgestellt. Speziell für die Arbeit gegen Rechtsextremismus ist es den Schulen wichtig auf kompetente Partner zurückgreifen zu können, aber auch andere Themenschwerpunkte (Berufsfrühorientierung, Sucht, Gewalt etc.) sind in den Schulen herzlich willkommen. Eine kontinuierliche Integration der Kooperationspartner in den Schulrhythmus muss gewährleistet werden. Sie wirkt sich entlastend für Lehrer_innen aus und wird von den Schüler_innen positiv aufgenommen.

In einem Interview an der Regionalen Schule Althaus wird hervorgehoben, dass die Klassenebene der wichtigste Erfahrungshorizont für die Beteiligungsmöglichkeiten der Schüler_innen ist. Auf dieser Ebene kann am intensivsten ein Miteinander der Kinder und Jugendlichen angeregt werden und es eröffnen sich Möglichkeiten, sich aktiv an der Ausgestaltung des Klassenlebens zu beteiligen.

Ein weiteres wichtiges Kriterium ist die Stärkung des sozialen Miteinanders in der Schule, das bisher nur punktuell aktiviert wird. Hier gibt es nach Interviewangaben noch ungenutztes Potential. *„Es sind immer so kleine Erfolge, die kommen, (...), aber wir sind eigentlich (dabei), dieses Soziale ganz stark irgendwo auch zu bringen.“* (L_4_2_20).

Für die Ausgestaltung eines sozial intensiveren Miteinanders in der Schule ist es entscheidend, die Schüler_innen für bestimmte Themen zu sensibilisieren. Nach Interviewangaben fehlt es den Kindern und Jugendlichen teilweise an dem nötigen Reflexionshintergrund für ihr Handeln. Daher ist es wichtig, sie mit konkreten Situationen zu konfrontieren, an denen exemplarisch konkrete Aspekte veranschaulicht werden können. *„Wenn man ihnen das dann mal so auf die Nase bindet und verschiedene Situationen zeigt, dann sehen sie es, aber von alleine halt eben nicht.“* (L_4_2_20). Eine bewährte Methode ist dabei das Rollenspiel, mittels dem Schüler_innen Situationen vor Augen geführt werden können. *„Das merken sie eigentlich nur wenn wir es dann mal durchexerzieren und an Rollenspielen oder so, wenn wir ihnen Situationen vor Augen halten, dann begreifen sie es, vorher ist es ihnen irgendwo im Normalbereich.“* (L_4_2_20).

In den Interviews wird weiterhin deutlich, dass die räumliche Distanz zwischen Schule und Wohnort der Schüler_innen im ländlichen Raum eine bedeutende Herausforderung für die pädagogische Arbeit darstellt. Es wird diesbezüglich angeführt, dass es auf Grund der Distanz wichtig ist, dass demokratiestärkende Bildungsangebote in den Schulalltag integriert werden, da Veranstaltungen im Anschluss an den Regelunterricht schwer realisierbar sind. Dies kann sowohl im Fachunterricht als auch auf fachübergreifender Ebene umgesetzt werden. Die Einbeziehung außerschulischer Akteure in den Nachmittags- und Wahlpflichtunterricht wird hingegen als problematisch angesehen, da die Hälfte der Kinder und Jugendlichen Fahrschüler sind.

Ein weiteres Kriterium, das nach Interviewangaben wichtig ist, ist das stärkere Anhören und Miteinbeziehen der Schüler_innen, um ein intensiveres Miteinander zwischen den Akteuren zu etablieren.

5.1.2 Grenzen und Hindernisse in der demokratiestärkenden Bildungsarbeit

Allgemeine Ergebnisse der Untersuchung

Im Querschnitt aller Interviews die mit Lehrer_innen und Schulsozialarbeiter_innen der untersuchten Schulen geführt wurden kristallisieren sich einige Punkte heraus, die die Arbeit der Schulen in Bezug auf Demokratieerziehung zwar erschweren, aber auch viel Potential bieten, zukünftig gezielter und kontinuierlicher Ansätze und Projekte zu Demokratieerziehung zu installieren.

Grundsätzlich ist anhand der geführten Interviews erkennbar, dass ein Interesse seitens der Schulen besteht, den Schüler_innen bspw. demokratische Werte zu vermitteln, ihnen Beteiligungsmöglichkeiten in der Schule zu offerieren, zusätzliche Bildungs-/Freizeitangebote zu unterbreiten oder auch inhaltliche Gegenstände wie Konfliktlösung /Gewalt oder Rechtsextremismus zu thematisieren.

Vielorts gestaltet sich die Umsetzung entsprechender Projekte jedoch schwierig. Gehäuft wurden seitens der Interviewpartner_innen Schwierigkeiten genannt wie:

1. schlechte Finanzausstattung,
2. hohe Stundenauslastung der Lehrer_innen, die die Bereitschaft für zusätzliche Projektorganisation senkt,
3. logistische Schwierigkeiten, da ein Großteil der Schüler_innen aus umliegenden Gemeinden stammt und auf Busfahrtzeiten angewiesen ist,
4. langer Unterricht, der die Schüler_innen bereits fordert und sich auf die Motivation für einen freiwilligen zusätzlichen Verbleib in der Schule negativ auswirkt (bedingt sich mit 3.),
5. teilweise Resignation der Lehrer_innen, da Angebote nicht genutzt werden.

Trotz genannter Schwierigkeiten existieren an vielen Schulen bereits gute Ansätze, den Schüler_innen zusätzliches Engagement abzuverlangen bzw. zusätzliche Angebote zu installieren.

So gibt es an den meisten Schulen Streitschlichter_innen, es werden regelmäßige Gedenkstättenfahrten angeboten, es wird Projektarbeit durchgeführt und es wird Rassismus und Gewalt an Schule und im Unterricht thematisiert.

Insgesamt betrachtet, gibt es an allen Schulen Potential, gezielt Ansätze zur Demokratieerziehung zu etablieren. An dieser Stelle ist bspw. die erfolgreiche Kooperation weniger Schulen mit ansässigen Vereinen bzw. Busunternehmen hervorzuheben, um die Heimfahrt der Schüler_innen nach außerunterrichtlichen Veranstaltungen sichern zu können.

Anknüpfungspunkte und Potential, das teilweise bereits genutzt wird, bestehen hinsichtlich:

- Es existiert ein Problembewusstsein, dass zu wenig für die Schüler_innen geboten wird bzw. mehr geboten werden könnte.
- zusätzlicher Freiraum im Lehrplan für zusätzliche Themen,
- Den Schüler_innen sollten stärker ihre Mitwirkungsmöglichkeiten in Schule und Gemeinde transparent gemacht werden, Lehrer_innen kennen die Angebotstruktur ansässiger Vereine und Initiativen oft unzureichend.
- Die Schüler_innen sollten stärker in die Themenfindung für Projekte einbezogen werden.
- Zusätzliche Finanzmöglichkeiten sind nicht immer bekannt und sollten erschlossen werden.
- Die Verantwortung für zusätzliche Angebote wird nur an entsprechende Fachlehrer_innen delegiert.
- Die Kommunikation zwischen/unter Lehrer_innen und Schüler_innen ist unzureichend, es sollten neue Formen gefunden werden.
- Die Schüler_innen werden vielfach als unmotiviert abgestempelt, sie sollten ernster genommen werden und potentielle Kompetenzen gestärkt werden.
- stärkeres Vorleben/Transparenz von Demokratie (starke Hierarchiegefälle) und Positionierung zu Rechtsextremismus,

- Es gibt engagierte Lehrer_innen, die stärker unterstützt werden müssen.
- Nicht rechte Jugendliche müssen gestärkt werden.
- Verantwortung für zusätzliche Angebote muss von allen Lehrer_innen und Schüler_innen getragen werden.
- Schule (insbesondere Ganztagschule) sollte mehr zum Lebensort transformiert werden, da die Angebote für Jugendliche in den umliegenden Gemeinden unzureichend sind.
- engere Kooperation mit Gemeinde.

Schulspezifische Ergebnisse

In den Interviews wird verdeutlicht, dass in der Regionalen Schule Althaus gegenwärtig noch eine Lob- und Anerkennungskultur fehlt, die den Schüler_innen das Gefühl gibt, dass ihre Leistungen gewürdigt werden. „Also was mir noch fehlt an unserer Schule, wo es Ideen schon gibt, aber noch nichts umgesetzt ist, ist eine Lobkultur irgendwie zu entwickeln.“ (L_4_1_19). Der Ausbau der Anerkennungskultur wird als eine wichtige Ressource benannt, mittels derer das Selbstwertgefühl der Schüler_innen gestärkt werden kann. Wichtig ist es dabei, vor allem auch auf Bereiche wie Zivilcourage einzugehen und ihnen eine offizielle Prämierungsplattform zu geben. Als denkbarer Rahmen, für die Etablierung von mehr Anerkennung, wird ein monatliches Jahrgangstreffen genannt, auf dem die Schüler_innen jeweils Mitschüler_innen vorschlagen, die etwas Besonderes getan haben.

Ein weiterer Aspekt, bei dem noch Potentiale gesehen werden, ist die schulische Verankerung der Vermittlung von demokratischen Normen und Werten und ein Ausbau der Ermöglichungsbereitschaft auf Seiten der Lehrer_innen für mehr Partizipation der Schüler_innen. Besonders in diesem Bereich wird noch viel Handlungsbedarf gesehen. Erschwerend wirkt hierbei, dass einige Lehrer_innen teilweise stark unterrichtsstofforientiert arbeiten und Projekten demokratiestärkender Bildungsarbeit eher skeptisch gegenüberstehen, da sie befürchten, dass sie ihren Stoff nicht schaffen. Es sei an dieser Stelle darauf hingewiesen, dass es für demokratiestärkende Bildungsarbeit wichtig ist, Lehrer_innen für den Mehrwert von pädagogischen Settings, jenseits der 45 bis 90 Minuten andauernden stoffbezogenen Wissensvermittlung, zu sensibilisieren.

Als eine weitere Grenze werden die zeitlichen Ressourcen der Schüler_innen angeführt, die ein intensives Engagement verhindern. Erschwert wird die Beteiligung des Weiteren durch die Entfernung zum Wohnort, wodurch die Schüler_innen auf die Mitfahrt in öffentlichen Verkehrsmitteln angewiesen sind. Eine Folge dessen ist, dass Aktivitäten mit den Schüler_innen durch die Fahrpläne determiniert werden und die pädagogische Arbeit stark eingrenzt wird.

Grundlegend für die Partizipation der Schüler_innen ist ihr Interesse an Mitbestimmung und Mitgestaltung. Es wird angeführt, dass es vor allem auch am Interesse der Kinder und Jugendlichen mangelt sich einzubringen und sie zu wenig ihre Mitbestimmungsmöglichkeiten nutzen.

Bezüglich der Möglichkeit externe Akteure in die Schule einzubinden wird angeführt, dass die Zurückhaltung der Schüler_innen gegenüber neuen Initiativen und Projekten die Arbeit erschwert. Dies ist vor allem ein Problem für externe Träger mit begrenztem Projektzeitraum. Es wird berichtet, dass Schüler_innen vor allem auf Altbewährtes zurückgreifen und Neuem anfangs eher reserviert bis ablehnend gegenüberstehen. Jedoch wird auch darauf hingewiesen, dass sich dies mit der Zeit durchaus legt.

Ein generelles Hindernis der Implementierung zusätzlicher Aktivitäten im Bereich der demokratie-stärkenden Bildungsarbeit – dies zeigen auch die Analysen der anderen Schulen – sind die geringen zeitlichen Ressourcen der Lehrer_innen. Unter den gegenwärtigen Bedingungen der Teilzeit ist es nach Interviewangaben äußerst schwierig, dass Lehrerkollegium mit zusätzlichen Aufgaben zu belasten. Dies hat auch Auswirkungen auf die Beratungsfunktion der Lehrer_innen, wie in einem Interview signalisiert wurde. *„Zeit! Zeit! Ich kann irgendwie keinen Beratungstermin machen, wenn ich jetzt weiß, ich habe jetzt acht Stunden oder wie auch immer.“* (L_4_2_20).

Ein Einstehen für Demokratie beinhaltet auch die aktive Arbeit gegen antidemokratische Normen und Werte. Gerade in der Konfrontation mit rechten Orientierungen und Erscheinungsformen fühlen sich Pädagog_innen oft überfordert und suchen nach möglichen Handlungsstrategien. Diesbezüglich wird im Interview angeführt: *„Das hat auch diese Reaktion schon gezeigt, wenn diese Aufläufe waren, das sie einfach zu wenig wissen, darüber dass sie ohnmächtig sind, dass sie nicht wissen, wie sie reagieren sollen, dass sie Angst haben und aus dieser Angst heraus sich einfach auch nicht informieren, bei denen, die was wissen.“* (L_4_2_40).

Als weiteres Problem wird angeführt, dass es keine konkreten Strategien des Umgangs bei eventuellen Anfragen von Seiten der NPD gibt, die eine Veranstaltung in der Schule durchführen möchten.

5.2 Mitbestimmung und Partizipation in der Schule

Eine Definition von Partizipation [spätlateinisch participatio, zu lateinisch particeps »teilhabend«] laut Meyers Lexikon stellt eben diese als die allgemein auf dem Eingebundensein in etwas (z.B. ein Unternehmen) beruhende Teilhabe an etwas (z.B. dem Unternehmenserfolg) dar. In der heute weitgehend vorherrschenden sozialwissenschaftlichen Begriffsverwendung wird die Teilhabe bzw. der Grad der Teilhabe (die Mitwirkungsmöglichkeiten) von Einzelnen oder Gruppen an Entscheidungsprozessen und Handlungsabläufen in übergeordneten Organisationen (z.B. Gewerkschaften, Parteien) und Strukturen (Gesellschaft, Staat) hervorgehoben. Partizipation wird von den Sozialwissenschaften beschrieben als komplexes Zusammenspiel zwischen institutionellen Strukturen, konkreten politischen Ereignissen, Gruppeneinbindungen und individuellen Merkmalen.

Im Rahmen der Partizipationsförderung im Schulsozialraum sollte das konventionelle Verständnis von Partizipation im Sinne der politischen Partizipation aufgebrochen werden. Verbunden damit ist die Ausweitung des traditionellen Bildes des Staatsbürgers, welches größtenteils durch die Wahlbeteiligung determiniert wurde: *„Partizipation als Ziel von Bildung meint in diesem Zusammenhang weniger eine politische Partizipation im traditionellen Sinne als vielmehr die Integration politischer, aktiver und sozialer Aspekte gesellschaftlicher Teilhabe. Sie umfasst neben politischer Teilhabe auch die Übernahme von Verantwortung für das Gemeinwesen durch aktive Mitgestaltung und impliziert soziale Zusammenschlüsse, Kooperation und Aushandlungsprozesse mit anderen Menschen und heterogenen Gruppen.“*²²

Wichtige Handlungsformen der Partizipation sind nach Eikel und de Haan - Mitbestimmung und Entscheidung - Mitsprache und Aushandlung - Mitgestaltung und Engagement.²³

²² Eikel, Angelika; de Haan, Gerhard, 2007, S.11; In: Demokratische Partizipation in der Schule. Wochenschauverlag

²³ Ebd.

„Partizipation als ein Charakteristikum der Zivilgesellschaft und als ein zentrales Prinzip von Schule in der Demokratie dürfte stets Anteile aller drei Interpretationen von Partizipation umfassen.“²⁴

In der Bertelsmann Studie „Mitwirkung“ wird ein umfassendes Begriffsverständnis zugrunde gelegt. „Beteiligung in Entscheidungsprozessen reicht von der Anhörung und Artikulation von Interessen über die Mitentscheidung und Beteiligung an der Umsetzung bis hin zur Selbstorganisation und Selbstgestaltung.“²⁵

Diesem Begriffsverständnis folgend wurden im Rahmen der Studie Aspekte wie Mitbestimmungsmöglichkeiten und Beteiligungsformen, die Perspektive der Lehrer_innen sowie Schüler_innen auf Partizipation sowie Mitbestimmung und Mitgestaltung erhoben. Besonders interessant sind hier die Interessen der Schüler_innen an Mitbestimmung, v.a. bei welchen Themen sie gern mitbestimmen wollen.

Trotz einiger Abweichungen und differenzierter Bedingungen in den Schulsozialräumen lässt sich für alle 13 untersuchten Schulen ein Gesamtüberblick zu den Partizipationsmöglichkeiten für Schüler_innen, Lehrer_innen und Eltern geben.

Zunächst kann man feststellen, dass in allen Schulen die gesetzlich vorgeschriebene Gremienarbeit etabliert ist. Dazu gehören, in mehr oder weniger ausgeprägter Intensität, auf unterster Ebene für Schüler_innen die Wahl des Klassensprechers, die Wahl des Jahrgangsstufensprechers, die Arbeit im Schülerrat, die Arbeit in der Klassenkonferenz und auf höchster Ebene die Teilnahme an der Schulkonferenz. In einem Interview lässt sich entnehmen, dass der/die Schülersprecher_in im Landesschülerrat und somit auch im Stadt- bzw. Kreisschülerrat aktiv ist, dessen Bestimmungen im §91 und §83 des Schulgesetzes für das Land Mecklenburg-Vorpommern festgeschrieben sind.

Lehrer_innen haben die Möglichkeit ihre Interessen in Lehrerkonferenzen, Lehrerräten, Fachkonferenzen, Personalvertretungen und in der Schulkonferenz wahrzunehmen. Auch hier ist der Mitwirkungsgrad zumeist in Abhängigkeit von der Beteiligungsbereitschaft von Schule zu Schule recht unterschiedlich entwickelt.

Ein ähnliches Bild zeichnet sich bei den gesetzlichen Partizipationsmöglichkeiten für Eltern ab, die sich im Wesentlichen aus Elternversammlungen, Elternräten und der Schulkonferenz zusammensetzen.

Nähere Bestimmungen zur Gremienarbeit lassen sich dem 7. Teil des Schulgesetzes für das Land Mecklenburg-Vorpommern entnehmen.

Trotz aktiver Teilnahme einiger weniger Schüler_innen werden in vielen Interviews deren Kompetenzen hinsichtlich Gremienarbeit in Frage gestellt. Beispielhaft steht folgendes Zitat dafür: *„Ich erlebe es auch in der Schulkonferenz, dass nicht die geeigneten Schüler wirklich die Demokratie an der Schule leben“* (L_2_1_4). Ferner werden inadäquate, unpassende Ideen und Vorschläge der Schüler_innen teilweise auch als unbequem bzw. als nicht umsetzbar wahrgenommen: *„Und dort nehmen unsere Schüler, das ist sehr erfreulich, ihre Verantwortung durchaus wahr. Das ist nicht immer ganz bequem, weil Ideen sind manchmal schwer umsetzbar [...]“* (L_3_1_23).

²⁴ Ebd. S.19

²⁵ Olk, Thomas; Roth, Roland, 2006, S.19; In: Ihr nennt uns die Zukunft, wir sind aber auch die Gegenwart. Bertelsmann Stiftung.

Die zurückhaltende Teilnahme der Schüler_innen an Gremienarbeit wird häufig mit mangelnder Motivation und Anstrengung begründet. Beispielhaft ist hier das Vorgehen einer Schule zu erwähnen, die soziales Engagement anerkennt und Schüler_innen entsprechend belohnt, die sich aktiv einsetzen und somit den anderen Schüler_innen als Vorbilder dienen: *„Wir haben Möglichkeiten genutzt [...] Auszeichnungsveranstaltungen in Form von Kletterveranstaltungen im Harz, wo wir Schülerinnen und Schüler, die sich insbesondere als Moderatoren bzw. als Streitschlichter oder auch durch besonderes soziales Engagement hervorragen haben, indem wir sie delegiert und mitgenommen haben, ausgezeichnet haben. Wir zeichnen jedes Jahr Schüler aus, die den besten Notendurchschnitt erreichen, aus jeder Klassenstufe. Wir küren jedes Jahr den besten Abgänger der 10. Klasse, also der den besten Abschluss dort erreicht mit einer Medaille und einem Buchgutschein. Wir machen da einmal für den Jahrgangsbesten und einmal für den Schüler mit dem hochwertigsten Engagement.“* (L_4_1_7).

Eine weitere Begründung bezieht sich auf die geringe Partizipation an allgemeinen Schulangeboten, indem vermutet wird, dass der Bedarf an Angeboten ein anderer ist und an den Schülerinteressen vorbei gearbeitet wird.

Interessant wäre hier zu erfahren, welche Unterstützung Schüler_innen erhalten, um ihre Partizipationsmöglichkeiten besser wahrnehmen zu können und wie Informationen über Angebote an sie transportiert werden. Vor dem Hintergrund, dass fast alle Interviewpartner_innen den Ausbau partizipativer Strukturen und den Einbezug der Schüler_innen in Entscheidungsprozesse für wichtig erachten, auch wenn an wenigen Schulen bereits Klassensprecherseminare durchgeführt werden, kristallisiert sich ein Handlungsbedarf der Lehrenden heraus, ein stärkeres Interesse der Schüler_innen für demokratische Strukturen und entsprechendes Engagement herbeizuführen. Es ist stark davon auszugehen, dass bei vielen Schüler_innen nicht das Wissen um partizipative Strukturen vorhanden ist und Ideen schnell an ihrer Umsetzung scheitern, weil das Know How fehlt.

Neben den gesetzlich vorgeschriebenen Gremien gibt es an fast allen Schulen die Möglichkeit sich in Streitschlichtergruppen zu engagieren. Diese Mediatorengruppen bestehen an den Schulen unterschiedlich lange, einige befinden sich noch in der Anfangsphase bzw. haben noch nicht den gewünschten Stellenwert erreicht. Zusammenfassend kann aber gesagt werden, dass die Schlichtergruppen gut funktionieren und von den Schüler_innen positiv bewertet werden. Sie ermöglichen ihnen Konflikte selbständig zu lösen und entlasten dadurch die Lehrkräfte.

Weitere Beteiligungsmöglichkeiten für Schüler_innen sind vereinzelt z.B. in der Pausenaufsicht, in einer Schülerband, in der Schülerzeitung, in Schülerfirmen, in der Anleitung von Arbeitsgruppen für jüngere Schüler_innen im Ganztagschul-Bereich und in der Erteilung von Sportkursen vorhanden. Auf kommunaler Ebene engagieren sich Schüler_innen in wenigen Fällen im Bereich der Jugendarbeit.

In kleineren Schulen gibt es den Vorteil der kürzeren Informationswege (zwischen Lehrkräften und Schulleitung), wodurch Entscheidungen schneller getroffen werden können und alle stärker daran beteiligt werden können.

Das Interesse des Kollegiums Schüler_innen mehr einzubinden und partizipative Strukturen zu erweitern, wird häufig zwiespältig beschrieben. Viele Lehrer_innen übertragen bereits Verantwortung an ihre Schüler_innen, andere wiederum sind darin nicht erfahren und lassen Jugendliche eher außen vor. Die Offenheit dafür wird jedoch bei allen als vorhanden bewertet wie

auch die praktische Ausgestaltung von Demokratie (Demokratieleben) durchweg als wichtiges Kriterium gesehen wird.

Auf Basis der geführten Interviews lassen sich folgende Aussagen treffen.

Zunächst ist festzustellen, dass es in der Regionalen Schule Althaus die schulgesetzlich verankerten Gremien gibt. Explizit aufgeführt wurden diesbezüglich die Klassensprecher, die Schülervertretung, der Schülerrat und die Schulkonferenz. Pädagogisch begleitet wird die Gremienarbeit der Schüler_innen durch den/die Vertrauenslehrer_in. Eine weitere Partizipationsmöglichkeit sind die Schülerschlichter.

Generell werden die gegenwärtig im Schulleben verankerten Partizipationsmöglichkeiten für die Schüler_innen als ausreichend eingeschätzt. Es mangelt jedoch vor allem am Interesse der Kinder und Jugendliche, diese auch wahrzunehmen.

Ein relativ hohes Mitgestaltungsinteresse gibt es nach Interviewangaben in den unteren Klassen (5. und 6.), die bspw. Vorschläge für die Ausgestaltung des Schuljahres vortragen, die in Zusammenarbeit mit den Lehrer_innen umgesetzt werden. Diesbezüglich ist es positiv zu werten, dass die Schüler_innen in die konkrete Schuljahresplanung miteinbezogen werden.

Die Mitbestimmungsmöglichkeiten für das pädagogische Personal werden als umfangreich beschrieben und sind institutionell in den Bereichen der Lehrerkonferenz, Schulkonferenz und den Teams verortet.

5.2.1 Lehrerperspektive

Die Mitbestimmungsmöglichkeiten für Kinder und Jugendliche in der Schule werden von den Pädagog_innen mehrheitlich als ausreichend beurteilt. 73% (n=8) der Lehrer_innen sagen aus, dass es voll zutrifft oder eher zutrifft, dass die Partizipationsmöglichkeiten für Schüler_innen in der Schule genügen und 27% (n=3) geben an, dass dies nur teilweise zutrifft. Die Mitbestimmungsmöglichkeiten der Schüler_innen im Unterricht werden von den Lehrer_innen schlechter eingeschätzt. 45% (n=5) sagen aus, dass die Möglichkeiten im Unterricht ausreichend sind, jedoch gibt es auch 54% (n=6) die angeben, dass dies nur teilweise zutrifft. Weiterhin geben 66% (n=8) an, dass sie davon ausgehen, dass die Schüler_innen sich zumindest teilweise mehr Partizipationsmöglichkeiten in der Schule wünschen. 33% (n=4) sagen aus, dass dies nicht oder gar nicht stimmt.

5.2.2 Schülerperspektive

Dass die von über der Hälfte der Lehrer_innen zumindest teilweise wahrgenommenen Mitbestimmungswünsche der Schüler_innen tatsächlich vorhanden sind, zeigt sich in der Einschätzung der Aussage: „Ich möchte gerne mehr an wichtigen Entscheidungen teilnehmen.“ 31% (n=27) der Schüler_innen geben an, dass dies genau stimmt, weitere 33% (n=29) sagen aus, dass dies teilweise stimmt und 21% (n=19) möchten nicht mehr an wichtigen Entscheidungen beteiligt werden. Ein weiterer Indikator für das Partizipationsinteresse der Schüler_innen ist die Aussageeinschätzung des Items: „Unsere Lehrer_innen sollten alleine entscheiden, was in unserer Schule geschieht.“ 71% (n=62) geben an, dass dies nicht oder nur teilweise stimmt, 17% (n=14) wissen es nicht und nur 12% (n=11) finden, dass Lehrer_innen an der Schule alleine entscheiden sollten.

Die Aussagen der Schüler_innen bezüglich gemeinschaftlicher Entscheidungsprozesse im Unterricht fallen zweiseitig aus. Demnach gibt es sowohl 58% (n=51) die angeben, dass es voll oder eher zutrifft,

dass Lehrer_innen Entscheidungen im Unterricht gemeinsam mit den Schüler_innen treffen, als auch 39% (n=37) die angeben, dass dies eher nicht zutrifft, weitere 3% (n=3) können dies nicht einschätzen. Mehr Beteiligung an Entscheidungsprozessen sehen die Schüler_innen bei Fragen, die nicht primär den Unterricht betreffen, sondern die Klasse als Ganzes. 79% (n=70) der Schüler_innen geben an, dass es eher zutrifft oder voll zutrifft, dass Entscheidungen, die für alle Klassenangehörigen relevant sind, gemeinschaftlich diskutiert werden. Inwieweit die Meinung der Schüler_innen bei wichtigen Entscheidungen gefragt ist, wurde mittels der Aussage „Zu wichtigen Entscheidungen ist meine Meinung gefragt“ erhoben. Die Hälfte der Schüler_innen (50%, n=44) sagen diesbezüglich aus, dass dies eher nicht zutrifft.

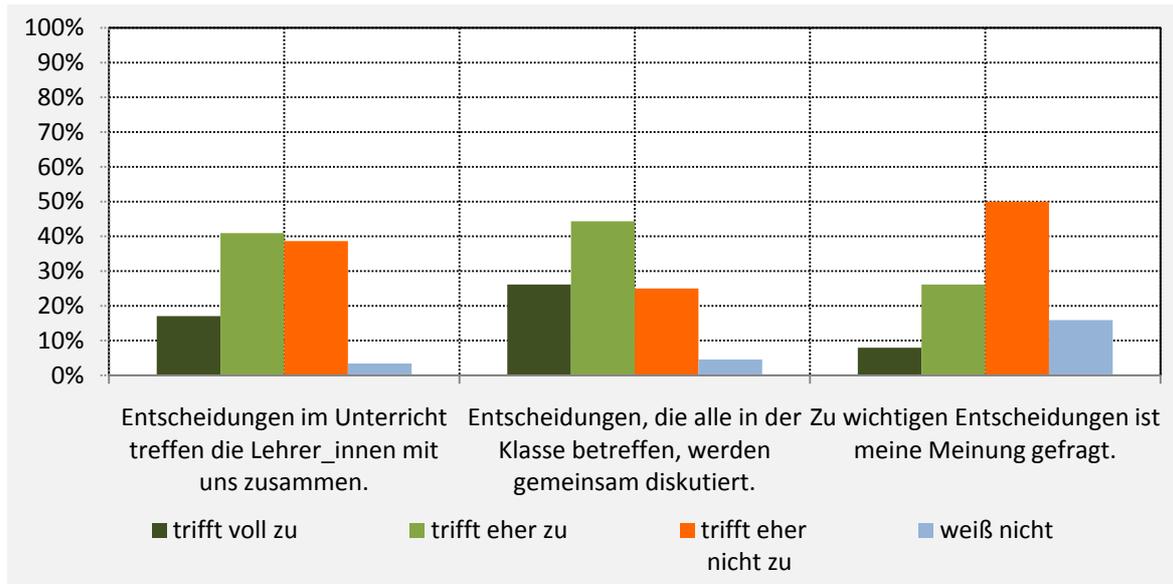


Diagramm 8: Entscheidungsfindung

Eine Grundvoraussetzung für die Motivation an Mitbestimmung ist, dass Schüler_innen ernst genommen werden und ihre Meinung in Entscheidungsprozessen berücksichtigt wird. 65% (n=56) der Schüler_innen sagen aus, dass es genau oder in der Mehrzahl der Fälle stimmt, dass Lehrer_innen sie als Person achten, die eigene Entscheidungen treffen kann, jedoch geben auch 35% (n=30) an, dass dies nur manchmal stimmt. Dass sich nicht alle Schüler_innen von den Lehrer_innen ernst genommen fühlen, zeigt sich auch in der Aussageneinschätzung des Items: „Wir werden von den Lehrer_innen ernst genommen“. 49% (n=43) der Schüler_innen sagen aus, dass dies nur manchmal oder nicht stimmt, die übrigen 51% (n=44) geben an, dass dies in der Mehrzahl der Fälle oder immer stimmt. Es lässt sich feststellen, dass ungefähr ein Drittel der Schüler_innen sich teilweise nicht ernst genommen fühlt und das Gefühl haben, dass die Lehrer_innen ihnen teilweise nicht aufmerksam zuhören.

5.2.3 Mitbestimmungsthemen

In der folgenden Übersicht wird dargestellt, in welchen Bereichen Schüler_innen mehr mitgestalten möchten.

Wo möchtest du in deiner Schule mehr mitgestalten?	Prozent
Klassenfahrten	84,27%
Projektstage, Projektwoche	68,54%
Stundenplan	62,92%
Gestaltung der Klassenräume	49,44%
Lehrerauswahl	49,44%
Pausengestaltung	49,44%
Stundengestaltung/ Unterricht	43,82%
Schulveranstaltungen	41,57%
Gestaltung des Schulhofes	39,33%
Schulordnung/ -gesetze	24,72%
Schülerzeitung	22,47%
Auswahl von Schulbüchern	19,10%
AGs, Schulmannschaft	17,98%
Schülerrat	15,73%
Verteilung von finanziellen Mitteln	10,11%
Teilnahme an Konferenzen	7,87%
Nirgendwo	3,37%

Tabelle 9: Wunsch nach Mitbestimmung (Mehrfachnennungen waren möglich)

Aus der Häufigkeitsauszählung in Tabelle 9 wird ersichtlich, dass die Schüler_innen vor allem bei Klassenfahrten und Projekttagen beteiligt werden wollen. Diese beiden Themenfelder haben auch in der Gesamtauswertung die höchsten Prozentzahlen. Ein weiterer Befund, der sich sowohl in der Regionalen Schule Althaus als auch in der Gesamtauswertung zeigt, ist, dass der Bereich der Gremienarbeit für die Schüler_innen uninteressant zu sein scheint. Positiv zu werten ist, dass es nur einen sehr geringen Anteil an Schüler_innen gibt, die sich nirgendwo beteiligen möchten. Der Anteil dieser Schüler_innen liegt in Althaus vergleichsweise weit unter dem von anderen Schulen.

5.3 Gremienarbeit

Wie oben schon gezeigt (Tabelle 9), sind nur 16% (n=14) der Schüler_innen an der Mitarbeit im Schülerrat interessiert.

5.4 Einschätzung der demokratischen Umgangsformen Lehrerperspektive

Fast alle der befragten Lehrer_innen (Tabelle 10) finden, dass es zu mindestens teilweise zutrifft, dass die Schüler_innen untereinander demokratische Umgangsformen praktizieren. Konkrete Aspekte, die diesbezüglich erhoben wurden, sind in der folgenden Tabelle mit den jeweiligen Ergebnissen aufgelistet.

Die Schüler_innen meiner Klasse...	Zustimmung der Lehrer_innen			
	trifft voll zu	trifft eher zu	trifft teilweise zu	trifft nicht zu
... erkennen einander als gleichberechtigt an.	0%	64% (n=7)	36% (n=4)	0%
... sind im Umgang miteinander fair und tolerant.	0%	55% (n=6)	45% (n=5)	0%
... sind in der Lage, bei gemeinsamen Entscheidungen verschiedene Meinungen anzuhören.	9% (n=1)	36% (n=4)	55% (n=6)	0%
...sind in der Lage, ihre Meinung zu begründen.	18% (n=2)	36% (n=4)	36% (n=4)	9% (n=1)

Tabelle 10: Demokratische Umgangsformen

Da über ein Drittel der Lehrer_innen die demokratischen Umgangsformen als nur teilweise vorhanden einschätzen, ist hier sicher noch Handlungsbedarf vorhanden.

5.5 Demokratieverständnis und demokratiestärkende Bildungsarbeit – Perspektive der Zivilgesellschaft

Für den Bereich Demokratieverständnis der zivilgesellschaftlichen Akteure vor Ort und deren Sicht auf demokratiestärkende Bildungsarbeit lässt sich nach Auswertung der Interviews zunächst sagen, dass sich hierzu am wenigsten geäußert wurde und der Datensatz ein sehr geringer ist.

Im Querschnitt können dennoch allgemeine Aussagen wiedergegeben werden, die in allen Interviews in ähnlicher Weise vorkamen.

Auf normativer Ebene wird auf das Grundgesetz Bezug genommen und die darin verankerten Rechte, die für jeden Menschen gelten und als Grundlage für das Miteinander dienen sollten. Besonders den Jugendlichen muss deutlich gemacht werden, welchen Wert die Demokratie hat und dass es keine Selbstverständlichkeit ist in einer Demokratie zu leben. Für die Bildungsarbeit bedeutet das, dass zunächst Aufklärung über gesellschaftspolitische Fragestellungen geleistet werden muss. Darüber hinaus sollte den Jugendlichen aufgezeigt werden, welche Handlungsstrategien und Veränderungsmöglichkeiten sie für Missstände haben. Grundlegend dafür ist die Vermittlung von allgemeinem Wissen und Kenntnissen. In zwei Interviews wird die Bedeutung von Schule und Jugendarbeit in diesem Bereich herausgestellt. Diese sollten dazu beitragen demokratische Strukturen zu vermitteln, um positive Erfahrungen zu ermöglichen und zu stärken. Die Partizipation von Schüler_innen kann z.B. in Schüलगremien gestärkt werden. Eine Beteiligung von Schüler_innen sollte außerdem in der Gestaltung des Schulalltags (z.B. Mitarbeit am Schulprogramm) angestrebt werden.

Auf der Handlungsebene betrachten die Interviewpartner_innen Demokratie in der Hinsicht, dass die Bewohner_innen sich aktiver in ihrem Umfeld einbringen und beteiligen. Es wird häufig bemängelt, dass kein Interesse dafür besteht, was vor Ort und in der Kommunalpolitik passiert und dass die Menschen ihr Mitbestimmungsrecht zu selten wahrnehmen. Es wird darauf hingewiesen, dass es viele verschiedene Bereiche gibt, in denen Menschen Verantwortung übernehmen können und sich

für ihre Belange einsetzen können. Somit wird folgerichtig der Wunsch geäußert, dass auf politischer Ebene mehr Interesse für die Kommunalpolitik und für Wahlen gezeigt wird. In den Gemeinden können sich Menschen des Weiteren an öffentlichen Ausschüssen beteiligen und dort zu Themen Stellung nehmen, für die sie sich interessieren.

Ein Grund für die geringe Beteiligung, so die Interviewpartner_innen, ist das fehlende Bewusstsein dafür, dass durch Engagement Dinge verändert werden können und die unzureichende Erfahrung damit. Ein Ziel sollte deswegen sein, auf die Menschen zuzugehen, Interesse für ihre Probleme zu zeigen und ihr Bewusstsein zu stärken, damit sie selber aktiv werden. Grundlegend dafür sind eine breite Öffentlichkeitsarbeit und die Öffnung gegenüber allen Gruppen.

5.6 Beteiligung – Perspektive der Zivilgesellschaft

Trotz unterschiedlicher Bedingungen, in den vier von uns untersuchten Landkreisen, ergeben sich für die Beteiligung der Einwohner_innen an örtlichen Aktivitäten ähnliche Ergebnisse. Zunächst ist festzustellen, dass fast alle Interviewpartner_innen eine eher geringe Einwohnerbeteiligung an jeglichen Aktivitäten wahrnehmen. Die Aktivitäten unterscheiden sich von Ort zu Ort. Beteiligung findet beispielweise in Sportvereinen, Karnevalsvereinen, Museumsvereinen aber auch auf politischer Ebene in Gemeindegremien statt. Die Beteiligung in den Vereinen hat z.T. eine traditionelle Entwicklung durchgemacht und gehört zum Dorfleben dazu. In einigen Orten ist die Beteiligung auf Gemeindefeste begrenzt. Durchweg sind sich die interviewten zivilgesellschaftlichen Akteure einig, dass sich immer die selben wenigen Menschen engagieren. Bei diesen Menschen kommt es in den meisten Fällen zu Arbeitsüberlastung, weil das Engagement neben den beruflichen Aufgaben ehrenamtlich geleistet wird bzw. mehrere ehrenamtliche Tätigkeiten ausgeübt werden.

Ein anderes Phänomen, das aus den Interviews hervorgeht, ist die Altersstruktur der sich beteiligenden Menschen. Es wird konstatiert, dass sich vorwiegend ältere Menschen engagieren, also Menschen, die noch im Berufsleben stehen und auch deswegen überarbeitet sind, oder Menschen, die bereits aus dem Berufsleben geschieden sind und ihre ehrenamtlichen Tätigkeiten oder Vereinsarbeiten weiter fortführen. Jugendliche und junge Erwachsene sind kaum in Ehrenämtern zu finden.

Die Beteiligung von Einwohner_innen begrenzt sich, so die Einschätzung der Interviewpartner_innen, auf das nähere Wohnumfeld. Eher selten findet politisches Engagement auf Kreis- oder Landesebene statt.

Die hohe Nichtbeteiligung wird damit begründet, dass bei den Menschen das Bewusstsein dafür fehlt, durch Beteiligung etwas verändern zu können. Des Weiteren wird vermutet, dass die Menschen kein Vertrauen in und keine Erfahrungen mit Gremienarbeit haben. Weitere Gründe werden darin gesehen, dass die Menschen frustriert, durch soziale Unsicherheiten und Perspektivlosigkeiten verschüchtert sind und lieber im Privaten vor dem Fernseher ihre Zeit verbringen. Viele wissen nicht, was vor Ort passiert und welche Möglichkeiten sie zur Teilnahme haben. Die Hemmschwelle zur Beteiligung ist aber sehr groß. Ein weiteres gesellschaftliches Problem, das als Hindernis für die Beteiligung von Menschen gesehen wird, ist die geringe Anerkennung und Wertschätzung von ehrenamtlich ausgeführten Tätigkeiten. Für viele scheint Engagement dadurch nicht lohnenswert.

Ansatzpunkte, die zu einem höheren Engagement führen könnten, sehen die Interviewpartner_innen in einer breiteren Öffentlichkeitsarbeit und Bewerbung von Veranstaltungen. Außerdem wird angenommen, dass man Menschen zu mehr Mitarbeit motivieren kann, indem an ihren Problemen angesetzt wird bzw. ihnen die Möglichkeit gegeben wird, sich an Entscheidungen in ihrem sozialen Nahraum direkt einbringen zu können. Es wird bemängelt, dass Projekte häufig misslingen, weil sie an den Bedürfnissen der Bürger_innen vorbeigeplant werden.

In einer benachbarten Kleinstadt gibt es einen aktiven Karnevalsverein, der von vielen Einwohner_innen genutzt wird und auch einen Höhepunkt in der Umgebung darstellt. Dort können auch Schüler_innen eingebunden werden und z.B. Projekte der Schule in diesem Rahmen öffentlich machen. Außerdem wird aus der Gegend berichtet, dass der Seniorentreff von der Volkssolidarität Generationentreffen veranstaltet und Kinder zu sich einlädt, mit denen ein Austausch stattfindet.

Pädagogisches Personal der Schulen sollte Möglichkeiten vor Ort in den Blick nehmen und überlegen, welche Verbindungen (z.B. bei der Beteiligung an Festen oder Veranstaltungen) zu Vereinen, Gemeinde und Schule geknüpft werden könnten.

Zudem existieren verschiedene Träger und Vereine der Jugend- und Sozialarbeit, die zum Teil auch für die Schulsozialarbeit zuständig sind. Die hierbei möglichen Ressourcen und Synergien sollten stetig gesucht und produktiv gemacht werden.

Die ortsansässigen Jugendclubs können stärker in die schulische Arbeit miteinbezogen werden. Sich wechselseitig zu unterstützen, gemeinsame Projekte zu planen, schulischen Unterricht bzw. als eine Abwechslung davon mit der Jugendarbeit zu verknüpfen, wären für alle Seiten gangbare, produktive und bereichernde Wege.

6. Pädagogische Situation

Im Modellprojekt ist ein weites Verständnis von pädagogischen Situationen grundlegend. Pädagogische Situationen finden sich nicht nur im Unterrichtsgeschehen, sondern entfalten sich auch im Schulalltag, im Schulleben, in der Begegnung und im Miteinander der am Schulleben beteiligten Menschen. Zum Schulleben gehören auch die pädagogischen Aktivitäten, die nicht unmittelbar den Unterricht betreffen oder aus ihm hervorgehen. Dazu gehören auch der Aufbau und die Pflege von Schultraditionen, Schulprojekten sowie -programmen oder die Verwirklichung von gemeinschaftsstärkenden Anliegen u.v.m. Kennzeichnend für das Schulleben ist die Einheit von Unterricht und Erziehung, die Darstellung der Schule als Lebensraum der Kinder, die Ausrichtung der Schule auf die sie umgebenden Lernorte (Vor-Ort-Erfahrungen) und die pädagogische Zusammenarbeit von Eltern und Schule.

Das Schulleben ist bedeutend für das Schulklima und soll den Unterricht ergänzen und durch die Gestaltung einer lebendigen Gemeinschaft einzelne Schüler_innen integrieren und das Wir-Gefühl stärken. Um die Schülerinnen und Schüler auf das spätere Leben in der Gesellschaft vorzubereiten (Integrationsfunktion der Schule), soll durch die im Schulleben vermittelten sozialen Werte die Persönlichkeit jedes einzelnen Schülers entwickelt werden. Herauszustellen ist, dass Schule auf die Teilhabe und Mitwirkung an der Demokratie als Gesellschaftsform vorbereitet, hierfür Kompetenzen vermittelt und entsprechende Lern- und Bildungswege erschließen sollte. Dazu gehören die nicht abschließend aufzuzählenden Ansprüche, z.B. ein gutes Lehr-Lern-Verhältnis, ein gutes Verhältnis zu

den Schüler_innen und Eltern sowie der Lehrer_innen untereinander (Vertrauensaufbau) zu schaffen; lebendigen, lebensnahen Unterricht durch Anschaulichkeit und offen gestalteten Unterricht zu ermöglichen, Selbsttätigkeit und soziales, kooperatives Lernen zu befördern und Handlungsorientierungen (Kompetenzen; außerunterrichtliche Unternehmungen und Entfaltungsmöglichkeiten) zu vermitteln. In diesem weitgefassten Verständnis von pädagogischer Situation werden unseres Erachtens demokratische Prozesse, ein gleichwertiges, menschenachtendes Miteinander, die Würde und Anerkennung des Einzelnen (trotz verschiedener Lebenssituationen und Voraussetzungen) erfahrbar, erlernbar und (er)lebbar.

Daher wurden innerhalb der Studie verschiedene Aspekte dieses Themas, wie wichtige Bildungsinhalte, Werte und Normen, die pädagogische Situation des Unterrichts, Erziehungsstile, Kommunikation, Konfliktlösung, Lebensweltbezug sowie Methoden des Unterrichts untersucht, die nachfolgend eingesehen werden können. Gerade in diesen Aspekten erschließen sich Probleme und Potentiale demokratiestärkender Bildungsarbeit und es werden Anschlussstellen demokratiefördernder Maßnahmen in pädagogischen Situationen diskutierbar.

6.1 Wichtige Bildungsinhalte in der Arbeit als Lehrer_innen

In welcher Form Lehrer_innen die pädagogische Situation ausgestalten, wird unter anderem grundlegend durch Bildungs- und Erziehungsziele beeinflusst. Deshalb ist es innerhalb der Studie von Interesse, welche Bildungsinhalte und Ziele für die Lehrer_innen von zentraler Bedeutung sind und welche eher nicht. In der Tabelle 11 sind alle im Fragebogen erwähnten Bildungsinhalte und Erziehungsziele aufgelistet. Die Anordnung erfolgte in Abstufung der Mittelwerte (1= sehr wichtig, 2=wichtig, 3 =teilweise wichtig, 4= weniger wichtig, 5=gar nicht wichtig).

Welche Bedeutung haben für Sie folgende Inhalte Ihrer Arbeit als Lehrer_in?	Mittelwerte
Fachbezogene Wissensvermittlung	1,33
Vermittlung humanistischer Werte	1,33
Förderung der sozialen und emotionalen Kompetenz	1,36
Prävention rechter Orientierungen und Erscheinungsformen	1,50
Vorbereitung auf den Arbeitsmarkt	1,55
Orientierung für das Leben	1,55
Demokratieerziehung / Demokratiefähigkeit	1,58
Individuelle Förderung	1,58
Thematisierung von Diskriminierungen	1,73
Vermittlung von Ethik und Moral	1,75
Politische Bildung	1,92
Interkulturelle Bildung	1,92
Orientierung in der Berufsfindung	1,92
Förderung der Kreativität	2,00
Förderung zivilgesellschaftlichen Engagements der Schüler_innen	2,00

Tabelle 11: Bedeutende Inhalte in der Arbeit als Lehrer_in

Generell ist festzustellen, dass alle Bildungsinhalte für Lehrer_innen zumindest teilweise wichtig sind. Dies lässt auf ein relativ umfassendes Verständnis des Bildungs- und Erziehungsauftrages der Lehrer_innen schließen. Für alle Lehrer_innen ist verständlicherweise die fachbezogene Wissensvermittlung sehr wichtig. Des Weiteren zeigt sich, dass ebenso Erziehung und Bildung im Sinne des Humanismus wichtige Aspekte sind. Dies lässt schlussfolgern, dass es den befragten Lehrer_innen wichtig ist, jenseits der Wissensvermittlung intensiv auf die Erziehung der Kinder und Jugendlichen Einfluss zu nehmen.

6.1.1 Werte und Normen

Schule ist neben Familie die wichtigste Sozialisationsinstanz für Kinder und Jugendliche, wodurch sie eine zentrale Stellung in der Werte- und Normenvermittlung einnimmt. Diese gesellschaftliche Verantwortung ist schulgesetzlich im Bildungs- und Erziehungsauftrag verankert und durch Lernziele konkretisiert. In dieser legislativen Ausformulierung ergibt sich ein umfangreiches und vielseitiges Spektrum von Werten und Normen. Folglich ist es von Interesse, aus Sicht der Pädagog_innen zu erfahren, welche Werte und Normen für sie in der Schule und pädagogischen Situation am wichtigsten sind und hohe Relevanz in den Lehrer-Schüler-Interaktionen haben.

Zunächst wurde in den Interviews angeführt, dass es wichtig ist, die Schüler_innen dabei zu begleiten ein ausgeprägtes Selbstwertgefühl zu entwickeln, sodass sie sich selbst als Person schätzen lernen. Weiterhin sind gegenseitige Toleranz, Akzeptanz, Menschlichkeit und Ehrlichkeit wichtige Werte und Normen die vermittelt werden sollten. Neben der Akzeptanz zwischen Individuen wird auch das Akzeptieren von Grenzen als bedeutender normativer Erziehungsinhalt angeführt. Weiterhin wird hervorgehoben, dass es grundlegend wichtig ist, den Schüler_innen Spaß am Lernen zu vermitteln und Freude in den Schulalltag zu integrieren. Des Weiteren sollte Normen- und Wertevermittlung in allen Bereich angesiedelt sein, kontinuierlich in der Interaktion erfahrbar werden und sich im Auftreten der Pädagog_innen widerspiegeln.

6.2 Die pädagogische Situation des Unterrichts

Die pädagogische Situation innerhalb des Unterrichts wurde gesondert erhoben. Die folgenden Angaben beziehen sich immer auf die Klasse des/der jeweiligen Lehrer_in oder die Klasse in der er/sie am häufigsten unterrichtet. Von 90% (n=11) der Lehrer_innen wird die Beteiligung der Schüler_innen am Unterricht mit häufig bis sehr häufig als engagiert und interessiert eingeschätzt. Teilnahmslosigkeit kommt nur nach Angabe eines/er Lehrer_in häufig vor. Die Mehrheit gibt jedoch an, dass die Schüler_innen nur ab und zu (27%, n=3) oder selten (36%, n=4) teilnahmslos sind. Es lässt sich festhalten, dass die Beteiligung der Schüler_innen von der Mehrheit der Pädagog_innen als häufig interessiert und engagiert und von fast allen als zumindest ab und zu gut mitarbeitend eingeschätzt wird.

Geschichts- und Sozialkundeunterricht

Dem Geschichts- und Sozialkundeunterricht kommt im Bereich der demokratiestärkenden Bildungsarbeit eine besondere Bedeutung zu, da diese Fächer prädestiniert dafür sind, demokratierelevante Themen aufzugreifen. Aus diesem Grunde wurden die Fächer innerhalb der quantitativen Analyse detaillierter betrachtet. Es wird beleuchtet, inwieweit in den Fächern Diskussion im Mittelpunkt steht oder eher Faktenvermittlung.

Aus den Einschätzungen der Schüler_innen ergibt sich ein zweiseitiges Bild. Zum einen geben 44% (n=38) der Schüler_innen an, dass es voll zutrifft, dass im Geschichts- und Sozialkundeunterricht

häufig diskutiert wird und das Auswendiglernen von Fakten eher nebenbei geschieht und zum anderen kreuzten 35% (n=30) der Befragten an, dass dies eher nicht zutrifft. 21% (n=18) können dies nicht einschätzen. Weiterhin geben 55% (n=49) der Schüler_innen an, dass es voll oder eher zutrifft, dass im Geschichts- und Sozialkundeunterricht vor allem die Vermittlung von Fakten im Mittelpunkt steht. Bezieht man weitere Schülereinschätzungen über den Geschichts- und Sozialkundeunterricht mit ein, so ergibt sich das Bild eines Unterrichts, der sowohl Momente der Diskussion beinhaltet, jedoch auch stark auf Faktenvermittlung Wert legt. Es sei darauf hingewiesen, dass weniger als die Hälfte der Schüler_innen sich im Sozialkundeunterricht von den Pädagog_innen ermutigt fühlen, über politische Fragen zu diskutieren. Nur 44% (n=38) der Schüler_innen geben an, dass es eher oder voll zutrifft, dass die Lehrer_innen sie im Geschichts- und Sozialkundeunterricht ermutigen, über politische Fragen zu diskutieren, zu denen es unterschiedliche Meinungen gibt.

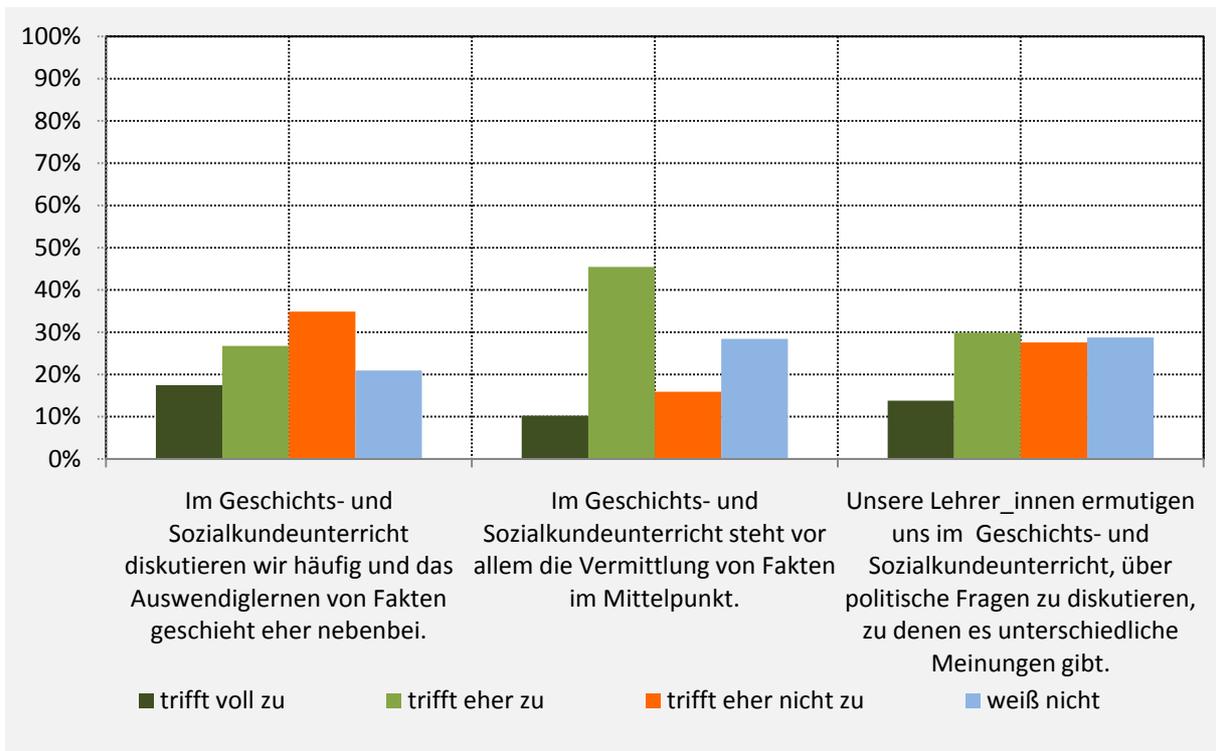


Diagramm 9: Geschichts- und Sozialkundeunterricht aus Schülerperspektive

6.3 Erziehungsstile

Welchen Erziehungsstil ein_e Pädagog_in bevorzugt, ist grundlegend für den Umgang mit Kindern und Jugendlichen. Unter Erziehungsstilen versteht man „jeweils komplexe Bündel von Einstellungen, Werthaltungen, Menschen- und Weltbildern, die entsprechend als spezifischer Stil bzw. als pädagogischer Habitus die Interaktion, die Beziehung, aber auch die intentionalen Handlungskonzepte“ der Pädagog_innen bestimmen.²⁶

Im Wissenschaftsdiskurs der Pädagogik wird davon ausgegangen, dass sich in den letzten Jahrzehnten in Deutschland die Erziehung tendenziell hin zu einer größeren Bedeutung demokratischer und partnerschaftlicher Erziehung entwickelt hat.²⁷

²⁶ Sigeneger, Jüte; v. Wensierski, Hans-Jürgen (2007) Jugendbildung in der Hansestadt Rostock. Seite. 37-38.

²⁷ Vgl. Büchner, Peter (1985): Einführung in die Soziologie der Erziehung und des Bildungswesens. Darmstadt

„Das Leitbild eines tendenziell demokratischen Erziehungsstils ist der Respekt vor der Würde und dem Selbstbestimmungsrecht des Kindes oder Jugendlichen. Erziehungsziele und pädagogische Interventionen eines Lehrers oder Erziehers setzen unter diesem Leitbild entsprechend auf die Überzeugungskraft besserer Argumente in der Generationenbeziehung sowie auf die prinzipielle Einsichtsfähigkeit des Schülers oder Jugendlichen, den es von Normen oder Regeln zu überzeugen gilt. Das impliziert auch die prinzipielle Kritikfähigkeit und Diskursivität von Wissensbeständen, Anordnungen, Normen und sozialen Regeln, die ihre Legitimität und Sinnhaftigkeit stets in einem rationalen, also vernünftigen Diskurs ausweisen und transparent machen müssen. Die Spannweite der sog. Erziehungsstile, die in der Regel idealtypische Zuspitzungen repräsentieren, reicht entsprechend von antipädagogischen Konzepten einer sehr stark kindzentrierten Erziehung auf der Basis einer weitreichenden laissez-faire Haltung, über demokratische und partnerschaftliche Erziehung bis hin zu eher traditionellen Autoritäten und direktiven Erziehungsstilen.“²⁸

Innerhalb der quantitativen Befragung wurden die Lehrer_innen nach der Selbsteinschätzung ihrer Erziehungsstile befragt. Der Analyse liegen dabei acht verschiedene idealtypische Stile zu Grunde. Im Zentrum der Charakterisierung steht vor allem das „Wie“ der Erziehung und Bildung, als auch das spezifische Beziehungs- und Generationenverhältnis zwischen Jugendlichen und Pädagog_innen. In der folgenden Übersicht sind Erziehungsstile nach dem Zustimmungsgrad der Lehrer_innen aufgelistet. Der geringste Mittelwert gibt die höchste Zustimmung an (1=stimme voll zu, 2=stimme zu, 3=stimme wenig zu und 4=stimme gar nicht zu).

Erziehungsstile		
Wortlaut im Fragebogen	Kurzcharakterisierung	Mittelwerte
Mir ist es vor allem wichtig, Kindern und Jugendlichen Anregungen und Hilfestellungen zu geben, damit sie sich selbst entwickeln und ihre Begabungen entfalten können.	Anregender entwicklungsorientierter Erziehungsstil	1,45
Mir ist ein partnerschaftliches Verhältnis zu den Kindern und Jugendlichen wichtig. Deshalb müssen sie auch Gelegenheit haben, selbstständig und eigenverantwortlich an der pädagogischen Arbeit mitzuwirken.	Partnerschaftlicher-symmetrischer Erziehungsstil	1,73
Damit Kinder und Jugendliche Regeln lernen, müssen sie vor allem auch Gehorsam und Disziplin lernen. Nur so kann die Autorität des Pädagogen gewährleistet werden.	Autoritativer Erziehungsstil	2,00
Pädagogen sind heute keine Autoritäten mehr, denen Kinder und Jugendliche folgen und gehorchen. Erziehung und Pädagogik muss sich vielmehr an den Entwicklungspotenzialen und den persönlichen Möglichkeiten des einzelnen Kindes oder Jugendlichen orientieren.	Entwicklungszentriert-individualisierender Erziehungsstil	2,10
Erziehung und Pädagogik sind nur möglich, wenn der Erzieher die Richtung und die Erziehungsziele vorgibt und dies auch gegenüber den Kindern und Jugendlichen durchsetzt.	Dirigistischer Erziehungsstil 1	2,40

²⁸ Sigeneger, v. Wensierski (2007), S.38

In meiner pädagogischen Arbeit entscheide vor allem ich, was gemacht wird. Kinder und Jugendliche können nicht bei allem mitbestimmen.	Dirigistischer Erziehungsstil 2	2,45
Mir ist es vor allem wichtig, Wissen und Kompetenzen zu vermitteln. Erziehung und Wertevermittlung sollten vor allem Aufgaben des Elternhauses sein.	Wissens- und Kompetenzzentrierter Erziehungsstil	2,64
Kinder und Jugendliche wissen selbst ganz gut, was für sie richtig ist. Deshalb ist es mir wichtig, Ihnen möglichst Raum zur Selbstentfaltung zu geben. Mit Disziplin und Gehorsam ist das nicht zu erreichen.	Kindzentrierter Erziehungsstil	3,09

Tabelle 12: Erziehungsstile

Es zeigt sich, dass der für demokratiestärkende Bildungsarbeit wichtige anregende und entwicklungsorientierte Erziehungsstil die höchste Zustimmung findet. Jedoch zeigt sich auch, dass der autoritative Erziehungsstil hohe Relevanz für die pädagogische Arbeit der Lehrer_innen hat. Berücksichtigt man weiterhin die hohe Zustimmung des partnerschaftlich symmetrischen Erziehungsstiles, so ist ein ambivalentes Erziehungskonzept auf Seiten der Lehrer_innen zu vermuten, das sich zwischen einem autoritativ-dirigistisch und partnerschaftlichen Verhältnis bewegt. Aus den Einschätzungen des wissens- und kompetenzzentrierten Erziehungsstils wird deutlich, dass die Mehrheit der Pädagog_innen ihre Aufgabe im Wesentlichen nicht nur in der Wissensvermittlung sehen und erzieherische Aufgaben vor allem der Verantwortung des Elternhauses zuschreiben, sondern sich selber als Wertevermittlungsinstanz sehen. 63% (n=7) der Lehrer_innen geben demnach an, dass es wenig oder gar nicht stimmt, dass es ihnen vor allem wichtig ist, Wissen und Kompetenz zu vermitteln und Erziehung und Wertevermittlung primär Aufgabe des Elternhauses sind.

6.4 Kommunikation und Schüler-Lehrer Verhältnis²⁹

Kommunikation Schülerperspektive

Die Kommunikationskultur wird in den Interviews als ausbaufähig beschrieben, so werden einige Probleme wie bspw. Rechtsextremismus und der Umgang damit beinahe gar nicht thematisiert und „totgeschwiegen“ (L_4_1_20), andere Schwierigkeiten werden aus Angst nicht angegangen. Insbesondere die Häufigkeit der Austauschmöglichkeiten wird als defizitär beschrieben, die vorgesehenen Lehrerkonferenzen und Teamsitzungen im Schuljahr werden als zu wenig angesehen. Hier wird der Wunsch nach einem klaren System solcher Zusammenkünfte mit entsprechenden inhaltlichen Schwerpunkten deutlich. Die Interviewten finden es zudem sehr wichtig, „den Lehrkräften Freiräume einzuräumen, überhaupt miteinander sich unterhalten zu können, zu kommunizieren“ (L_4_1_9). Offenbar findet hier über die forcierten Konferenzen kaum Austausch unter den Kollegen statt, was durch inoffizielle Kommunikationsmöglichkeiten ausgeglichen werden soll.

Mit den Schüler_innen kommt man in den Klassenleiterstunden ins Gespräch, die Dauer und Intensität solcher Kontakte bleibt allerdings in den Interviewaussagen offen. Darüber hinaus scheint die Vertrauenslehrerin der Schule bei Problemen der Schüler_innen ein Anlaufpunkt zu sein, insbesondere auch bei Schwierigkeiten im Umgang mit Rassismus und Diskriminierung.

²⁹ In den Abschnitten 6.4. und 6.5. geht es um Kommunikation und Konfliktlösung in Schulsozialräumen. Eine tiefere inhaltliche Bearbeitung dieses Themas findet sich im Rahmen der Handlungsempfehlungen, worauf wir an dieser Stelle verweisen wollen.

Das Etablieren einer „Lobkultur“ (L_4_1_19) wird weiterhin als Ressource beschrieben: „Ich weiß, dass wir in bestimmten Vereinen Schüler haben, die wirklich Preise einhamsen. Ich erfahre so etwas über die Zeitung, und es wäre natürlich viel, viel schöner, und auch für die Schüler auch bestärkend, wenn sie im Rahmen ihrer Jahrgangsstufe, also vor 80 Schülern, dann noch mal gelobt werden, ihre Leistungen hervorgehoben werden. Also so etwas fehlt mir. Die Schüler sind in den Vereinen aktiv, belegen da Plätze, und das muss dann auch irgendwann wieder an die Schule zurück, dass hier auch die Mitschüler und Lehrer Kenntnis haben“ (L_4_1_19). Hier könnte die Kooperation mit zivilgesellschaftlichen Akteuren im Umfeld stärker forciert werden, um im Sinne der Jugendlichen gemeinsam zusammenzuarbeiten und adäquate Anerkennungsformen zu finden.

In den Ergebnissen der quantitativen Erhebung wird deutlich, dass sich ungefähr die Hälfte der Schüler_innen von den Lehrer_innen nur manchmal oder gar nicht ernst genommen fühlen. Des Weiteren zeigt sich, dass 39% der Schüler_innen nur manchmal oder gar nicht das Gefühl haben, dass die Lehrer_innen ihnen aufmerksam zuhören.

	stimmt genau	stimmt in der Mehrzahl der Fälle	stimmt manchmal	stimmt nicht
Die Lehrer_innen hören mir aufmerksam zu.	21% (n=18)	40% (n=35)	34% (n=30)	5% (n=4)
Wir werden von den Lehrer_innen ernst genommen.	20% (n=17)	31% (n=27)	37% (n=32)	13% (n=11)

Tabelle 13: Kommunikation

Kommunikation Lehrerperspektive

Die Art und Weise einer Kommunikation wird grundlegend durch das Verhältnis der Interaktionspartner zueinander bestimmt. Aus der fragebogengestützten Erhebung geht hervor, dass 73% (n=8) der Lehrer_innen ihr Verhältnis zu den Schüler_innen häufig bis sehr häufig als außerordentlich herzlich empfinden, bei 27% (n=3) ist dies ab und zu der Fall. Aggressivität in der Klasse gegenüber dem/der Lehrer_in erleben 63% (n=7) der Pädagog_innen gar nicht und 36% (n=4) nur selten. Des Weiteren zeigt sich, dass es der Mehrheit der Lehrer_innen (90%, n=10) häufig bis sehr häufig leicht fällt, persönliche Gespräche mit den Schüler_innen zu führen. Nach Angaben der Lehrer_innen ist davon auszugehen, dass sich für die Mehrheit der Pädagog_innen das Lehrer-Schüler-Verhältnis häufig persönlich und fast ausschließlich friedlich ausgestaltet.

Kommunikationsregeln sind unseres Erachtens ein Mittel, um Interaktionsprozesse zu strukturieren und können Grundlage für die Ausgestaltung einer egalitären und alle Interaktionspartner gleichwertig miteinbeziehenden Kommunikation sein. Es lässt sich anhand der Daten feststellen, dass 83% (n=10) der Lehrer_innen in ihrem Unterricht klare Kommunikationsregeln haben. Des Weiteren zeigt sich, dass es auf 37% (n=4) der Pädagog_innen eher zutrifft, dass sie die Kommunikationsregeln vor allem selber festlegen. Die restlichen 63% (n=7) der Lehrer_innen geben an, dass Kommunikationsregeln nur teilweise durch sie determiniert werden. Inwieweit die Belehrung der Schüler_innen durch autoritativ dirigistische Elemente geprägt ist, lässt sich jedoch auf Grundlage der vorhandenen Daten nicht sagen.

Das Verfahren der offenen Briefe findet bei Extremfällen wie bspw. rechtsextremistischen Vorfällen u.a. Anwendung: „Und ähnlich sieht es aus mit Mobbing-Vorfällen, wenn wir so etwas haben. Oder

die sich dann irgendwie nachher, weiß ich, extrem entwickelt haben, dann machen wir das auch öffentlich. Wo wir dann hinweisen, oder ich hinweise, auf das Miteinander und das spricht dann die Schüler an. Und dann diskutieren sie auch darüber“ (L_4_1_19). Inwieweit dieser Prozess pädagogisch begleitet wird, bleibt allerdings offen.

Konflikte auf Schülerebene werden weitestgehend von den Streitschlichtern gelöst, die mittlerweile eine anerkannte Größe unter der Schülerschaft bilden und deren Vorgehen standardisiert abläuft: „Und das läuft eigentlich ganz gut. Angefangen von der Tatsache, wenn irgendein Problem auftritt, dass das erstmal protokollmäßig aufgenommen wird, das man erstmal gucken kann und dass es dann individuelle Gespräche mit den entsprechenden Streit- oder Konfliktpartnern gibt. Und wenn es ganz problematisch ist: Dass ich dann sage, oder sie mich dann bitten, dass ich mich da mit einklinke. Aber ansonsten läuft es eigentlich individuell.“(L_4_2_20).

Konflikte zwischen Eltern und Lehrern werden größtenteils über Elterngespräche geklärt, zu denen in schwierigen Fällen eine vermittelnde Person hinzugezogen wird. Wird in Ausnahmefällen keine Einigung erzielt, dann wird das Schulumt als nächsthöhere Ebene eingeschaltet.

Für die Thematisierung von Konflikten innerhalb des Kollegiums scheint (noch) keine geeignete Plattform zu bestehen, wie bereits auch im Bereich Kommunikation angemerkt. Supervisionen werden als eine Möglichkeit genannt, um Schwierigkeiten innerhalb des Teams zu bearbeiten, wobei die Beteiligung an regelmäßigen Supervisionsveranstaltungen eher gering ausfällt.

Innerhalb der fragebogengestützten Untersuchung wurden die Schüler_innen nach Konfliktbewältigungsstrategien der Lehrer_innen befragt. Man bat die Schüler_innen einzustufen, wie häufig die sieben, in der Tabelle aufgeführten Reaktionen von Lehrer_innen angewandt werden. Die Schüler_innen konnten hierbei zwischen den Kategorien 1=nie, 2=selten, 3=manchmal, 4=oft und 5=immer auswählen. In der Tabelle 14 sind die verschiedenen Interventionsstrategien nach der von den Schüler_innen wahrgenommenen Anwendungshäufigkeit aufgelistet. Der höchste Mittelwert steht hier für die häufigste Anwendung.

In einer Klasse kann es zu Konflikten zwischen Schüler_innen kommen. Was machen die Lehrer_innen in solchen Fällen?	
Wenn es zu Streitigkeiten oder Auseinandersetzungen in der Klasse kommt, dann	Mittelwerte
...reden sie in der Klasse darüber.	3,38
...gehen sie belehrend dazwischen.	3,32
...versuchen sie zu vermitteln.	3,28
...benachrichtigen sie die Eltern.	3,28
...melden sie es dem Direktor/der Direktorin	3,01
... ignorieren das die Lehrer_innen.	2,34
...sind sie ratlos.	2,26

Tabelle 14: Konfliktlösung aus Schülerperspektive

Von den Schüler_innen wird das gemeinsame Gespräch als die häufigste von den Lehrer_innen angewendete Konfliktlösungsstrategie eingeschätzt. 56% (n=48) der Schüler_innen sagen demnach aus, dass die Lehrer_innen immer oder oft mit der Klasse über auftauchende Konflikte reden. 22% (n=19) geben an, dass dies manchmal der Fall ist und weitere 22%, dass die Pädagog_innen nie oder nur selten die Kommunikation mit der Klasse bei Konflikten suchen. Vermittelnd gehen nach Meinung von 46% (n=39) der Schüler_innen Lehrer_innen oft oder immer vor. Des Weiteren geben 54% (n=47) der Schüler_innen an, dass Pädagog_innen oft oder immer belehrend bei Konflikten dazwischen gehen. 21% (n=19) geben an, dass dies manchmal so ist und 24% (n=21), dass dies nie oder selten geschieht. Hier wird einmal mehr die erzieherische Dimension der Lehrer_innentätigkeit deutlich, die in Form von Belehrungen von 75% der Lehrer_innen bei Konflikten zumindest teilweise wahrgenommen wird.

Ungefähr 45% (n=40) der Schüler_innen geben an, dass Informationen über Auseinandersetzungen von den Pädagog_innen oft oder immer an Eltern weitergegeben werden. 27% (n=24) sagen aus, dass dies manchmal der Fall ist und nach Einschätzung von 26% (n=23) geschieht dies nie oder selten. Es lässt sich vermuten, dass die Weitergabe von Informationen über Konflikte in der Schule an das Elternhaus zu großen Teilen regelmäßig praktiziert wird.

An die Direktorin werden nach Meinung von 28% (n=25) der Schüler_innen Informationen über Streitigkeiten oft oder immer weitergegeben und fast genauso viele sagen aus, dass dies nie oder selten der Fall ist.

Dass Streitigkeiten der Schüler_innen die Lehrer_innen verständlicherweise aber auch vor Probleme stellen, bei denen sie keine adäquate Auseinandersetzungsstrategie finden, zeigt sich in der Schülereinschätzung, nach der 27% (n=24) der Jugendlichen Lehrer_innen bei Streitigkeiten als manchmal ratlos und 9% (n=8) als oft ratlos wahrnehmen. Die Mehrheit der Schüler_innen (63%, n=55) gibt jedoch an, dass sie nur selten oder nie Ratlosigkeit bei den Lehrer_innen wahrnehmen.

Ignoriert werden Auseinandersetzungen aus Sicht von 55% (n=48) der Schüler_innen nur selten oder nie, jedoch geben auch 45% (n=39) der Schüler_innen an, dass dies zu mindestens teilweise der Fall ist.

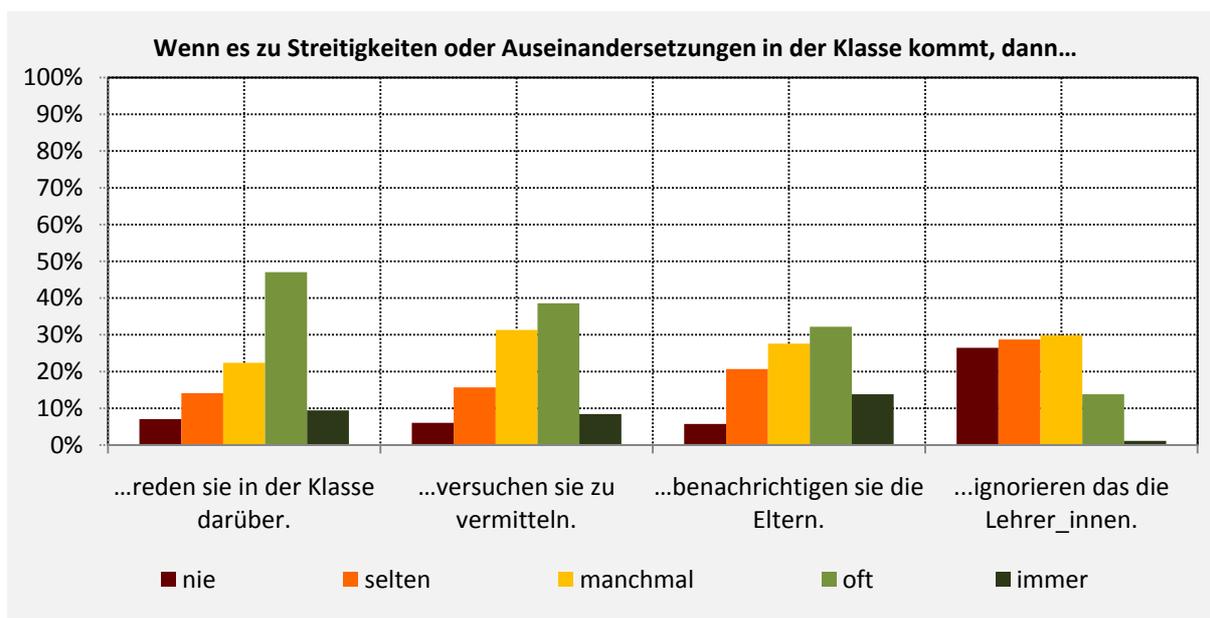


Diagramm 10: Konfliktlösungsstrategien aus Schülerperspektive

6.6 Lebensweltbezug an der Regionalen Schule Althaus

Der Schulsozialraum als gesellschaftlicher Teilbereich, der durch die dynamischen Beziehungs- und Austauschprozesse von Schüler_innen, Lehrer_innen und Eltern, die schulischen Bildungsinhalte, die Infrastruktur sowie Organisation des Schullebens gekennzeichnet ist, steht in unmittelbarem Zusammenhang mit anderen gesellschaftlichen Teilbereichen und ist darüber hinaus in größere Sozialräume wie Stadtteil oder Gemeinde eingebettet. Schule als Teil der Lebenswelt von Heranwachsenden ist als sozial bedeutungsvoller Raum eng verbunden mit anderen sozialen, zeitlichen und institutionellen Bezügen. Sie gestaltet die kontinuierlichen Gestaltungs- und Aneignungsprozesse von Kindern und Jugendlichen in Form von Bildungs- und Erziehungsangeboten sowie der Kommunikations- und Interaktionsprozesse mit und bildet gerade vor dem Hintergrund rechter Andockversuche an die Lebenswelten Jugendlicher in ländlichen Räumen eine wichtige Instanz zur Demokratieförderung am Schnittpunkt zum öffentlichen Leben.

Um adäquat schulinterne Demokratisierungsprozesse zu befördern und ins Umfeld zu wirken, ist die Kenntnis der Lebenswelten sowie Freizeit- und Jugendszenen der Schüler_innen ebenso wichtig, wie die der Räume und Treffpunkte im Sozialraum. Hier können sie ihre freie Zeit kreativ gestalten, jedoch erfüllen sie auch oftmals nicht die Bedürfnisse der Jugendlichen, da sie bspw. von rechten Jugendlichen bedroht werden. Schule als demokratische Bildungsinstanz im ländlichen Raum kann hier die Möglichkeit nutzen, die Lebenswelten der Kinder und Jugendlichen in ihrem Interesse mitzugestalten und die Ressourcen bereitstellen, die Schüler_innen zur selbstbewussten, engagierten und demokratischen Gestaltung ihrer Umwelt benötigen.

Aus den Daten der Fragebogenerhebung lässt sich generell ableiten, dass schülerlebenswelterschließende Kommunikation von fast alle befragten Lehrer_innen zumindest ab und zu praktiziert wird. Die folgende Tabelle 15 gibt eine Übersicht dazu. Zu erkennen ist, dass am intensivsten Gespräche über Probleme des Alltags mit den Schüler_innen praktiziert werden. Die Einbettung von Vorschlägen und Interessen der Schüler_innen in den Unterricht wird von ungefähr der Hälfte der Pädagog_innen nur ab und zu umgesetzt.

Wie intensiv praktizieren Sie folgende Tätigkeit in Ihrer Arbeit als Lehrer_in?	sehr häufig	häufig	ab und zu	selten	gar nicht
Gespräche mit Schüler_innen über ihre Probleme in der Schule.	25% (n=3)	42% (n=5)	33% (n=4)		
Gespräche über Probleme des Alltags.	18% (n=2)	45% (n=5)	36% (n=4)		
Erfahrungs- und Meinungs austausch mit den Schüler_innen.		73% (n=8)	27% (n=3)		
Berücksichtigung der Bedürfnisse der Schüler_innen.	9% (n=1)	55% (n=6)	27% (n=3)	9%	
Einbeziehung der Hobbys und Interessen der Schüler_innen im Unterricht.		50% (n=6)	50% (n=6)		
Umsetzung der Vorschläge von Schüler_innen im Unterricht.	9% (n=1)	27% (n=3)	64% (n=7)		

Tabelle 15: Tätigkeit als Lehrer_in

Allgemeiner Lebensweltbezug

Als unterschiedlich intensiv kann der Lebensweltbezug des Lehrerkollegiums der Althäuser Schule eingeschätzt werden. Es kann aufgrund des vorliegenden empirischen Materials kein Rückschluss auf

die Lebensweltorientierung aller Pädagog_innen getroffen werden. So ist die Nähe zur direkten Lebenswelt und sozialräumlichen Orientierung der Kinder und Jugendlichen wohl für viele Lehrkräfte, aufgrund der Entfernung des eigenen Wohnortes vom Arbeitsplatz, nicht in vollem Maße gegeben. Besonders die jugendlichen Lebenswelten und lokalen Freizeitkulturen erschließen sich demnach wohl eher für die Kolleg_innen, die direkt in Althaus oder nahe der Stadt ihren Wohnsitz haben. Auf der anderen Seite ist sowohl durch die Schulsozialarbeiterin, deren Stelle seit ca. zwei Jahren existiert, und auch durch die engagierte Vertrauenslehrerin ein enger Bezug zu den sozialen Lebenswelten der Kinder und Jugendlichen gegeben. So kann an der Schule eine intensive Beratungstätigkeit der Vertrauenslehrerin ebenso verzeichnet werden, wie die gute Ansprechbarkeit der Sozialpädagogin – hier wird besonders auf die intensive Zusammenarbeit mit den jüngeren Schüler_innen geachtet, um von Beginn an ein Vertrauensverhältnis wachsen zu lassen. Auch der Informationsgrad über antidemokratische Tendenzen im Schulumfeld und private und soziale Probleme der Schüler_innen ist besonders bei den Lehrpersonen als hoch einzuschätzen, die auch außerhalb des Unterrichtes mit den Schüler_innen in engem Kontakt stehen. Inwieweit hier ein entsprechendes Interesse aller Kolleg_innen vorausgesetzt werden kann, bleibt auf der Basis des Interviewmaterials unklar.

Lebensweltbezug in der Arbeit

Der Lebensweltbezug im Schulalltag wird vor allem im Rahmen der Klassenleiterstunden hergestellt – wobei im Lehrerkollegium wohl Unterschiede in der Qualität der Stundengestaltung sowie im Interesse der Pädagog_innen für die Belange der Kinder und Jugendlichen zu verzeichnen sind. *„Der eine kann das, der andere kann es nicht, der eine hat Interesse, der andere hat weniger Interesse, denke ich mal, das ist ganz unterschiedlich“* (L_4_1_19). Eine wichtige Rolle spielen dabei jedoch auch die außerschulischen Aktivitäten, wie Wandertage oder gemeinsame Unternehmungen, die der Vertrauensbildung zwischen Lehrer_innen und Schüler_innen zuträglich sind. Auch für die naturwissenschaftlichen Fächer gibt es Bemühungen, aktuelle Themen und Fragen der Schüler_innen, die sich bspw. aus der Medienberichterstattung ergeben, in den Unterricht einzubauen: *„Ich bin Biologielehrerin, auch ich suche Aufhänger aus dem nahen Umfeld“* (L_4_1_19), wengleich dieser Anspruch nicht auf alle Fächer übertragen werden kann. Als prädestiniert für den Lebensweltbezug werden auch hier Fächer wie Deutsch oder Sozialkunde genannt. Zwar kann diese Einschätzung nicht auf das ganze Kollegium übertragen werden, jedoch scheinen die Andockpunkte an die jugendlichen Lebenswelten vor allem von speziellen Fachlehrer_innen genutzt zu werden – unterstützt durch die Arbeit der Vertrauenslehrerin und der Schulsozialpädagogin.

Besonders die Vertrauenslehrerin nimmt nach Analyse des Interviewmaterials eine herausragende Position ein - die Einschätzung bezieht sich sowohl auf ihren Kenntnisstand als auch ihre Bemühungen um alle schulischen Akteure. Durch den kontinuierlichen, auch außerunterrichtlichen Kontakt mit Schüler_innen, Eltern und den Kolleg_innen konnte somit eine tiefgreifende Einsicht in die familialen und sozialen Hintergründe der Schüler_innen und deren Folgen für die pädagogische Situation und die Bildungsverläufe entwickelt werden. Demnach ist das soziale Milieu vieler Kinder und Jugendlicher durch drastische soziale Problemlagen und sich verändernde Familienstrukturen gekennzeichnet – Hartz IV, Ein-Eltern-Familien und Patchworkfamilien bestimmen demnach die Prozesse des Aufwachsens vieler Schüler_innen mit entsprechenden negativen Folgen für die Positionierung der Kinder im Bildungssystem und die Motivation bzw. das Interesse der Eltern für die schulischen Belange. Ebenso wie soziale Problemlagen und ein *„Durcheinander in den Familienstrukturen“* (L_4_2_20) den Schulerfolg vieler Schüler_innen eher dämpfen, sind die Wahl

der Schulform sowie das elterliche Engagement an der Schule mittlerweile an die ‚soziale Herkunft‘ gebunden. Die gesellschaftlichen und sozialen Veränderungen – so zeigt die Wahrnehmung dieser Entwicklung, die typisch ist für Probleme in strukturschwachen Regionen – können sich somit belastend auf die Kinder und Jugendlichen auswirken und ihre Zukunftschancen letztlich beeinträchtigen. Auch für den Aufbau und die Aufrechterhaltung von Kooperationsstrukturen, bspw. die Zusammenarbeit mit den Eltern, können nach dieser Einschätzung negative Folgen entstehen. Inwieweit diese Problemlagen dem gesamten Kollegium bewusst sind bzw. darüber hinaus thematisiert werden, bleibt offen.

Als Hemmfaktor für einen adäquaten Lebensweltbezug in der pädagogischen Arbeit erweist sich wohl oftmals der Zeitfaktor. Dieses Problem kann wohl nicht auf alle Pädagog_innen übertragen werden und hängt wohl eher vom Selbstanspruch und dem Maß an Motivation ab, ausreichend auf die Themen der Schüler_innen zu reagieren, beeinträchtigt aber wohl die Qualität der Interaktionen. *„Das einzige das für mich problematisch ist, ist einfach das Zeitproblem. Ich hasse das, so auf Düggen und Düncken. Manchmal ist es kurios, das ist richtig mit Anstehen.“* (L_4_2_20).

Problemthematisierung

Inwieweit die Schüler_innen in den verschiedenen Unterrichtsfächern oder auch außerhalb des Unterrichts ihre Themen und Probleme bei den einzelnen Fachlehrer_innen anbringen können, kann aus dem zugrunde gelegten Interviewmaterial nicht generalisiert werden. Der Sozialkundeunterricht scheint jedoch eines der Fächer zu sein, in dem die Schüler_innen trotz unterschiedlicher Interessenlagen offen sind für die Diskussion von Problemen – wenngleich sie nicht immer bei allen Schüler_innen auf Interesse stoßen. Die Einschätzung der Interaktions- und Diskussionskultur ist für diesen Bereich durchgehend positiv. *„Okay, gut wir gucken und wo sich kurioserweise die Klassen, die ich habe, auch nicht verschließen, wenn es jetzt eine Problematik ist, die für den einen wichtig ist und für den anderen nicht.“* (L_4_2_20). Starke Bemühungen, Ansprechperson für die Kinder und Jugendlichen zu werden, gehen hingegen auch von der Schulsozialarbeiterin aus, die sich besonders bei den jüngeren Schüler_innen um ein vertrauensvolles Verhältnis bemüht, aber auch Projekte für ältere Schüler_innen angeboten hat. Sie ist durch Sprechzeiten kontinuierlich für Problemlagen ansprechbar und bemüht sich dabei stetig ihre Rolle schon den jüngeren Kindern an der Schule zu vermitteln – ein Prozess der stetig wachsen muss und ein Angebot, das von den Schüler_innen wohl unterschiedlich intensiv in Anspruch genommen wird. Eine Vernetzung der Schulsozialarbeiterin mit dem Lehrerkollegium scheint auf der Ebene des Austausches über die Problemlagen der Schüler_innen gegeben – wenngleich wohl nur punktuell. *„Da hatten wir gerade jetzt am Montag eine kurze Rückmeldung von ihr bekommen, mit was für Problemen [sie] sich dann so an sie wenden, mit Liebeskummer, und was weiß ich.“* (L_4_2_19). Daneben scheint die Vertrauenslehrerin eine wichtige Ansprechperson über die Gespräche und Diskussionen im Fachunterricht hinaus zu sein – sie ist Ansprechpartnerin für die Kinder und Jugendlichen und berät zu unterschiedlichen privaten und schulbezogenen Problemlagen. Damit verortet sie sich an der Schnittstelle der schulsozialraumbezogenen Akteure – Schüler_innen, Lehrer_innen, Eltern – und verortet sich damit auch als Ansprechperson für Letztgenannte. Die hohe Frequentierung ihrer Angebote scheint demnach nicht nur Folge ihrer Beratungs- und Unterstützungskompetenz zu sein, die sie seit vielen Jahren unter Beweis stellt, sondern resultiert auch aus ihrem hohen Engagement über die reguläre Arbeitszeit hinaus. Demnach wird sie sowohl ihrem Anspruch gerecht, individuelle Terminabsprachen und Gespräche mit Schüler_innen ohne Zeitdruck abzuhalten, gewährt ihnen aber auch die Möglichkeit, sie bei gravierenden Problemen bis in die Abendstunden zu kontaktieren – schlechte

Erfahrungen mit dieser Regelung hat sie nie gemacht. *„Dann machen das manche auch so, sie haben meine Telefonnummer. Die wissen, die Schüler und bei ihnen heißt es immer so unter SOS, so ungefähr. Und es gibt auch einige, die dann einfach anrufen. Ich habe ihnen das Angebot gemacht: Ich sage ich bin da. Maximum ist Ende 22 Uhr. Es sei denn, es kneift absolut.“* (L_4_2_20). Resignation über überbordende Aufgaben, die mit diesem Amt zusammenhängen, wird nicht angezeigt. „Vertraulichkeit“ als Grundprämisse in der Interaktion mit allen Gesprächspartnern, auch unter den Kolleg_innen, scheint ein ‚Türöffner‘ für die Problemthematisierung zu sein, aber auch die Grundlage für eine motivierte und informierte außerunterrichtliche Tätigkeit. *„Sie wissen auch, dass es eben eine gewisse Vertraulichkeit voraussetzt, dass es eben so bleibt“* (L_4_2_20). Die Problemlagen, die in diesen Zusammenhängen bei Sozialarbeiterin und Vertrauenslehrerin bearbeitet werden, sind unterschiedlicher Art und bedürfen einer großen Beratungs- und ggf. auch Vermittlungskompetenz der Ansprechpersonen: nicht nur die persönlichen und schulischen Probleme der Kinder und Jugendlichen wie Liebeskummer, Schulstress, Verhaltensauffälligkeiten oder Probleme mit Lehrer_innen werden problematisiert, sondern auch familiäre Probleme der Schüler_innen.

6.6.1 Lebenswelt- und Sozialraumkenntnis

Für die Stadt Althaus kann von den beiden Interviewpersonen in unterschiedlichem Umfang über die Freizeit-, Schutz-, Angsträume sowie informelle Treffpunkte berichtet werden. Wie auch an anderen befragten Schulen kann hier für einen Teil des Kollegiums von der Tatsache ausgegangen werden, dass sich der Wohnort außerhalb der Arbeitsstelle befindet und somit die Kenntnis der jugendlichen Lebenswelten, Treffpunkte, Freizeitinteressen weniger gut ist, als die der ortansässigen Kolleg_innen. Die Befragte, die außerhalb des Ortes wohnt, kann deshalb auch nur eine grobe Einschätzung zu diesen Aspekten abgeben, wenngleich die zweite Interviewperson hier sehr viel detaillierter antworten kann.

Auffällig im Gegensatz zu anderen Befragungsorten ist die Qualität der Antworten: Kaum werden hier zuerst Freizeittreffs oder allgemeine informelle Treffpunkte genannt, hingegen überwiegen Nennungen zu rechten Treffs oder Orte, an denen es Konflikte zwischen rechten und linken Jugendlichen gibt. Zumindest eine der Interviewpartnerinnen ist, wie vermutlich auch eine Reihe weiterer Kolleg_innen, vor das Problem gestellt, rechte Jugendliche von nichtrechten zu unterscheiden – dies erweist sich in den letzten Jahren als zunehmend schwierig, da sich rechte Jugendliche durch ihren Habitus und Kleidungsstil teilweise kaum noch von bspw. linken Jugendlichen unterscheiden. Für den Nicht-Kenner solcher rechten Szenen ist es aufgrund rein optischer Eindrücke kaum mehr möglich, hier qualifizierte Einschätzungen abgeben zu können. *„Ich weiß, dass es bestimmte Ecken hier in Althaus gibt, wo sich dann Jugendliche treffen, aber welcher Gesinnung die nun sind, was ja oft vom Aussehen auch nicht ganz zuzuordnen ist, das kann ich nicht sagen. Habe ich überhaupt kein Einblick. Es war, wie gesagt, vor 3-4 Jahren, sichtbar. Jetzt weiß ich es nicht.“* (L_4_1_19). Nur eine der Befragten kann vor allem aus Gesprächen mit Schüler_innen zu diesem Thema ausführliche Einschätzungen geben. Hier zeigt sich die Bedeutung eines engen Kontaktes mit den Jugendlichen, deren Erlebnisse und Erfahrungen mit rechten Strukturen sich wohl häufig von der Erwachsenenperspektive unterscheiden, die nach rein optischen Kennzeichen ihre Einschätzungen treffen.

Als rechte Treffpunkte ist beiden Interviewpartnerinnen der Stadtsee bekannt, ein künstlich angelegter Teich am Rande des Stadtkerns. Dieser Treffpunkt ist wohl optisch gut ersichtlich und kann nach Angaben einer Interviewpartnerin als Treffpunkt von sowohl linken als auch rechten

Jugendlichen gelten – die Folge sind hier massive körperliche Auseinandersetzungen, von denen auch die Schüler_innen berichten. Ein weiterer Treffpunkt der rechten Szene ist der Bahnhof, der von rechten Jugendlichen stark frequentiert wird und Kennzeichen von Angsträumen für nichtrechte Jugendliche aufweist. Für diese ist es aufgrund der notwendigen Schulbusnutzung im ländlichen Raum unabänderlich, sich regelmäßig dem Zusammentreffen mit Rechten und den damit verbundenen Gefahren für die körperliche und seelische Unversehrtheit auszusetzen. „X: Also da ist es ganz massiv. I: Rechte sind da vor allem? X: Ja, sehr viele. Teilweise aber auch die anderen, die jetzt eben durch die Busverbindung irgendwo dabeistehen und so eben durch diese Tatsache damit konfrontiert werden.“ (L_4_2_20). Auch wird von heftigen Konfrontationen zwischen rechten und linken Jugendlichen berichtet, die zwar in der Stadt bekannt sind, aber von den Kommunalbeamten direkt vor Ort kontinuierlich ignoriert werden. Die Ursachen für die Konfrontationen werden dabei nicht im bloßen Zusammentreffen von Jugendgruppen gesehen, sondern konkret in den lokalisierbaren rechten Strukturen verortet. Weitere informelle rechte Treffpunkte werden von der Sozialkundelehrerin benannt, die damit auch für diesen Bereich ihre guten Kenntnisse von den jugendlichen Lebenswelten in der Kommune untermauert. Zum einen bietet eine Art Jugendclub in einem Garagenkomplex im Nordosten der Stadt rechten Jugendlichen eine infrastrukturelle Basis, des Weiteren trifft sich diese Klientel in einem Plattenbaugebiet am Stadtrand, das von einer schlechten Qualität der Freizeitanlagen und Spielplätze geprägt ist. Über die Kenntnis rechter Treffpunkte hinaus ist die Pädagogin auch über sonstige rechtsextreme Aktivitäten in der Stadt gut informiert und hat eine klare Position zur politischen Kultur in der Kommune, die prägend für die Sozialisationsbedingungen ihrer Schüler_innen ist. So berichtet sie weiterhin von spontanen rechten Aufmärsche durch die Stadt, die wohl plötzlich und angemeldet stattfinden – genauere Hintergründe über die Anlässe, die Organisatoren, die Häufigkeit, die politischen Reaktionen darauf werden hier jedoch nicht gegeben. Auch von der Präsenz rechter Symbole im öffentlichen Raum – bspw. ein Jugendlicher mit Reichskriegsflagge in einem Geschäft – wird aus eigenem Erleben berichtet; bei gleichzeitiger Kritik an mangelnder Zivilcourage bei einem Großteil der Bevölkerung und der Einsicht in den dringenden Handlungsbedarf gegen Rechts. Sie berichtet in diesem Zusammenhang von einem eigenen Eingreifen – sie fordert den rechten Jugendlichen auf, ihr die Flagge auszuhändigen: „Er hat rumpöbeln wollen, und ich habe dann, okay gesagt, wenn er meint, dass er sich jetzt so verhalten muss, weil er dann auch anfang sehr bedrohlich irgendwo die Worte loszulassen, habe ich gesagt: Okay, dann hole ich jetzt die Polizei. Ja und die anderen haben nur dagestanden und geguckt. Das ist Althaus, muss ich mal ehrlich sagen. Also da ist eigentlich ganz viel im Untergrund. Der Kampf dagegen wäre auf keinen Fall sinnlos, sondern ganz notwendig, definitiv.“ (L_4_2_20).

6.7 Methoden

Die Interviews und Befragungen enthielten ebenso Aspekte der Arbeit und des Umgangs mit Methoden sowie entsprechende Fortbildungsbedarfe. Konkretisiert wird dieses Thema anhand eines bedeutenden Feldes innerhalb demokratiestärkender Bildungsarbeit: der Austausch, die Vereinbarung und Verhandlung von Meinungen, An- und Absichten innerhalb von Diskussionen.

6.7.1 Methodeneinsatz

64% (n=57) der der Schüler_innen geben an, dass es voll zutrifft oder zutrifft, dass sie sich einen Unterricht wünschen würden, in dem sie selber aktiv werden können. Weiterhin zeigt sich, dass 67% (n=59) der Schüler_innen aussagen, dass sie im Unterricht selber aktiv werden können und der Unterricht nicht nur aus Vorträgen besteht. Die übrigen der Schüler_innen geben mit 17% (n=15) an, dass dies eher nicht zutrifft und mit 14% (n=13) dass sie es nicht einschätzen können. Setzt man die

beiden Befunde in Relation zueinander, lässt sich schlussfolgern, dass die Unterrichtsgestaltung nach Angaben der Mehrheit der Schüler_innen interaktive Momente beinhaltet, sich die Schüler_innen jedoch noch mehr aktivierende Methoden im Unterricht wünschen. Eine Möglichkeit, dies zu gewährleisten ist es vielleicht, Schüler_innen mehr in Gruppen lernen zu lassen, da 34% (n=30) der Schüler_innen angeben, dass es eher nicht zutrifft, dass sie gegenwärtig häufig in Gruppen arbeiten.

Die folgende Tabelle gibt einen Überblick darüber, wie häufig verschiedene Methoden durch Lehrer_innen eingesetzt werden. Es wird deutlich, dass kreative Methoden am wenigsten eingesetzt werden und den Lehrer_innen teilweise unbekannt sind.

Wie oft kommen die Methoden in Ihrer Arbeit als Lehrer_in zum Einsatz?				
Methode	gelegentlich/ häufig	selten	nie	kenne ich nicht
Vorträge/Frontalunterricht	92% (n=11)	8% (n=1)		
Kleingruppenarbeit	92% (n=11)	8% (n=1)		
Einsatz von Medien	75% (n=9)	25% (n=3)		
Einbeziehung der Schüler_innen in die Gestaltung des Unterrichtes.	75% (n=9)	25% (n=3)		
Beratungsgespräche mit Eltern	73% (n=8)	27% (n=3)		
Handlungsorientierter Unterricht (Verbindung von Alltag und Lehrstoff)	73% (n=8)	27% (n=3)		
Beratungsgespräche mit Schüler_innen	73% (n=8)	27% (n=3)		
Kreative Methoden (z.B. Mal-Schreib-Gespräch)	25% (n=3)	42% (n=4)	17% (n=2)	17% (n=2)
Entdeckendes/Forschendes Lernen	27% (n=3)	55% (n=6)	18% (n=2)	
Kulturpädagogische Formen	10% (n=1)	70% (n=7)	10% (n=1)	10% (n=1)
Zukunftswerkstatt	10% (n=1)	50% (n=5)	30% (n=3)	10% (n=1)
Bildungsreisen mit Schüler_innen	17% (n=2)	33% (n=4)	50% (n=6)	
Theater/Forumtheater		50% (n=6)	42% (n=5)	8% (n=1)

Tabelle 16: Häufigkeit von Methodeneinsatz

6.7.2 Fortbildungsbedarf

Der Fortbildungsbedarf über Unterrichtsformen und Methoden wird von Lehrer_innen als gering eingeschätzt. Nur 36% (n=4) der Lehrpersonen sagen aus, dass es teilweise zutrifft, dass die Lehrer_innen der Schule mehr Kenntnisse über Unterrichtsformen und Methoden benötigen. 64% geben an, dass dies wenig oder gar nicht zutrifft. Es gibt jedoch auch Methoden, zu denen sich einige der befragten Lehrer_innen Fortbildungen wünschen. Die sieben Methoden, bei denen der höchste Fortbildungsbedarf signalisiert wurde, sind in der folgenden Tabelle 17 aufgeführt.

Zu welchen der folgenden Methoden würden sie gerne eine Fortbildung besuchen?	
Methode	Prozent
Interaktives Lernen	42% (n=5)
Kreative Methoden	33% (n=4)
Aufsuchen von außerschulischen Lernorten	25% (n=3)
Zukunftswerkstatt	25% (n=3)
Entdeckendes/Forschendes Lernen	25% (n=3)
Projektunterricht	25% (n=3)
Mediation, Konfliktlösung	25% (n=3)

Tabelle 17: Methodischer Fortbildungsbedarf

6.7.3 Diskussion als demokratischer Prozess der pädagogischen Situation

Innerhalb der quantitativen Erhebung wurde untersucht, ob und wie die Diskussionskultur im Unterricht und der Schule ausgeprägt ist und wie sich gemeinschaftliche Kommunikationsprozesse ausgestalten.

In der quantitativen Erhebung zeigt sich, dass fast alle befragten Lehrer_innen Diskussion als ein wichtiges und den Unterricht bereicherndes Element verstehen. Beispielsweise geben alle der befragten Pädagog_innen an, dass es voll zutrifft oder eher zutrifft, dass sie Diskussion vorrangig als ein belebendes Element ansehen, das förderlich für den Lernprozess ist. Des Weiteren geben 72% (n=8) an, dass für sie Diskussionen eine Bereicherung im Unterricht sind.

Nach Angaben der Lehrer_innen werden Schüler_innen von allen Pädagog_innen zumindest teilweise dazu ermutigt, über politische Fragen zu diskutieren, zu denen es unterschiedliche Meinungen gibt. Für 64% (n=7) trifft dies voll zu oder zu und für 36% (n=4) zumindest teilweise. Dies wird auch von einem Großteil der Schüler_innen so wahrgenommen. 71% (n=63) geben demnach an, dass es voll zutrifft oder zutrifft, dass Schüler_innen dazu ermuntert werden, eigene Meinungen zu entwickeln.

Fast alle Lehrer_innen (91%, n=11) geben an, dass es ihnen wichtig ist, unterschiedliche Sichtweisen im Unterricht darzustellen. Es geben jedoch nur 56% (n=49) der Schüler_innen an, dass es voll zutrifft oder eher zutrifft, dass die Lehrer_innen unterschiedliche Sichtweisen vorstellen, die übrigen Schüler_innen sagen mit 22% (n=19) aus, dass dies eher nicht zutrifft oder sie es nicht beurteilen können.

Ein ähnliches Bild zeigt sich bei den Aussagen der Schüler_innen zum Item: „Unsere Lehrer_innen nehmen sich im Unterricht Zeit, um verschiedene Standpunkte zu diskutieren“. 29% (n=25) geben an, dass dies eher nicht zutrifft, 16% (n=14) dass sie es nicht wissen und 55% (n=47) sagen aus, dass dies voll oder eher zutrifft. Ein möglicher Grund dafür, dass nur annähernd die Hälfte der Schüler_innen die Zeit für Diskussionen im Unterricht als vorhanden einschätzen, ist vielleicht die mangelnde Zeit der Lehrer_innen, Diskussionen innerhalb zeitlich determinierter Unterrichtsstunden zu etablieren. Ein Indikator diesbezüglich ist die Lehrereinschätzung des Items: „Innerhalb des Unterrichts ist ausreichend Zeit für Gespräche, bei denen Standpunkte diskutiert werden können“. 66% (n=8) der Lehrer_innen gebe an, dass dies nicht oder nur teilweise zutrifft und nur ein Drittel sagt aus, dass es eher oder voll zutrifft.

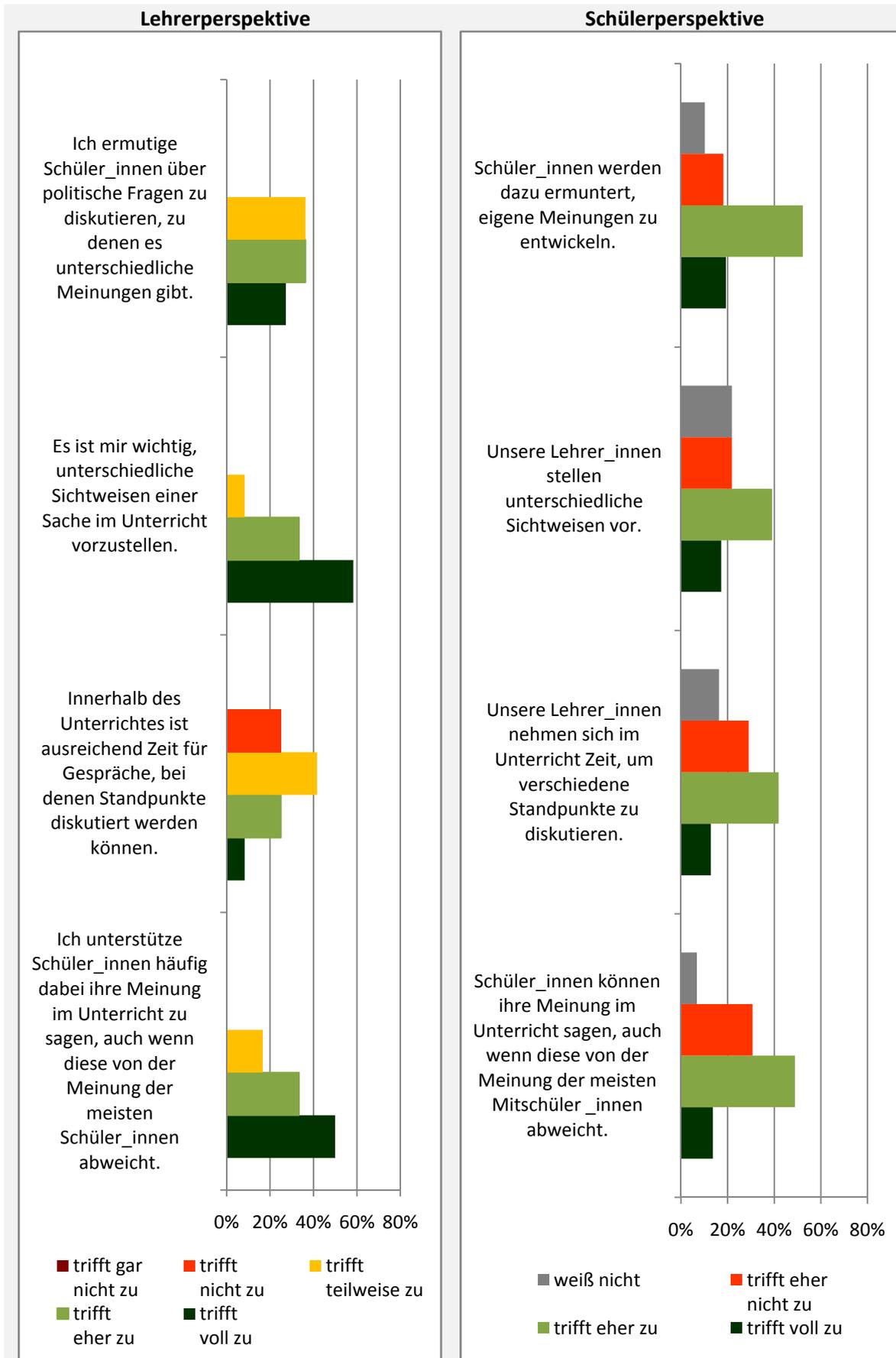


Diagramm 11: Demokratie an Schule – Vergleich der Lehrer- und Schülerperspektive

In demokratischen Prozessen ist es wichtig, dass alle Beteiligten zu Wort kommen, auch wenn ihre Meinung der Majorität widerspricht. 83% (n=10) der Lehrer_innen geben an, dass sie Schüler_innen häufig dabei unterstützen ihre Meinung zu sagen, auch wenn diese von der Meinung der Mehrheit der Schüler_innen abweicht und 16% (n=2) tun dies teilweise.

Die Unterstützungsleistung der Pädagog_innen kann entscheidend für die Schaffung einer offenen Diskussionsatmosphäre sein. Es ist davon auszugehen, dass dies mehrheitlich in der Schule erreicht wird, da 62% (n=14) der Schüler_innen angeben, dass sie ihre Meinung auch sagen können, wenn diese von der Meinung der meisten Mitschüler_innen abweicht, jedoch gibt es auch 31% (n=27), die dies eher nicht so einschätzen. Offenheit ist in der Kommunikation keine Selbstverständlichkeit, das zeigt sich in der Einschätzung der Lehrer-Schüler-Kommunikation aus Schülerperspektive. Demnach geben 41% (n=35) an, dass es eher nicht zutrifft, dass Schüler_innen Lehrer_innen in politischen Themen und sozialen Fragen offen widersprechen können. Zwei weitere Indikatoren, für eine teilweise zu vermutende eingeschränkte Offenheit in der Lehrer-Schüler-Interaktion, werden in den in Diagramm 12 dargestellten Einschätzungen deutlich. 43% (n=30) der Schüler_innen geben an, dass es nur manchmal oder nicht stimmt, dass sie im Unterricht ihre Meinung sagen können, wenn diese von der Meinung der Lehrer_innen abweicht. Weiterhin sagen über die Hälfte der Schüler_innen (58%, n=49) aus, dass es genau stimmt oder in der Mehrzahl der Fälle, dass sie bei Kritikäußerungen gegenüber den Lehrer_innen eher Nachteile haben.

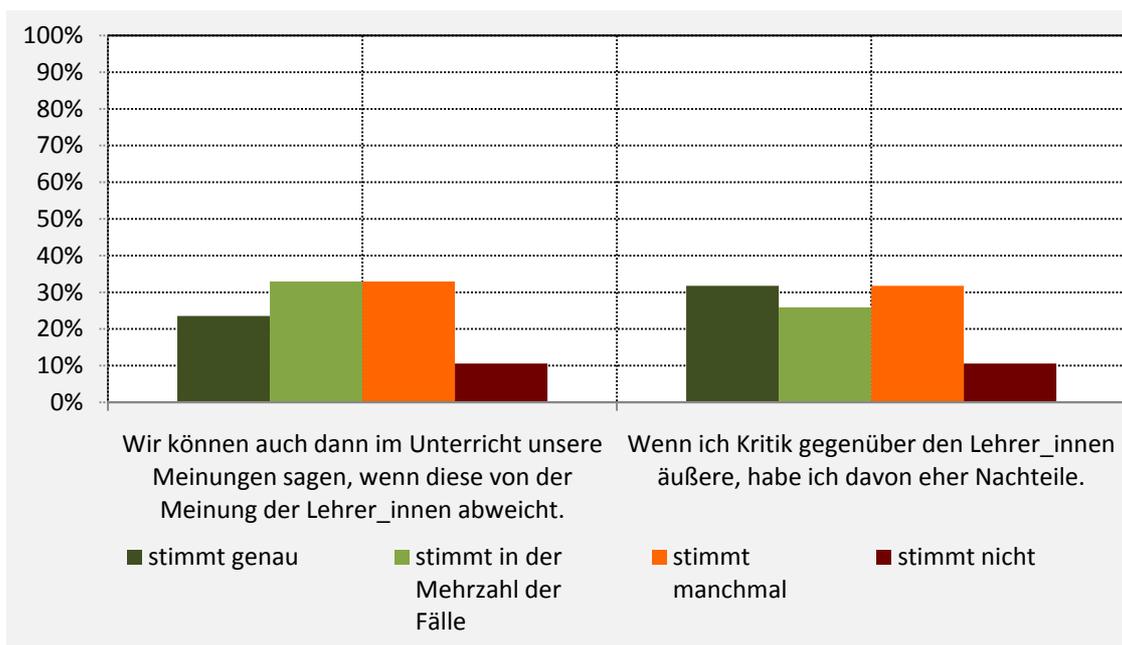


Diagramm 12: Lehrerakzeptanz von Schülerwiderspruch aus Schülerperspektive

7. Rechtsextremismus und dessen Entgegnung

7.1 Problemsicht und Kenntnisse

Die offensive Auseinandersetzung mit demokratiefeindlichen, sowie inhumanen Einstellungen und Erscheinungsformen, auch im Rahmen von Schule, stellt eine Grundvoraussetzung für die Funktionsfähigkeit von Demokratie und zivilgesellschaftlichen Strukturen dar. Dies setzt wiederum eine ausreichende Wahrnehmungsbereitschaft, Problemsicht bzw. Sensibilität hinsichtlich der Einordnung einzelner Vorkommnisse, Äußerungen und bestehender Strukturen mit rechtsextremistischen oder rassistischen Hintergründen voraus, die erst dann einen souveränen und zielgerichteten Umgang auch in der pädagogischen Arbeit ermöglichen.

An der Regionalen Schule Althaus sind diese Voraussetzungen grundsätzlich gegeben, wie aus folgendem Zitat deutlich wird: *„Aber wir haben gesagt, die Problematik steht in Althaus und definitiv darf man sich nicht verschließen.“* (L_4_2_20). Auch aufgrund von Erfahrungen mit rechtsextremistischen Vorkommnissen finden eine z.T. anlassbezogene Auseinandersetzung mit Rechtsextremismus und eine diesbezügliche Sensibilisierung in vielfältiger Weise statt. Es wird aber angemerkt, dass es nicht der Regelfall ist, Rechtsextremismus im Kollegium zu thematisieren bzw. sich diesen Erscheinungsformen zu stellen: *„Wir sprechen auch mit der Schulsozialarbeit, wenn es um die Planung von Projekten geht, aber ansonsten ist das sicherlich nur dann mal ein Gesprächsthema, wenn mal ein aktueller Vorfall passiert.“* (L_4_2_20).

Aus den geführten Interviews geht hervor, dass die Lehrer_innen sich zumeist eigenständig über rechtsextremistische Erscheinungsformen und aktuelle Entwicklungen informieren. Gespräche mit dem Gesamtkollegium wurden vor 3, 4 Jahren nach rechtsextremistischen Vorfällen in Althaus durch die MAEX (Mobile Aufklärung Extremismus) durchgeführt, eine Fortbildung für alle Lehrer_innen gab es aber bisher nicht: *„Was wir nicht gemacht haben, [...], dass wir extra zu dieser Thematik oder zu ähnlich angelegten Thematiken dann Leute zu uns in die Schule geholt haben, für die Lehrer jetzt, Lehrerfortbildung.“* (L_4_1_19).

Einzelne Lehrer_innen haben daher auch an mehreren thematischen Fortbildungen und Veranstaltungen teilgenommen. *„Ja, da haben wir interessante Fortbildungsveranstaltungen gehabt über die Konrad-Adenauer-Stiftung, ich erinnere mich letztes Jahr an so eine Fortbildung, dass war für mich sehr nachhaltig noch beeindruckend. Von Dingen zu erfahren, wo ich niemals gedacht hätte, dass so etwas gibt, [...] oder eben gerade vor 2,3 Wochen hatten wir wieder eine Fortbildung. Und wir hatten da einen Professor aus Berlin mit bei.“* (L_4_1_19). Insofern wird eingeschätzt, dass einige Lehrer_innen über ein gutes Allgemeinwissen in dieser Hinsicht verfügen und das Thema auch in den Unterricht integrieren. *„Ja, ganz gut würde ich sagen. Also ich denke, nicht alles, aber das, was notwendig ist, auf jeden Fall. Die Strömungen [...], wir sprechen da eigentlich auch drüber und ja so einen Überblick, dass wir sagen, wir kommen in Diskussion, ist da.“* (L_4_2_20). In Abhängigkeit von der jeweiligen Interessenlage und Motivation ist davon auszugehen, dass deutliche Unterschiede im Kenntnisstand und in der Bereitschaft, sich mit Rechtsextremismus auseinanderzusetzen, unter den Lehrer_innen bestehen. Dies zeigt sich auch in der Lehrerbefragung. So wird der Kenntnisstand zu rechten Strukturen in der Kommune, zu rechten Parteien in M-V und zu Veränderungen in der rechten Szene von 5 bis 6 der 11 Befragten als schlecht bis sehr schlecht eingeschätzt, von den übrigen hingegen als gut. Zu den Ideologien sowie den Ursachen und Entstehungszusammenhängen von Rechtsextremismus wird das eigene Wissen von fast allen als gut bewertet.

7.1.1 Fortbildungsbedarf

Im schulischen Rahmen und in der pädagogischen Arbeit müssen von den meisten Lehrer_innen andere Schwerpunkte gesetzt werden, so dass detaillierte Auseinandersetzungsmöglichkeiten nicht immer gegeben sind. In den Interviews wird demzufolge ein weitergehender Fortbildungsbedarf bezüglich pädagogischen Handlungs- und Argumentationsmöglichkeiten, zu rechtlichen Grundlagen als auch zu allgemeiner Informationsvermittlung formuliert.

In der quantitativen Untersuchung hinsichtlich ihrer Fortbildungswünsche vergaben 7 von 11 befragten Lehrer_innen einer Fortbildung zum Thema Umgang mit Diskriminierungen unter Jugendlichen die höchste Priorität, die anderen 4 eine mittlere, womit diese Thematik als die dringlichste erscheint. Einen relativ hohen Fortbildungsbedarf sehen die Befragten auch in der Thematik Argumentationsstrategien gegen rechte Orientierungen (5 hohe, 4 mittlere Priorität). Wahrscheinlich auch aufgrund schon erfolgter Auseinandersetzungen mit der Thematik wird Rechtsextremismus und dessen Prävention die geringste Priorität eingeräumt, 6 Befragte sehen hierin keinen Bedarf für mögliche Fortbildungen.

Mögliche Lehrerfortbildungen müssten von externen Kooperationspartnern durchgeführt werden, die auf den konkreten Bedarf vor Ort in ausreichendem Maße eingehen können.

Neben einer Weiterbildung, die den Aufbau eines gemeinsamen Wissensstandes für das Kollegium zum Ziel haben sollte, ist zu empfehlen aufbauende Fortbildungsmöglichkeiten nach den individuellen Interessenlagen und Bedürfnissen wahrzunehmen, um bspw. möglichen Überforderungen und Unsicherheiten im Umgang mit rechtsextremistischen bzw. vorurteilsbehafteten Argumentationsmustern vorzubeugen und geeignete pädagogische Strategien der Entgegnung zu entwickeln.

7.2 Einstellungen³⁰

Vor der Schülerbefragung in den 8. und 9. Klassen im Rahmen des Modellprojekts wurde an der Regionalen Schule Althaus in den letzten Jahren keine Untersuchung durchgeführt, die u.a. Rechtsextremismus und die politischen Einstellungen unter den Jugendlichen zum Thema hatte. Daher konnten zu den Einstellungen unter den Schüler_innen in den Interviews keine gesicherten Aussagen getroffen werden, die über die Erfahrungen aus Vorkommnissen und im Rahmen der pädagogischen Arbeit hinausgehen.

Die Mehrheit der Schüler_innen wird in ihren Einstellungen als eher unpolitisch beschrieben, so dass viele durch ihr gezeigtes politisches Desinteresse kaum nach politischen Strömungen zu unterscheiden sind. Zusammenfassend werden die auffallenden politischen Einstellungen folgendermaßen beschrieben: *„Es gibt wirklich zwei extreme Lager: Einen sehr großen Teil links und auch einen kleinen Teil rechts, wo auch anscheinend Mädchen sehr integriert sind. Also die als Mitläufer vom Freund oder wie auch immer, schon da so einige Sachen haben. Ich weiß das und kenne die [...], und wir arbeiten da auch dran, aber es gibt auch so eine Handvoll Mädchen.“*

³⁰ Obwohl unter 4.1.1 schon auf die Einstellungen der Schüler_innen eingegangen wurde, erfolgt an dieser Stelle im thematischen Kontext Rechtsextremismus eine nochmalige aber intensivere Betrachtung. So kann dieser Abschnitt auch losgelöst von 4.1.1 gelesen werden und bettet die Einstellungsmessung in einen breiteren Zusammenhang.

(L_4_2_20). Diese Beobachtung ist insofern erwähnenswert, da an anderen Schulen rechte Jugendgruppen eher noch männlich dominiert sind. Es wird aber eingeschätzt, dass Schüler_innen, die als eher links eingestellt beschrieben bzw. der alternativen Jugendszene hinzugerechnet werden, an der Schule scheinbar stärker vertreten sind.

Aufgrund des gewandelten Erscheinungsbildes rechtsorientierter und rechtsextremistischer Jugendlicher und deren Orientierung auf modische und stylische Kleidung und Accessoires, fällt es den Lehrer_innen im Vergleich zu den Vorjahren zunehmend schwerer, solche Tendenzen anhand äußerlicher Merkmale festzumachen. *„Für mich ist auch nicht sichtbar, dass es mehr Schüler werden, die da hin tendieren, da sich mit einbringen. [...] Es kann natürlich versteckt sein, und das ist uns natürlich auch schon bewusst. Wir haben ehemalige Schüler, wo wir ganz genau wussten, die sind da in der rechten Szene mit etabliert. Die haben jüngere Geschwister, bei denen wir das nicht so erkennen.“* (L_4_1_19). Eine Bedeutungszunahme rechtsorientierter Einstellungen lässt sich im Vergleich zu den Vorjahren nach den Interviewaussagen nicht feststellen.

Nach den Befragungsergebnissen unter den Schüler_innen der 8. und 9. Klassen werden rechtsextremistische Einstellungen und Erklärungsmuster in ihrer vollen Ausprägung mehrheitlich abgelehnt. Trotzdem werden nationalistische und rassistische Einstellungsmuster auch von einem Großteil der Jugendlichen vertreten, außerdem erfahren ausländerfeindliche Stereotype relativ hohe Zustimmungswerte (siehe auch Kapitel 4.1.1 Einstellungen). Von einem schwach ausgeprägtem Nationalbewusstsein kann nicht ausgegangen werden, da mit 71% (n=62) die große Mehrheit der Schüler_innen der Aussage voll bzw. eher zustimmt, dass sie stolz darauf sein können, Deutsche zu sein. Von stärkeren nationalistischen Einstellungen ist bei ca. 32% (n=28) auszugehen, da sie Deutschsein mit einem Überlegenheitsgefühl gegenüber anderen Menschen verbinden und damit völkische Denkweisen einhergehen. Nur für jeden vierten Befragten hat die Tatsache, die deutsche Nationalität zu besitzen, keine Bedeutung. Auch rassistische Einstellungsmuster sind anhand von „Überfremdungsängsten“ (51%, n=44), der Zustimmung zu Aussagen, wie dass Ausländer mit deutschem Pass nie Deutsche werden könnten (72%, n=62) und dass Deutsche von Natur aus etwas Besonderes seien (57%, n=49) bei einem Großteil der befragten Schüler_innen festzustellen.³¹ Letzterer Aussage stimmen aber nur 14% voll zu. Die relative Fremdenfeindlichkeit bei einem Teil der Jugendlichen kommt mit der 34%igen Zustimmung (volle Zustimmung 14%) zu der Aussage „Ausländer sind Menschen, mit denen ich nicht zu tun haben will“, zum Ausdruck. Wenngleich von der großen Mehrheit (71%, n=62) der Aussage zugestimmt wird, dass der Nationalsozialismus sich nicht wiederholen dürfe, sind bei einigen der Befragten auch positive Bezugnahmen auf das NS-Regime zu verzeichnen. So halten 35% (n=28) den Nationalsozialismus für eine gute politische Idee (10%ige volle Zustimmung). Antisemitische Aussagen, z.B. dass Juden Leute seien, die etwas Eigentümliches an sich haben und an ihrer Verfolgung im Dritten Reich nicht ganz unschuldig gewesen waren, erfahren eine volle Zustimmung von 18% und von 12%. Unter Hinzuziehung der Befragten, die diesen Aussagen „eher“ zugestimmt haben, erhöhen sich die Quoten auf 49% und 47%.

Hinsichtlich dieser Einstellungsmerkmale ist bei dem Zusammentreffen mehrerer dieser Ideologiebestandteile in Teilen von stärker verfestigten Meinungen mit rechtsextremem Hintergrund auszugehen. Insgesamt ist aber ein eher ambivalentes Meinungsbild festzustellen. Die vorhandenen

³¹ Bei den Zahlenangaben handelt es sich um summierte Zustimmungsquoten zu den jeweiligen Aussagen aus den Items trifft voll zu und trifft eher zu.

rechtsorientierten Einstellungen wirken sich nicht auf eine entsprechende Meinungshoheit aus, da sich die Jugendlichen mehrheitlich entgegen rechtsextremen Denkmustern äußern und nur 2% der Aussage zustimmen, dass rechte Jugendliche unter den Schülern viel zu sagen hätten (28% teilweise Zustimmung).

7.3 Ursachen für die Etablierung rechtsextremistischer Einstellungen

Auf die Ursachen und Entstehungszusammenhänge rechtsextremistischer und rassistischer Einstellungen kann aufgrund der Komplexität an dieser Stelle nur in stark vereinfachter Form eingegangen werden. Zum einen werden die Zunahme sozialer Ungleichheit und Risiken in der Gesamtgesellschaft, durch die u. a. Konkurrenzdenken, eine Bedeutungszunahme materialistischer Werte und Entsolidarisierungserscheinungen begünstigt werden können, als ein wichtiger Grund gesehen. In Ostdeutschland müssen in diesem Zusammenhang auch Verwerfungen in den Lebensbiographien der Elterngeneration und sozioökonomische Differenzierungsprozesse im Zuge der Transformation nach 1990 mit zum Teil drastischen sozialen Auswirkungen als verstärkende Faktoren mit berücksichtigt werden. Gerade in den strukturschwachen, ländlichen Regionen ist eine Konzentration sozialer Problemlagen entstanden, in denen viele Menschen unter sozialer Ausgrenzung, Zukunftsängsten und Perspektivlosigkeit leiden, deren mentale Folgen auch anomische Tendenzen befördern. Diese Gründe werden in Zusammenhang mit der Situation vor Ort auch in den Interviews benannt. *„Also wie gesagt, die Arbeitslosigkeit in Althaus ist sehr hoch, die Frustration auch. Und ich denke mal, das ist ein Punkt, wo sie sich dann in die Parolen retten, die dann gebrüllt und begeistert aufgenommen werden.“* (L_4_2_20). Diese gesellschaftlichen Problemfelder haben auch ihre Auswirkungen auf den schulischen Alltag, z.B. in der Zusammenarbeit mit den Eltern: *„[...] aber ich denke, es ist ein Brennpunkt und hier konzentriert sich ziemlich viel Aggressivität gepaart mit sozialen Problemen, die aus finanzieller Sicht und sonst irgendwas bestehen und wir oft auch nicht die Unterstützung der Eltern haben, so dass wir eigentlich sehr, sehr hängen.“* (L_4_2_20).

Für sich genommen bieten soziale Verunsicherungen, Risiken, Ausgrenzung und Prekarität aber noch keinen hinreichenden Erklärungsansatz für verstärkte rechtsextremistische Einstellungen in der Bevölkerung, wie auch von den Interviewpartner_innen hervorgehoben wird.

Ebenso besitzen psychosoziale Ursachen und Bedingungen der familiären Sozialisation einen starken Einfluss auf die Einstellungsprägung von Kindern und Jugendlichen. In vielen Elternhäusern haben oftmals auch die Vermittlung autoritärer und antidemokratisch geprägter Werte und Einstellungen eine hohe Bedeutung, wobei anzumerken ist, dass diese sich in bestimmten familiären Zusammenhängen über Generationen hinweg fortsetzen und somit tief verwurzelt sind. Dabei wird auch auf die Bedeutung bestimmter dörflicher Strukturen verwiesen, in denen sich tradierte Einstellungen, wie bspw. „preußische Tugenden“, über das Prinzip der lokalen Meinungsführerschaft eher fortsetzen können. *„Ja und mein Eindruck ist dadurch, dass hier jeder mit jedem irgendwo verschwägert und verwandt ist, auch die Tatsache, dass wenn das erst mal in einer Familie drinnen ist, [...] dass das sich in der Familie immer weiter fortsetzt, und wir haben manchmal Familienstrukturen, wo wir dann eben Schüler schon hatten, wo dann wirklich schon alle in diese Richtung laufen. Also ich hatte bei mir in der Klasse einen, [...] die waren alle so in diese Richtung. Auslöser waren nicht die Jungs, Auslöser war der Vater zuhause.“* (L_4_2_20).

Mit der Bedeutungszunahme rechtsextrem beeinflusster und gewaltorientierter Jugendkulturen/-gruppierungen und der Verdrängung alternativer Peer-Groups, insbesondere in ländlichen Regionen Ostdeutschlands, fungieren diese aufgrund mangelnder Alternativen inzwischen vielerorts als eine

wesentliche politische Sozialisationsinstanz für einen Teil der Jugendlichen. Deren Attraktivität erhöht sich für viele Jugendliche in der Adoleszenz auch dadurch, dass rechtsextremen Ausdrucksformen immer häufiger im Gegensatz zu anderen Jugendkulturen ein grundlegend rebellischer und oppositionell-delinquenter Charakter zugesprochen wird.

Das Wegbrechen zivilgesellschaftlicher Strukturen, die Schließung infrastruktureller Einrichtungen sowie die andauernden, auf die Sozialstruktur selektiv wirkenden Abwanderungsbewegungen führten in peripheren und strukturschwachen Regionen auch zu einem Mangel an alternativen Denkangeboten, kultureller Vielfalt und Handlungsmöglichkeiten vor Ort. Zusätzlich wird beobachtet, dass der Wegzug insbesondere von jungen und höher qualifizierten Menschen die Stimmung vor Ort in Richtung Hoffnungslosigkeit und negative Sichtweisen auf die Zukunftsperspektiven der Region umschlagen lassen kann. Diese Entwicklungen sind nach Jahren hoher Wanderungsverluste auch in Althaus und Umgebung festzustellen.

Als eine nicht zu vernachlässigende Ursache für die Etablierung rechtsextremistischer Erklärungsmuster sind auch bestimmte Ausprägungen der politischen Kultur in Deutschland zu benennen, da sie die Herausbildung und Legitimation wohlstandschauvinistischer und rassistischer Einstellungen in größeren Teilen der Bevölkerung begünstigen. Dies geschieht u. a. dadurch, dass gesamtgesellschaftlich akzeptierte Argumentationsmuster und politische Debatten für Rechtsextreme häufig andockfähig sowie durch ideologische Aufladung radikalierungsfähig und instrumentalisierbar sind und so letztlich der Verbreitung rechtsextremistischer Ideologie dienen können.³² Auf lokaler Ebene ist die Ausprägung der politischen Kultur neben den institutionellen Rahmenbedingungen auch von dem zivilgesellschaftlichen Engagement der Bürger_innen abhängig. Dazu zählt als wichtiger Bestandteil couragiertes Handeln gegen Rechtsextremismus und demokratiefeindliche Tendenzen und dessen Anerkennung vor Ort, was für Althaus eher kritisch bewertet wird. *„Und meiner Meinung nach tolerieren zu viele. Viele haben Angst. Viele stellen sich auch nicht dagegen. Ich habe es öfter schon erlebt, dass aus Angst einige Leute nicht reagiert haben und dass die Schüler dann auch merken, dass sich die Erwachsenen der Verantwortung entziehen. [...] Warum reagieren die anderen nicht? So, und das ist ein Ding, das man hier ganz stark merkt. Das ist mein Eindruck.“* (L_4_2_20). Die Bedeutung der politischen Kultur auf die Einstellungsprägung wird im Kapitel 8.2. nochmals näher erläutert.

Die Interviewpartner_innen gehen auch auf den Wandel des Rechtsextremismus ein, indem sie zum einen die Heterogenität des Erscheinungsbildes rechtsextremer Jugendlicher, aber auch die strategische Vorgehensweise der rechtsextremen Organisationen benennen, die sich z.B. im Aufgreifen von Themen der gesellschaftlichen Mitte mit aktuell- und sozialpolitischen Bezügen sowie in der Übernahme „linker“ politischer Forderungen äußert, die dann jeweils mit rechtspopulistischen Argumentationsmustern und Lösungsansätzen unterlegt werden. Die Umsetzung der Strategien wird durch die oben beschriebenen Merkmale der politischen Kultur und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen insbesondere in strukturschwachen Regionen begünstigt, so dass rechtspopulistische Einstellungen relativ unbemerkt bis in die Mitte der Gesellschaft eindringen und sich festigen können, wie im folgenden geschildert wird. *„Aber es gibt, glaube ich, Gedanken und Akzeptanz bei einem ganzen Teil der Bevölkerung, wenn sie sich also ungerecht behandelt fühlen, sprich also lange arbeitslos sind oder sich benachteiligt fühlen. Dass man schnell [...] sagt: ‚Ja also,*

³² Beispiele hierfür sind politische Debatten über angebliche Political Correctness, Ausländerkriminalität, „Wirtschaftsasyllanten“, Standortdebatte, doppelte Staatsbürgerschaft, Islam etc.

was haben die Ausländer hier zu suchen? Hier muss mal jemand kommen und ein bisschen aufräumen.‘ Ich glaube, so was wird unterschwellig akzeptiert, ohne dass es hier öffentlich wird.“ (Z_11_4_6). Demnach wird von Teilen der Bevölkerung der extremen Rechten zunehmend die Fähigkeit zur deutlichen Benennung „unbequemer Wahrheiten“ und auch eine vermeintliche Problemlösungsfähigkeit in vielen Politikfeldern zugesprochen. Den etablierten Parteien wird aufgrund der Erfahrungen aus den letzten Jahren teilweise hingegen immer weniger zugetraut an den Alltagsproblemen der Menschen vor Ort überhaupt noch ansetzen zu wollen: „Zum Teil sicherlich auch einige, die behaupten, dass die normalen Parteien ihre Perspektiven nicht mehr erfüllen können. Dass einige sagen, okay ich weiche jetzt auf rechts aus.“ (L_4_2_20).

7.4 Erscheinungsformen: Strukturen und Aktivitäten³³

In der Region um Althaus bestehen seit Jahren stabile rechtsextremistische Strukturen, die größtenteils der subkulturellen rechtsextremistischen Szene zuzurechnen sind, aber über feste organisatorische Strukturen, Verknüpfungen zu Kameradschaften in der Region und zu überregionalen Netzwerken verfügen.

Auch die NPD verfügt in der Region über relativ funktionsfähige Strukturen mit engen Verbindungen zu den sog. „Freien Nationalisten“. Der Schwerpunkt des hiesigen NPD-Kreisverbandes Südwald liegt in einer benachbarten Stadt. Die dortigen NPD-Kader verfügen über enge Verbindungen nach Althaus und konnten mit einem ehemaligen Landtagskandidaten und Kameradschaftsaktivisten zeitweise auch festere Parteistrukturen im Ort verankern. Bei den Kommunalwahlen im Jahr 2009 könnte es der NPD auch in der Region Althaus gelingen in mehrere Kommunalparlamente einzuziehen. Der NPD-Zweitstimmenanteil bei der Landtagswahl 2006 lag zwar in Althaus mit 7,0% im Landesdurchschnitt, war aber in den umliegenden Gemeinden deutlich höher. Mit der Aktivierung dieses Wählerpotentials würde die NPD ihre Strukturen weiter ausbauen können.

Die meisten Aktivitäten mit rechtsextremistischem Hintergrund sind aber der neonazistischen Kameradschaftsszene und dessen Umfeld zuzurechnen, die in Althaus über straffe Organisationsformen mit einem Kern von ca. 25 Personen verfügt. Eine Kameradschaft aus einer benachbarten Stadt hat in Althaus auf die Neonaziszene einen hohen Einfluss. Deren Mitglieder versuchen die rechtsextreme Szene in Althaus stärker zu politisieren und in überregionale Netzwerke zu integrieren.

„Vor drei, vier Jahren hatten wir richtig sichtbar Probleme, da ging es um Gewaltaktionen, Schlägereien in der Stadt, die dann auch Auswirkungen hier an der Schule hatten.“ (L_4_1_19) Althaus war insbesondere im Zeitraum 2001 bis Anfang 2006 Schauplatz zahlreicher und häufig gewalttätiger Übergriffe. Von Gewalt und andauernden Bedrohungen waren insbesondere nichtrechte Jugendliche, Obdachlose und Menschen mit Migrationshintergrund betroffen. Daneben waren wiederholte Störungen von Gedenkveranstaltungen, Androhungen von Gewalt, abendliche Aufmärsche bzw. Ansammlungen zu verzeichnen. Die Präsenz rechtsextremistischer Jugendlicher wird auch aktuell noch wahrgenommen: „[...] dann sind das immer so eine Art Aufmärsche, was mir die Schüler erzählen. Das heißt, die treffen sich irgendwo und ziehen dann durch die Stadt.“ (L_4_2_20).

³³ Die im folgenden angeführten Merkmale rechtsextremistischer Ausdrucksformen vor Ort beruhen neben den Interviewaussagen mit Lehrer_innen und zivilgesellschaftlichen Vertreter_innen auf unseren durchgeführten Sozialraumanalysen, Rechercheergebnissen sowie Erfahrungen aus Projekttagen.

Wenngleich die Aktivitäten mit rechtsextremistischem Hintergrund aktuell nicht mehr die Intensität erreichen wie in der jüngsten Vergangenheit und öffentlich nicht mehr ohne weiteres wahrzunehmen sind, ist Althaus weiterhin als ein zentrales Aktionsfeld neonazistischer Kameradschaftsstrukturen einzuordnen. Der augenscheinliche Bedeutungsrückgang kann auch darin begründet sein, dass die erwähnte Kameradschaft weniger stark in Erscheinung tritt. Es wird eher vermutet, dass unterschwellig Aktivitäten laufen, um dem Verfolgungsdruck durch Polizei und Behörden zu entgehen.

Jugendkulturelle rechtsextreme Erscheinungsformen äußern sich nach Interviewaussagen zumeist nicht mehr so offenkundig wie in der Vergangenheit und außerhalb von Schule im Freizeitbereich, vorwiegend abends und am Wochenende. Es gibt mehrere Orte in Althaus, die als rechtsdominiert beschrieben werden und die eher von anderen, nichtrechten Jugendlichen gemieden werden. Außerdem werden Auseinandersetzungen zwischen als links- und rechtsorientierten eingeordneten Jugendlichen erwähnt: *„[...] dann haben wir hier einen Bereich [...] Das ist ein Jugendclub zwischen den Garagen, und der ist eindeutig rechts. Eine Konfrontation gibt es eigentlich immer zwischen links und rechts auf dem Markt. [...] Also da gibt es häufig Konfrontation. Da wird es manchmal dann auch richtig lustig in Anführungsstrichen, weil da Geschäfte sind. Weil dann die Konfrontation teilweise auch mit Sachbeschädigung zu tun haben und so weiter. [...] aber das ist auch ein Anlaufpunkt. Da könnten sich, soweit ich das von den Schülern weiß, sowohl links als auch rechts treffen und auch massiv, da gibt es auch immer körperliche Auseinandersetzungen mit Zusammenschlagen [...]“* (L_4_2_20). Tankstellen und ein Jugendclub werden ebenfalls als Treffpunkte rechtsorientierter Cliquen genannt. So ordnen in der Schülerbefragung auch zwei Jugendliche die Tankstelle als Angstraum ein, da er als „Nazi“ – Treffpunkt eingeschätzt wird. Die Mehrheit der Jugendlichen hat über von Neonazis dominierten Räumen Kenntnis, da 69% angeben Orte zu kennen, an den sich vorwiegend „Rechte“ aufhalten; lediglich 25% konnten dies nicht einschätzen.

7.4.1 Erscheinungsformen an Schule

Die rechtsorientierten Einstellungen einiger Jugendlicher finden auch im schulischen Rahmen ihre Ausdrucksformen. Dies äußert sich bspw. durch entsprechende Symbolik und Kleidung, wie der unter Neonazis beliebten Marke Thor Steinar, die auch von einigen Jugendlichen getragen wird.

Aber auch die Schule selbst war in der Vergangenheit mehrmals Ziel rechtsextremistischer Aktivitäten, in dem mehrmals die Schulhof-CD der NPD und anderes Propagandamaterial an die Schüler_innen verteilt wurde. Die damalige Situation wird dabei folgendermaßen geschildert: *„[...] wir hatten eben zwei Jahre hintereinander, immer so um die Prüfungszeit war das, dann Auflauf auf dem Hof, die dann da ihre Musik ganz laut machten, und ihre Materialien verteilten. Und wir das absolut nicht verstehen konnten, [...] ein Tag vorher wurden wir informiert, dass das eine genehmigte Aktion ist. Das ist dann für uns nicht nachvollziehbar gewesen.“* (L_4_1_19). Die Polizei übernahm dabei augenscheinlich nur überwachende Funktionen ohne Möglichkeiten des Eingreifens in Erwägung zu ziehen. *„Wir hatten hier ja einige Aufmärsche vor der Schule, wo CDs und so weiter verteilt wurden, da war es sehr optisch gesehen klar. [...] Es war sicherlich auch Polizei da. Das heißt, es bestand aus einem Streifenwagen, der dann immer so ganz vorsichtig von weitem geguckt hatte. Das war auch sehr interessant.“* (L_4_2_20).

Auch aktuell finden scheinbar noch Verteilaktionen rechtsextremistischer Propaganda statt, die aber eher verdeckt ablaufen: *„Wir hatten gerade jetzt, [...], letzte Woche von jemanden den Hinweis bekommen, dass hier immer an einem bestimmten Tag ein Auto steht und das sieht aus, als wenn die*

da irgendwas verteilen oder verkaufen, keine Ahnung. Sah aus wie CDs. Das haben wir der Polizei gemeldet, oder habe ich der Polizei gemeldet, was da nun daraus geworden ist, weiß nicht.“
(L_4_1_19)

Insbesondere aus dem Geschichts- und Sozialkundeunterricht ist es den Lehrer_innen bekannt, welche Jugendlichen rechtsextreme Affinitäten aufweisen. Diese halten aber ihre Ansichten inzwischen sehr bedeckt und vermeiden grundsätzlich inhaltliche und offene Auseinandersetzungen. Dies hat zur Folge, dass es Lehrer_innen nicht ohne weiteres möglich ist, argumentativ und offensiv zu intervenieren.

7.5 Auseinandersetzung und Handlungsstrategien

7.5.1 Auseinandersetzungsformen an Schule

Die Notwendigkeit der Auseinandersetzung mit rechtsextremistischen Jugendlichen und entsprechenden Argumentationen und Handlungsgrundsätzen in der pädagogischen Arbeit wird in den Interviews betont. Das Erkennen und die inhaltliche Auseinandersetzung mit rechtsextremistischen Einstellungen wird im schulischen Kontext aber dadurch erschwert, dass sich diese Jugendlichen, wie erwähnt, eher bedeckt halten und nur in Ausnahmesituationen Position beziehen. Auch wenn diese Jugendlichen bekannt sind, wäre es aus pädagogischer Perspektive kontraproduktiv, sie bloß zu stellen oder die ganze Aufmerksamkeit in der Arbeit auf sie zu konzentrieren, da dies u. a. Abwehrreflexe provozieren würde. Hier sind als erster Schritt Zugangsmöglichkeiten zu den Jugendlichen zu erschließen, um sich dann mit ihren Einstellungen inhaltlich auseinander setzen zu können. Gleichzeitig sind die Möglichkeiten der Auseinandersetzung und Arbeit mit einzelnen Jugendlichen im Rahmen des schulischen Alltags neben dem regulären Unterricht für die meisten Lehrkräfte äußerst begrenzt und auch im Bereich der Schulsozialarbeit aufzugreifen.

Die oben beschriebenen Ereignisse an der Schule haben zu einem nachhaltigen Prozess der Auseinandersetzung geführt, der in den Interviews so beschrieben wurde: *„Wir haben dann offene Schülerbriefe ausgehängt, wir haben das zur Diskussion in den Klassenstunden gebracht, solche Vorkommnisse. Und wir haben hier auch ganz konsequent darauf hingewiesen, dass wir eben solche Dinge auch zur Anzeige bringen. Das haben wir auch konsequent gemacht. So dass wir, alles was jetzt diese Richtung Vandalismus betrifft, sehr gut in den Griff gekriegt haben. Also wir haben hier jetzt keine Jugendlichen mehr abends oder auch am Wochenende, die sich auf dem Schulgelände aufhalten und hier irgendwelche Parolen sprühen oder, ja. Das haben wir gut [...] hingekriegt. Aber es war auch wirklich auch ein enges Miteinander jetzt Polizei, in diesem Fall dann Hausmeister, Schulleitung. [...]“*
(L_4_1_19)

Die Bedeutung der eigenen Meinung und Einstellung zu grundlegenden Fragen von Lehrer_innen, die gegenüber den Jugendlichen vermittelt wird, ist generell hervorzuheben. So sind zwar Lehrkräfte der politischen Neutralität verpflichtet, sollten aber gleichzeitig ein authentisches Meinungsbild und eine offene Diskussionskultur vertreten, so dass es Schüler_innen ermöglicht wird, demokratische bzw. humanistische Werte und Normen stärker anzuerkennen. Die Auseinandersetzung mit bestehenden Ressentiments und deren Dekonstruktion sollte hier im Vordergrund stehen.

Die Auseinandersetzung mit Rechtsextremismus erfolgt an der Schule sowohl im Unterricht als auch in Form von Projektarbeit, wie über Gedenkstättenbesuche und thematische Arbeitsgruppen. Hierbei kommen auch Methoden abseits von frontalem Unterricht zum Einsatz: *„Das eben verbale Gewalt*

eben auch eine Form ist, das merken sie eigentlich nur, wenn wir es dann mal durchexerzieren und an Rollenspielen [...], wenn wir ihnen Situationen vor Augen halten, dann begreifen sie es, vorher ist es ihnen irgendwo im Normalbereich. [...] Deswegen sind wir ja so, dass wir versuchen diese soziale Schiene und den emotionalen Bereich in diese Arbeit mit einfließen zu lassen.“ (L_4_2_20).

Trotz dieses breiten Spektrums an Auseinandersetzungsformen, die an der Schule realisiert werden, bestehen nach wie vor Unsicherheiten in bestimmten Feldern des Umgangs mit rechtsextremistischen Erscheinungsformen. Beispielhaft wird dabei der Umgang mit der NPD als im Landtag vertretene, zugelassene Partei thematisiert: „Wie verhalten wir uns, wenn wir das gleiche Angebot jetzt kriegen von der NPD? Ja, ich darf als Schulleiter jetzt ja nicht den einen bevorzugen und den anderen benachteiligen. Das war schon ein Thema, was wir diskutieren. Und ich sage ihnen ganz ehrlich, ich wüsste jetzt keine Lösung.“ (L_4_1_19).

Die Meinungen der befragten Jugendlichen, ob und in welcher Form sich mit rechtsextremistischen Erscheinungsformen auseinandergesetzt werden sollte, gehen weit auseinander. So möchten über 40% mehr darüber wissen, welche Möglichkeiten und Notwendigkeiten es gibt sich mit rechtsextremistischen Tendenzen auseinandersetzen zu können. Ebenso viele wollen das aber auch nicht. Die Akzeptanz gegenüber Menschen, die sich gegen Rechtsextremismus in der Region engagieren, ist hingegen stärker ausgeprägt, da dies von 53% (n=46) zumindest teilweise als wichtig bewertet wird, lediglich 16% stimmen dieser Aussage nicht zu. Ähnlich ist das Antwortverhalten auf die Aussage, dass es wichtig ist sich gegen Ausländerfeindlichkeit aktiv zu wehren. Das Ablehnungspotential zu diesem Item von fast einem Viertel der Befragten ist in Zusammenhang mit der Zustimmung zu rassistischen Stereotypen bei einigen Jugendlichen zu sehen.

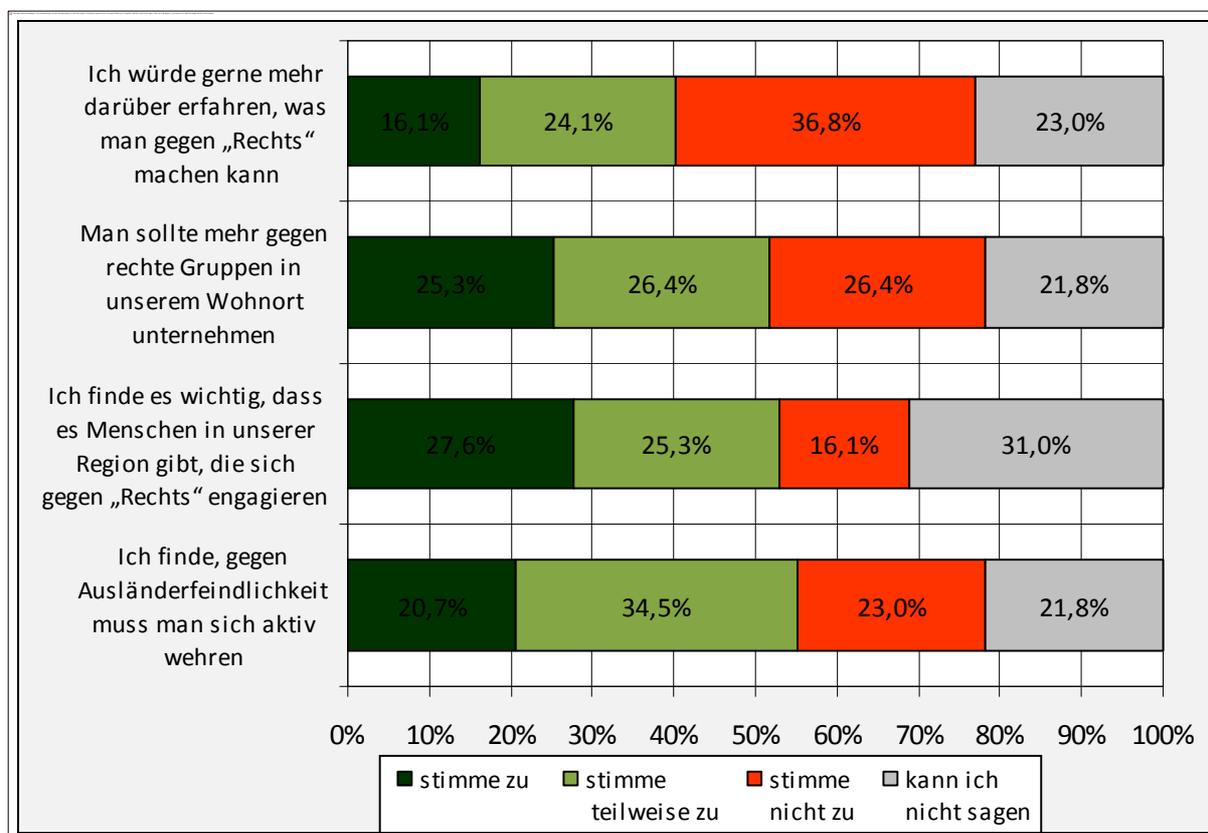


Diagramm 13: Interesse von Jugendlichen sich gegen Rechtsextremismus zu engagieren (Schülerbefragung, n=87)

7.5.2 Auseinandersetzungsformen auf zivilgesellschaftlicher Ebene

Bezüglich der Arbeit gegen Rechtsextremismus werden von den interviewten Expert_innen viele verschiedene Strategien genannt, die Erfolg versprechend sein können. In allen vier Landkreisen kamen bei den Gesprächen mit den zivilgesellschaftlichen Akteuren ähnliche Ideen auf, wie Rechtsextremismus und Rassismus begegnet werden sollte. Dabei handelt es sich mehr um allgemeine Aussagen, als um konkrete Beispiele. Diese werden jedoch an entsprechender Stelle vorgestellt.

Fast alle Interviewpartner_innen sind der Meinung, dass die Vernetzung lokaler Akteure im Agieren gegen rechtsextreme Strukturen gewinnbringend ist. Durch das gemeinsame Erarbeiten von Ideen und Projekten kann mehr erreicht werden, als alleine Projekte umzusetzen. Durch Netzwerkarbeit können zudem eine stärkere Ausstrahlung nach außen erreicht und qualitativ bessere Effekte erzielt werden. Wichtig ist, dass die Menschen in der Arbeit für Vielfalt gestärkt werden, das Gefühl bekommen in der Mehrheit zu sein und ihre Räume nicht aufgeben müssen. Einen wichtigen Beitrag dazu leisten bspw. die Regionalzentren für demokratische Kultur, die ihr Expertenwissen weitergeben und lokale Akteure im Bedarfsfall unterstützen können. Auch die Lokalen Aktionspläne, die in allen vier untersuchten Landkreisen installiert wurden, verhelfen dabei Projekte gezielt in den Regionen zu verankern.

Ein weiterer Aspekt, der in den Interviews als gewinnbringend gesehen wird, ist eine früh ansetzende Kinder- und Jugendarbeit. Themen, wie Zivilcourage, Diskriminierung und Rassismus sollten schon im jungen Alter thematisiert werden, bereits im Kindergarten und in der Grundschule können Formen der frühkindlichen Prävention eingesetzt werden. Aber auch ein breit gefächertes Angebot in der Freizeitgestaltung sowie das Aufzeigen von Alternativen sollen dabei helfen demokratische Prinzipien unter Kindern und Jugendlichen zu fördern. Die Jugendarbeit sollte darauf ausgerichtet sein positive Erfahrungen für die Jugendlichen bereitzustellen. Kinder und Jugendliche sollten nach Möglichkeit in ihrem Handeln begleitet und gestärkt werden. Ein positives Menschenbild zu transportieren und Solidarität zu üben, sollte ebenso in den Prinzipien von Jugendarbeit verankert sein. Verschiedene Ansätze und Methoden können an die Lebenswelten der jungen Menschen anknüpfen. Auch Schule und Sozialarbeit können ihren Beitrag dazu leisten. In der Schulsozialarbeit können den Jugendlichen z.B. Themen zugänglich gemacht werden, die im unterrichtlichen Rahmen häufig zu kurz kommen. In der Schule selber geht es zunächst darum Wissen zu vermitteln, aber auch um das Gestalten eines gemeinsamen, solidarischen und fairen Umgangs miteinander. Austauschprojekte mit ausländischen Schulen werden als gute Ergänzung angesehen und auch verschiedentlich schon umgesetzt. Weitere Positivbeispiele, die den Interviews entnommen werden können, sind Gedenkstättenfahrten, Ausstellungsprojekte, Zeitzeugengespräche und generell Präventionsarbeit z.B. mit den Regionalzentren für demokratische Kultur oder der MAEX.³⁴ Bei allen Projekten und Aktionen wird die anzustrebende Langfristigkeit als wichtiges Kriterium genannt. Zeitlich eng begrenzte Projekte setzen nur oberflächlich an der Problematik an, können diese aber nicht lösen und schon gar nicht deren Ursachen bearbeiten, so dass keine Nachhaltigkeit entstehen kann.

An dieser Stelle werden die Aussagen und Meinungen der zivilgesellschaftlichen Akteure zu Verfehlungen im Handeln gegen Rechtsextremismus zusammengefasst. Hier kommen eigene

³⁴ Mobile Aufklärung Extremismus, Sondereinheit der Landespolizei M-V

Erfahrungen zum Tragen, aber auch allgemeingültige Aussagen, die für andere Akteure von Bedeutung sein können.

Für den Bereich Jugendarbeit werden von den zivilgesellschaftlichen Akteuren aller Landkreise ähnliche Aussagen gemacht. Wie schon im vorherigen Punkt erwähnt, ist Kinder- und Jugendarbeit eine zentrale Aufgabe im Handeln gegen rechtsextremistische Erscheinungsformen. Von unseren Interviewpartner_innen wird festgestellt, dass gerade in der Kinder- und Jugendarbeit finanzielle Kürzungen vorgenommen wurden, die zur Schließung von Jugendclubs oder Jugendbüros führten. Ein herauszustellendes Beispiel in unseren untersuchten Regionen stellt der Amtsbereich Ankersdorf dar, indem ein professionelles Team engagierte und auch auf Prävention ausgerichtete Jugend- und Sozialarbeit in allen amtsangehörigen Gemeinden leistet. Das hier angesiedelte Pilotprojekt der Jugendarbeit bietet sich für einen intensiven Erfahrungsaustausch mit anderen Regionen an. An anderen Orten werden die Stellen der Jugendarbeit teilweise mit unqualifizierten Personen, wie MAE-Kräften und Ein-Euro-Jobbern, besetzt, so dass keine professionelle Jugendsozialarbeit gewährleistet werden kann und vermeidbare Zeitverzögerungen durch lange Einarbeitungsphasen und Weiterbildungsmaßnahmen auftreten. Das ist besonders dann schwierig, wenn Jugendclubs von rechten Jugendlichen vereinnahmt werden und anderen Jugendlichen der Zugang nicht mehr voraussetzungslos möglich ist. Dies ist häufig dann der Fall, wenn die Präsenz rechtsorientierter Jugendgruppen in Jugendclubs stillschweigend hingenommen wird. Von der Umgebung wird dann zusätzlich auch der Druck auf Jugendarbeiter erhöht, das Problem doch zu lösen, ohne dass die notwendige Unterstützung hierfür angeboten wird. An dieser Stelle ist von Jugendarbeitern höchste Sensibilität gefordert sich mit den Jugendlichen und ihren Lebenswelten auseinanderzusetzen und Aufklärung zu leisten. Die Arbeit mit Verboten wird als verfehlt eingeschätzt, weil gerade Verbote einen Reiz für Jugendliche ausmachen (siehe auch Kapitel 7.5.3.).

Ein weiterer Mangel, der in Erscheinung tritt, wird in Projekten gegen Rechtsextremismus gesehen, die nur auf interventiver Basis arbeiten und eher oberflächlich eingesetzt werden, z.B. kurz nach Vorkommnissen und dann in kürzester Zeit ein langjähriges Problem lösen sollen. Solche Projekte, so die Einschätzung unserer Interviewpartner_innen, setzen nicht an den Ursachen an und können keine nachhaltige Wirkung erreichen. Häufig ist es zusätzlich noch so, dass die Projekte nur kurzzeitig finanziert werden. Auch bei erfolgreichen Projekten führt(e) es dazu, dass sie nicht weitergeführt werden können.

Die wahrgenommene Auseinandersetzung mit der Problematik Rechtsextremismus wird ebenfalls als bisher unzureichend beurteilt. Das führt dazu, dass Einwohner_innen oder auch Schulen unvorbereitet sind auf Gefahren von rechter Seite und es zusätzlich zu falschen Reaktionen kommen kann.

Nach Einschätzung der interviewten Experten und auch aus unseren gemachten Erfahrungen wird Rechtsextremismus in der Stadt als existentes Problem wahrgenommen. Durch die Initiierung eines Lokalen Aktionsplans (LAP) konnten im Landkreis Südwald eine Vielzahl von Initiativen gestartet und unterstützt werden. Auf einem Webportal sind die laufenden Projekte und Aktivitäten einzusehen. Neben landkreisweiten Projekten sind lokale Aktionsgruppen in Gartenstadt, Bad Neustadt und auch in Althaus entstanden, die somit die Aktionsschwerpunkte des LAP sind. In der Stadt Althaus wurde die Aktionsgruppe an ein bestehendes Bündnis angegliedert, dem auch die wesentlichen zivilgesellschaftlichen Akteure angehören.

Die Regionalzentren für demokratische Kultur, aber auch andere Organisationen bieten bspw. gute Möglichkeiten, um zivilgesellschaftliche Prozesse zu unterstützen und sich mit der Thematik vertiefend zu beschäftigen. Der Aufgabenbereich von Regionalzentren liegt darin, demokratische Strukturen zu erweitern und zu stärken, um damit eine wirksame Prävention gegen Rechtsextremismus und andere demokratiefeindliche Ideologien zu leisten. Als Bindeglied zwischen verschiedenen regionalen Akteuren helfen sie dabei ein Beratungsnetzwerk aufzubauen, das stärkend auf Demokratie auf lokaler Ebene wirkt.

Aus unseren Interviews geht hervor, dass die Akteure vor Ort und besonders die Jugendarbeit bisher noch zuwenig gesellschaftliche Unterstützung in der Auseinandersetzung mit der Problematik erfahren. Die Bevölkerung zeigt zum großen Teil daran Desinteresse und entzieht sich aus ihrer Pflicht und überlässt die Problemlösung wenigen, engagierten Menschen, die dann gleichzeitig für Fehlschläge verantwortlich gemacht werden. Unter den zivilgesellschaftlichen Akteuren besteht jedoch der Wunsch nach einer gemeinsamen Problembearbeitung und Lösungsfindung. *„Da ist es wichtig, dass Gesellschaft, Politik und Jugendarbeit und natürlich die gesamten Akteure des Sozialraums, sprich Vereine etc. zusammenarbeiten und dadurch kann man schon was verändern. Aber wenn [...] Jugendarbeiter immer auf dieser Position sind, des Alleinkämpfers ‚Ihr werdet das schon löschen, das Feuer‘. Dann ist es auch wirklich nur das. Dann ist es nur Löschen des Feuers und Regeln eines kleinen Problems, aber das Grundproblem wird nicht angefasst.“* (Z_21_4_6). Da rechtsextremistische Tendenzen im gesamten Sozialraum Auswirkungen haben, sollten auch alle Beteiligten gemeinsam an möglichen Lösungsansätzen arbeiten. Die Chancen für eine Veränderung würden dann auch steigen.

Obwohl das Thema Rechtsextremismus unter den Schüler_innen von großen Interesse und Diskussionsthema ist, gibt es die Befürchtung, dass es durch plakatives Agieren „gegen Rechts“ zu einer Überfrachtung der Schüler_innen kommen könnte. Deswegen wird es als wichtig erachtet, zukünftig mit besseren Methoden und neuen Themenschwerpunkten die Auseinandersetzung mit Rechtsextremismus zu führen, wie z.B. interkulturellen, demokratieerziehenden Bildungsinhalten.

Für die Zivilgesellschaft insgesamt wird konstatiert, dass sich nur eine Minderheit von Menschen aktiv gegen rechte Strukturen einsetzt. Dennoch wird dazu aufgerufen langsam und Schritt für Schritt weiterzuarbeiten, trotz mühseligem Vorankommen.

Rückblickend betrachtet, ist es in der Vergangenheit (wie auch in anderen Regionen) in Althaus zu Verfehlungen und Überforderungserscheinungen in der Auseinandersetzung mit Rechtsextremismus und rassistischen Tendenzen gekommen. Dies betraf insbesondere die Phase 2004-2005 als die Neonaziszene, wie in Abschnitt 8.4. dargestellt, offensiv in der Öffentlichkeit auftrat. Anfangs mangelte es hier an einem zivilgesellschaftlich getragenen Engagement gegen Rechtsextremismus und dessen Unterstützung durch die Kommunalpolitik. Dies kann auch mit der anfangs mangelnden Wahrnehmungsbereitschaft gegenüber dem Problem und mit Ängsten der Imageschädigung begründet werden. Dieses Vorgehen verstärkte auch die Unsicherheiten und Ängste in der Bevölkerung, so dass auch heute noch die potentielle Beteiligung an solchen Aktivitäten eher zwiespältig eingeschätzt wird. *„Aber ich denke mal, ein Teil würde weg sehen. Mag ich schief liegen, aber aus den Erfahrungen [...] Ein Teil würde einfach sagen: ‚Okay, da will ich nichts mit zu tun haben, guck ich weg. Ich weiß nicht, ob ich sonst der Nächste bin.‘ Das ist wirklich ein bisschen schwierig.“* (Z_17_4_6). In der lokalen Presse wurden Vorkommnisse mit rechtsextremistischen Hintergrund zum Teil nicht also solche benannt bzw. nicht ausreichend problematisiert, so dass eine öffentliche

Auseinandersetzung oftmals ausblieb. „Ich denke, dass es eher neutral behandelt wird in den Medien. Also es kommt nicht zum Ausdruck, dass es mit Rechtsextremismus zu tun hat, sondern es werden allgemeine Straftaten oder Vorkommnisse dann besprochen. [...] Als Reporter muss ich ja [...] relativ objektiv sehen, bevor ich also weiß, dass es so ist. Aber es hat 'ne Zeit gegeben, da wussten wir alle, was passiert ist, aber es ist trotzdem nicht so benannt worden.“ (Z_2_4_3). Mit der späteren Gründung des Bündnisses, an dem sich viele der zivilgesellschaftlichen Akteure beteiligten, kam es zu einem gewissen Wandel in der öffentlichen Positionierung gegen rechtsextremistische Tendenzen in der Kommune.

7.5.3 Zivilgesellschaftliche Handlungsmöglichkeiten

Wie oben angeführt, wird als ein vorrangiges Ziel die demokratiestärkende Netzwerkarbeit unter Einschluss möglichst vieler Initiativen und Bürger_innen gesehen. Mit der Umsetzung des Lokalen Aktionsplans erscheint die Ausdehnung von Kooperationen auf bisher nicht involvierte zivilgesellschaftliche Akteure im Vergleich zur Vergangenheit zudem eher realisierbar. Um dieses Ziel zu erreichen, wird es als notwendig angesehen, unter der Bevölkerung in stärkerem Maße sensibilisierend tätig zu werden. So sollte ein Schwerpunkt in die präventive Aufklärungs- und Bildungsarbeit für möglichst viele Bürger_innen gesetzt werden, über die bewusst gemacht wird, welche Ziele rechtsextremistische Organisationen mit ihren gesellschaftlichen und sozialpolitischen Aktivitäten letztendlich verfolgen, da durch die bestehende Unkenntnis darüber eine hohe Gefahr von Verharmlosungen gesehen wird. Es wird zudem Bedarf dahingehend formuliert, dass engagierte Menschen in Vereinen mehr informiert und argumentativ gegenüber rechtsextremistischen, rassistischen Positionen gestärkt werden müssten, so dass sie diese in öffentlichen Diskursen auch widerlegen können. Auf Grundlage von Weiterbildungen wäre es dann möglich einen Multiplikatoreffekt im zivilgesellschaftlichen Bereich zu erzielen, wodurch dann eher mehr Menschen erreicht werden könnten.

In der Jugend- und Sozialarbeit sollten nach Meinung unserer Interviewpartner_innen neben einem konzertierten und gemeinsamen Vorgehen auch konzeptionelle Änderungen erfolgen, die nicht nur die Schaffung von alternativen Gegenkulturen und die Unterstützung nichtrechtlicher Jugendlicher zum Inhalt haben. Ebenso müssten Strategien entwickelt werden, die eine Arbeit mit allen Jugendlichen ermöglichen, ohne dass von vornherein rechtsaffine Jugendliche über Ausgrenzungsmechanismen nicht mehr für die Jugendarbeit erreichbar sind. Dieser Ansatz meint aber nicht die Akzeptanz rechtsextremistischer Einstellungen und Verhaltens oder gar die Ermöglichung von Strukturen, sondern hierüber soll ein bearbeitbarer Zugang zu diesen Jugendlichen erhalten bleiben, der eine professionelle und nachhaltige Auseinandersetzung mit ihren Einstellungen beinhaltet. In der Arbeit mit rechten Jugendlichen sind konkrete Grenzziehungen zu berücksichtigen, die sich neben der Sanktionierung von Straftaten darauf beziehen, dass Jugendarbeit nicht das Ziel hat mit geschulten Neonazikadern als Klientel zu arbeiten und deren Einbeziehung auch verhindern muss.

7.5.4 Aktiv gegen Rechts - Umsetzbare Strategien an Schule

In den Lehrerinterviews wurde mittels einer interaktiven Methode eine Auswahl möglicher Strategien und Handlungsfelder gegen Rechtsextremismus vorgestellt, die hinsichtlich ihrer Umsetzbarkeit und Eignung in der Schule bewertet wurden.

Die Möglichkeit der Verstärkung von Demokratieerziehung im Unterricht und in schulnahen Projekten würde im wesentlichen eine Verstetigung und Erweiterung der bisherigen Praxis bedeuten,

auch in der Zusammenarbeit mit externen Bildungseinrichtungen. Von daher wird dieser Punkt als umsetzbar und als wichtiges Handlungsfeld bewertet. Festzuhalten bleibt, dass es eine anspruchsvolle Aufgabe ist, diese Strategie nachhaltig in den schulischen Alltag zu integrieren und eine zeitliche Planbarkeit insbesondere außerschulischer Projekte gegeben sein muss.

Die Initiierung und Gründung eines übergreifenden Schulbündnisses gegen Rechts, an dem Schüler_innen, Lehrer_innen und Eltern gleichermaßen beteiligt sind, wird unter gewissen Voraussetzungen als umsetzbar eingeschätzt. Hierbei kann auf bestehende Erfahrungen zurück gegriffen werden, da im Zuge der damaligen Vorfälle auch ein Aktionsbündnis in Althaus gegründet wurde, das maßgeblich unter Mitwirkung von engagierten Eltern entstand und an dem sich auch die Schule aktiv beteiligte. Das Potential für eine Reaktivierung eines solchen Bündnisses ist nach Interviewaussage gegeben, wobei aber auch Hindernisgründe benannt werden. *„... es gibt sehr viele Leute, die sich sehr engagieren; also Schüler, Eltern, Lehrer. Es gibt aber auch einige, die mitlaufen und die dann auch die Tendenz vertreten: Das geht mich alles nichts an. [...] Wenn man es schaffen könnte, die Eltern zum Beispiel, die sicher dieses Thema sehen, [zu gewinnen]. Also es ist eine ganz starke Angst hier in Althaus auch vertreten. Wenn man die natürlich alle zusammen in ein Boot holt, dann wäre das natürlich eine sehr gute Sache. Ich würde es jetzt nicht bei „problemlos umsetzbar“ [einordnen], ein paar Probleme sehe ich drinnen. Aber umsetzbar ist es auf jeden Fall [...]“ (L_4_2_20).* Die erfolgreiche Gründung eines Schulbündnisses wird auch davon abhängig sein, mit welchen Mitteln dessen Arbeit zu einem nachhaltigen, demokratiefördernden kommunalpolitischen Prozess ausgestaltet werden kann und in die laufenden Aktivitäten mit eingebunden wird.

Die zusätzliche Aufklärung zu Rechtsextremismus als Querschnittsthema im Unterricht, wie bspw. in den Fächern Geschichte, Sozialkunde, Biologie, Deutsch, Kunst, Musik wird als überaus sinnvoll bewertet und als umsetzbar eingeordnet, da über diese Strategie eine breitere Wirkung erzielt werden könnte. Die Umsetzung müsste unter Berücksichtigung der schulischen Rahmenlernpläne erfolgen und würde eine fachbereichsübergreifende, detaillierte Kommunikation und Weiterbildung erfordern, ebenso wie eine diesbezügliche Bereitschaft im Kollegium: *„Setzt allerdings voraus, [...] dass der Lehrer bereit ist, sich auf solche Sachen auch einzustellen und dass er sich informiert darüber hinaus.“ (L_4_2_20).*

Die Unterstützung und Stärkung von politischen Tendenzen, die nicht rechtsextremistisch sind werden als ein umsetzbares und geeignetes Handlungsfeld angesehen, da gerade unter den politisch neutralen Jugendlichen eine Sensibilisierung gegenüber rechtsextremen Erscheinungsformen geschaffen werden kann. Hierbei sollte die Auseinandersetzungsmöglichkeiten und Verhaltensweisen auf demokratischer Basis sowie eine soziale Anerkennung dieser Aktivitäten gefördert werden. Notwendig wäre aber auch hier eine gemeinsame, konsensorientierte Vorgehensweise der Lehrkräfte.

Die Einführung eines erweiterbaren Verbotskatalogs gegen rechtsextremistische Tendenzen wird hingegen nur eingeschränkt für umsetzbar bewertet. In der Hausordnung der Schule sind zudem schon einige Regelungen getroffen wurden, die aber bspw. nicht das Verbot bestimmter Kleidungsarten beinhalten.

Gewisse Schwierigkeiten können bei der Umsetzung auftreten, da zum einen Schüler_innen solche Maßnahmen erfahrungsgemäß als Einschränkung ihrer individuellen Freiheit sehen würden, aber auch die Akzeptanz für eine solche Vorgehensweise von Seiten der Eltern in diesen Fällen nicht

immer gegeben sein muss. Verbote können zudem auch gegenteilige als die gewünschten Effekte hervorrufen. Gewalt verherrlichende und menschenverachtende Symboliken, Sprüche etc. sollten trotz dessen im schulischen Rahmen sanktioniert werden.

Zu der Möglichkeit rechtsextremistische Tendenzen und Vorfälle öffentlich zu machen, auch über den schulischen Kontext hinaus, sind an der Regionalen Schule Althaus weitreichende Erfahrungen gemacht worden. *„Es ist so öffentlich gemacht worden, dass die Schüler da eben zur Diskussion angeregt worden sind. Und was den Vandalismus betraf, haben wir dazu auch Beiträge auch in der Presse gehabt.“* (L_4_1_19). Gerade die Herstellung einer öffentlichen Wahrnehmung erleichterte im Rückblick die erfolgreiche Auseinandersetzung mit rechtsextremistischen Erscheinungsformen sowie deren wirksame Eindämmung: *„... ich weiß nicht, ob da jemand sich scheut [...], das öffentlich zu machen, um jetzt nicht in ein schlechtes Licht gerückt zu werden. Ich finde das anders herum eigentlich, [...] die Erfahrung hat uns gezeigt, dass wir mit öffentlichem Umgehen das Problem zur damaligen Zeit für uns erfolgreich gelöst haben. Sonst hätten wir, glaube ich, immer noch mit den ganzen Vandalismusaktionen hier zu tun.“* (L_4_1_19).

Abschließend wird nochmals hervorgehoben, dass diese Handlungsstrategien im Zusammenhang zu sehen und auch dementsprechend mittels eines gemeinsamen Vorgehens und der Herstellung eines breiten Konsenses umzusetzen sind.

8. Zivilgesellschaft

In der vorliegenden Studie wurden neben den Interviews mit dem pädagogischem Personal der Schulen auch Interviews mit lokal oder regional sich engagierenden zivilgesellschaftlichen Akteuren durchgeführt. Hierzu gehörten für uns Mitarbeiter_innen von Jugendclubs bzw. Einrichtungen sowie sich in z.B. kulturellen Vereinen engagierende Menschen, zudem wurde mit Vertreter_innen der Kommunalpolitik und Kirche gesprochen. Für das Modellprojekt ist es wichtig, die mit dem Schulsozialraum verflochtenen, zumindest an ihn lokal und regional anschließbaren zivilgesellschaftlichen Akteuren zu verknüpfen. Ihre Perspektive auf zentrale Themen des Modellprojektes und Schulsozialraumes erschließen sich in den nachfolgenden Abschnitten, sind aber auch schon an anderer Stelle des Berichts eingeflossen und als solche kenntlich gemacht. Die Perspektive der Vertreter_innen der Zivilgesellschaft kann nicht nur die Reflexion des Projektgegenstandes – Rechtsextremismus und Rassismus – Demokratiestärkende Bildungsarbeit im ländlichen Raum – erweitern und befördern. Sie bietet ebenso Anlass sowie Anschluss über Kooperationsformen und die Art und Weise der Verknüpfungsmöglichkeiten mit Schule stärker nachzudenken. Es fließt insofern eine thematisch orientierte Außenperspektive auf den Schulsozialraum und seine Entfaltungsmöglichkeiten im Gemeinwesen ein.

8.1 Beteiligung an zivilgesellschaftlichen Aktivitäten

Die im Rahmen des Modellprojektes befragten zivilgesellschaftlichen Akteure beteiligen sich zu einem Großteil entweder aus persönlichem Interesse oder über berufliche Zusammenhänge an

allgemeinen zivilgesellschaftlichen Netzwerken oder an lokalen oder überregionalen Netzwerken gegen Rechtsextremismus.

Das Bild der verschiedenen Aktivitäten, an denen die Interviewpartner_innen in den 13 Schulsozialräumen des Modellprojektes beteiligt sind, zeigt sich vielgestaltig, ist aber auch durch Differenzen in Intensität, Nachhaltigkeit oder Ausstrahlungskraft des zivilgesellschaftlichen Engagements zwischen den jeweiligen Befragten geprägt.

Geht es im Folgenden v.a. darum, die Landschaft der Netzwerke gegen rechte Strukturen, deren Bedeutung aus Sicht der befragten Akteure, die Einbindung von Schulen in diese Aktivitäten bzw. neue Anknüpfungsmöglichkeiten für schulische Akteure aufzuzeigen, so muss in Rechnung gestellt werden, dass nur ein bis drei Angehörige der Zivilgesellschaft in den einzelnen Sozialräumen des Modellprojektes befragt wurden. Ihre Aussagen geben zwar einen breiten Überblick zu diesem Themenfeld und zeichnen ein vielschichtiges Bild ihres Engagements, sie spiegeln jedoch nur ihren subjektiven Standpunkt bzw. ihren eigenen Erfahrungsschatz wider. Sie stellen damit nur einen bestimmten Ausschnitt der Beteiligung zivilgesellschaftlicher Akteure an allgemeinen Netzwerkstrukturen bzw. Netzwerken gegen Rechts und den Beteiligungsmöglichkeiten der örtlichen Schulen dar. Repräsentativität und eine lückenlose Darstellung der Zivilgesellschaftsstrukturen in den einzelnen Sozialräumen sind mit diesem qualitativen Vorgehen weder das Ziel der Studie noch mit den angewandten Befragungsinstrumenten dieses Teilbereichs der Untersuchung zu gewährleisten.

Generell sind die befragten Zivilgesellschaftspersonen in unterschiedlicher Intensität in diverse Kooperationszusammenhänge und Netzwerke eingebunden, die verschiedene Ziele verfolgen, unterschiedliche berufliche Disziplinen binden und sich in ihrer thematischen Ausrichtung, ihrer Nachhaltigkeit und damit auch den Anknüpfungsmöglichkeiten für schulische Akteure unterscheiden.

Die befragten zivilgesellschaftlichen Akteure der vier Landkreise sind in verschiedenen Netzwerkstrukturen engagiert bzw. stehen mit ihnen in Verbindung, was an dieser Stelle nur überblicksartig angerissen werden kann. Zu den Netzwerken zählen bspw.: Kirchliche Netzwerke, speziell zur evangelischen und katholischen Jugendarbeit, thematische Arbeitsgruppen – auch angebunden an die Lokalen Aktionspläne (LAP) in den Landkreisen, Projekte zur Vernetzung von verschiedenen Vereinsstrukturen vor Ort (bspw. innerhalb von Projekten gegen Gewalt), Migrations- und Integrationsnetzwerke, Verbindungen zu den Regionalzentren und den entsprechenden Beratungsmöglichkeiten in unterschiedlicher Qualität, Netzwerke im Bereich der Schulsozialarbeit, Jugendgruppenleiter-Netzwerke, Kontakte zu den Präventionsräten, punktuelle Kooperationen vor Ort zu Festen, Veranstaltungen etc., Kooperationsstrukturen mit Stadt und Schule, landkreisbezogene Netzwerke, in die verschiedene Akteure eingebunden sind, Vernetzung über den Landesjugendplan, Vernetzungs- und Partizipationsmöglichkeiten über die Struktur der Beteiligungswerkstatt.

Auf die Frage nach der Bedeutung von Netzwerken und dem damit verbundenen Engagement gegen Rechtsextremismus und für Demokratiestärkung, wird von fast allen Akteuren die Notwendigkeit dieser zivilgesellschaftlichen Strukturen unter Einbindung eines breiten Unterstützerkreises vor Ort hervorgehoben – selbst in den Gemeinden, in denen es sich seit Jahren schwierig gestaltet, für entsprechende Aktivitäten ‚Mitreiter_innen‘ zu finden bzw. kontinuierliches Engagement zu installieren.

Neben den Aktivitäten in einigen sehr erfolgreichen Bündnissen und Netzwerken gegen Rechts arbeiten die Befragten aus den Landkreisen Tollzin, Südwald, Wallburg und Langenort aber auch in Schulprojekten gegen Rechts mit, die sich bemühen, externe Akteure in die Arbeit einzubeziehen. Weiterhin unterstützen sie die Arbeit von Parteipolitiker_innen, die sich in ihrem Wahlkreis gegen Rechtsextremismus engagieren und darin bspw. keine parteiübergreifende Unterstützung vor Ort erhalten. Selbst in den Gemeinden, in denen keine konkreten zivilgesellschaftlichen Netzwerke gegen Rechts vorhanden sind, wie bspw. in Worlin, Friedrichsdorf oder Talau, wird von fast allen Befragten der Bedarf oder das Interesse geäußert, sich in solche Strukturen einzubringen. Fast einstimmig wird die Netzwerkarbeit als außerordentlich wichtig erachtet, da auf diesem Wege Kompetenzen gebündelt werden können, qualitativ bessere Arbeit im Kampf gegen Rechtsextremismus geleistet werden kann, mehr Menschen in den Regionen erreicht werden, Analysekompetenzen zu rechtsextremen Aktivitäten erarbeitet und Beratungsstrukturen geschaffen bzw. in Anspruch genommen werden können.

Wenngleich die Aktivität der Befragten in demokratiestärkenden Arbeitszusammenhängen sehr unterschiedlich ausfällt, ist bei einem Großteil der Wunsch nach Stabilität und Verbindlichkeit in der Zusammenarbeit der lokalen Akteure zu verzeichnen. Kurzfristige Aktionen gegen rechte Strukturen werden von den meisten für wenig effektiv gehalten. Vielmehr wird auf übergreifende Vernetzung, Bildung, Aufklärung, Projektarbeit und Beratung durch externe Partner Wert gelegt. Auch die Einbindung politischer Entscheidungsträger_innen und Verwaltungsmitarbeiter_innen sowie ein hohes Maß an öffentlicher Diskussion werden von einem Großteil der Interviewpartner_innen als notwendig erachtet, um feste demokratisch-zivilgesellschaftliche Strukturen zu schaffen. Dabei wird vor allem auf eine fundierte, offene und kritische Auseinandersetzung mit rechten Strukturen und deren Ursachen Wert gelegt, um ‚Alarmismus‘ und Aktionismus zu verhindern.

Bei wenigen zivilgesellschaftlichen Akteuren werden die eigenen Potentiale, aber auch die Verantwortung gegenüber der Gemeinschaft noch nicht in vollem Maße reflektiert und umgesetzt. Neben einem Teil der Befragten, die als Mitinitiatoren von Netzwerken und Bündnissen gegen Rechts viele Kontakte zu anderen Zivilgesellschaftsmitgliedern pflegen, Beratungsstrukturen und Finanzierungsquellen kennen, thematisch versiert sind und gute Kontakte zur politischen Öffentlichkeit haben, gibt es bei einem anderen Teil einen großen Bedarf an Beratung und Unterstützung zu zivilgesellschaftlichen Netzwerkstrukturen, zu Formen der Mitarbeit und zur Beteiligung an solchen Initiativen. Hier werden niedrigschwellige Zugangsmöglichkeiten zur Arbeit der Akteure und Transparenz der Strukturen gewünscht. Dies wird vor allem von den Interviewpersonen betont, die in Regionen leben und arbeiten, in denen wenige oder keine zivilgesellschaftlichen Netzwerke vor Ort vorhanden sind. Die Anbindung dieser Akteure an bestehende zivilgesellschaftliche Instanzen, die Ausweitung von bestehenden Netzwerkstrukturen in peripherere Regionen sowie der Transfer von Know-how und Wissen auch in diese Orte könnte die Ausstrahlungskraft bestehender Bündnisse und Netzwerke erhöhen. Ebenso wird eine Öffnung bestehender zivilgesellschaftlicher Netzwerke für die Themen Demokratieentwicklung und Auseinandersetzung mit Rechtsextremismus empfohlen, um die bereits eingebundenen Akteure für diese Themen zu sensibilisieren – diese Aufgabe könnte im Rahmen der Lokalen Aktionspläne umgesetzt werden.

Von einem Teil der befragten Akteure der Zivilgesellschaft wird teilweise eine enge Zusammenarbeit und gute Anbindung der örtlichen Schule an demokratiestärkende Initiativen oder Netzwerke hervorgehoben. Lehrer_innen, Schulleiter_innen, aber auch Kinder und Jugendliche sowie deren

Eltern werden von den Interviewpersonen als wichtige Akteure gesehen, die einerseits die Netzwerkarbeit in der Region schon unterstützen, oftmals aber noch mehr unterstützen könnten. Die zivilgesellschaftlichen Strukturen bieten ihnen andererseits einen breiten Fundus an Wissen, Engagementmöglichkeiten, aber auch Unterstützung an. Dies gilt im Übrigen auch für die Einbindung der Bereiche Jugendarbeit und Schulsozialarbeit. Lehrer_innen und Schulleiter_innen könnten in diesen Bündnissen und Netzwerken darüber hinaus auch als Expert_innen für die Lebenswelten ihrer Schüler_innen sprechen und über die Probleme mit rechtsextremen Strukturen konkret die strukturellen Lebensbedingungen von Jugendlichen in ländlichen Räumen thematisieren.

Die Schaffung eines lebenswerten Umfeldes für Kinder und Jugendliche in strukturschwachen Räumen wird in den Interviews immer wieder als zentrales Thema sowohl von den Lehrer_innen als auch den zivilgesellschaftlichen Akteuren eingebracht. Für Lehrer_innen und Schulsozialarbeiter_innen bieten Netzwerke vor diesem Hintergrund die Möglichkeit, sich als Expert_innen für sinnvolle und nachhaltige demokratiefördernde Projekte an den Schulen einzubringen. So wird von den zivilgesellschaftlichen Akteuren in den Interviews teilweise kritisiert, dass angeschobene Projekte an Schulen oftmals nur plakativ und „abgelutscht“ wirken: Eine Zusammenarbeit mit den entsprechenden Pädagog_innen könnte demnach nicht nur zu mehr öffentlichen Informationen über die Lebenswelten, Themen, Wünsche und Probleme Jugendlicher führen, sondern auch als Expertise wirken, um mit Vereinen, Initiativen oder Bildungsträgern gemeinsam interessante und effiziente demokratiefördernde Strukturen und Projekte an den Schulen zu entwickeln.

Die in Althaus befragte Interviewperson aus dem zivilgesellschaftlichen Spektrum schätzt das Interesse und die Beteiligung von Vereinen, Trägern und anderen zivilgesellschaftlichen Strukturen, aber auch der Stadtverwaltung und der Schule an entsprechenden Netzwerken und Kooperationen als recht umfangreich und positiv ein. Aus ihren eigenen Arbeitszusammenhängen berichtet sie u.a. von einem breiten Spektrum an Akteuren, u.a. Vereinen, Clubs etc. aus dem Ort, die bspw. Veranstaltungen für Jugendliche organisieren. Durch die gute Zusammenarbeit mit der Schule im Rahmen der Kooperationen geht die Interviewperson davon aus, dass auch im schulischen Bereich Kenntnis über entsprechende Aktivitäten und Diskurse über die Jugendlichen aus Althaus besteht. Gleichzeitig ist die Person auch in einer Aktionsgruppe aktiv, die an überregionale (Förder-) Strukturen angebunden ist. Die Netzwerkgruppe, die sich regelmäßig trifft, bemüht sich in der Stadt u.a. um Themen wie „Prävention“ und „Demokratie“, kann also auch für schulische Akteure als Plattform genutzt werden, um sich stärker, auch kooperativ, zu Engagementmöglichkeiten gegen Rechts zu informieren oder in die demokratiestärkende Bildungsarbeit als Expert_innen für Kinder und Jugendliche einzubringen. Von den Vertreter_innen der Vereine vor Ort werden von der Aktionsgruppe immer wieder Informationen und Material zum Thema Rechtsextremismus und Gegenstrategien angefragt und gewünscht. Die Gruppe verfügt demnach wohl auch über Know-how in diesen Punkten, dass die Schule unterstützen kann. Sie kann aber möglicherweise auch von den Kompetenzen schulischer Akteure zu diesem Thema profitieren – hier könnten konkrete Formen der Zusammenarbeit initiiert werden. Die Bereitschaft, so die Interviewperson, sollte durch die Offenheit und das Problembewusstsein der Schule vorhanden sein.

8.2 Politische Kultur

In der Breite der Erklärungsansätze von Aspekten der Verbreitung und Entwicklung des Rechtsextremismus sind Einflüsse der politischen Kultur einzubeziehen. Es geht dabei um die

kulturellen Rahmenbedingungen, die eine Gesellschaft, eine Kommune und eben auch die Instanz Schule enthält.

Die von den Mitgliedern eines politischen Systems und den gesellschaftlichen Bezugsgruppen geteilten Werte, Glaubensüberzeugungen und Einstellungen gegenüber den politischen Akteuren, Institutionen und Prozessen werden als Erklärungsansatz oft unterschätzt.

Die politische Kultur beeinflusst im Sozialisationsprozess das Lernen politischer Einstellungen und bezeichnet eine kulturelle Gelegenheitsstruktur, die die Äußerung bestimmter Ansichten, die Wahl von Optionen und Entscheidungen beeinflusst. Sie stellt neben der Positionierung in gesellschaftlichen Subsystemen und dem sozialen Wandel eine Determinante von Ungleichgewichtszuständen dar.³⁵

Eine Mobilisierung rechtsextremer Orientierungen, Menschen und Gruppen kann nur gelingen, wenn in der Gesellschaft eine Ideologie verbreitet ist, die wenigstens einige der Symbole und Ideologiefragmente des Rechtsextremismus als legitim erachtet.³⁶

„Die politische Kultur wirkt auf die politische Sozialisation und damit auf die Herausbildung tiefer, in der Persönlichkeit verankerter Merkmale. Darüber bestimmt sie die Schwelle, die überwunden werden muss, bevor sich Ungleichgewichtszustände bei rechtsautoritären oder mit anderen Persönlichkeitsmerkmalen ausgestatteten Individuen in rechtsextreme Verhaltensformen äußern. Das Vorliegen bestimmter Wertevorstellungen und die Verbreitung politischer Einstellung in einem politischen System stellt eine kulturelle Gelegenheitsstruktur dar. Je verbreiteter autoritäre, ethnisch-nationalistische und kollektivistische Wertvorstellungen in einer Gesellschaft und je kohärenter diese Einstellungen in einer Gesellschaft sind, desto wahrscheinlicher ist die Herausbildung rechtsextremer Orientierungen und desto günstiger sind die Entwicklungschancen rechtsextremer Bewegungen.“³⁷

Individuen greifen auf Denkangebote zurück, die das kulturelle Subsystem der Gesellschaft bereitstellt. Je näher Denkangebote an die Individuen herantreten, umso wahrscheinlicher ist die Übernahme.³⁸

Die politische Kultur wird u.a. mitbestimmt:

- durch kulturelle Angebote in den Bezugsgruppen
- durch Massenmedien
- als Teil der politischen Agenda

Umso mehr sich das kulturelle Angebot verdichtet, wird auch das jeweils entsprechende Lernen politischer Orientierungen befördert: Je nach Richtung der Verdichtung können Lernchancen

³⁵ Vgl. Winkler, 2000, S. 58 in: Winkler, Jürgen R, 2000: Rechtsextremismus – Gegenstand-Erklärungsansätze-Grundprobleme. In: SchuBad Neustadt, Wilfried/ Stöss, Richard (Hrsg.): Rechtsextremismus in der Bundesrepublik Deutschland. Eine Bilanz. Bundeszentrale für politische Bildung. Band 368. Bonn. S.38-68.

³⁶ Vgl. Parsons, 1942, S. 138 ff. in: Parsons, Talcott, 1942: Some Sociological Aspects of the Fascist Movements. In: Social Forces, 20. S. 138-147.

³⁷ Winkler, 2000, S. 59

³⁸ Vgl. Winkler, 2000

ausgeprägter rechtsextremer Denkhaltungen verhindert oder auch befördert werden. Politische Kultur kann als wesentliche Determinante einer Handlungsschwelle aufgefasst werden.³⁹

Wilhelm Heitmeyer vertritt die These, „daß sich ein autoritärer Kapitalismus herausbildet, der vielfältige Kontrollverluste erzeugt, die auch zu Demokratieentleerungen beitragen, so daß neue autoritäre Versuchungen durch staatliche Kontroll- und Repressionspolitik wie auch rabiater Rechtspopulismus befördert werden.“⁴⁰ Noch in einer anderen Hinsicht bereitet die neoliberale Hegemonie, die außer der „sozialen Symmetrie“ des wohlfahrtsstaatlich organisierten Kapitalismus auch die Demokratie gefährdet, den Nährboden für Rechtsextremismus und Neofaschismus. Die scheinbare Übermacht der kapitalistischen Ökonomie gegenüber der Politik bzw. transnationaler Konzerne gegenüber dem einzelnen Nationalstaat zerstört den Glauben junger Menschen an die Gestaltbarkeit von Gesellschaft, treibt sie in die Resignation und verhindert so demokratisches Engagement, das im Zeichen der viel beschworenen „Globalisierung“ allerdings nötiger denn je wäre.⁴¹

Die regionalspezifischen Merkmale der politischen Kultur haben bedeutenden Einfluss auf die Ausgestaltung des Alltagsdiskurses, die Ausprägung von Jugendsubkulturen als auch das strategische Agieren von Rechten in der Zivilgesellschaft. Vor diesem Hintergrund erscheint es uns wichtig, die politische Kultur, in denen die Schulsozialräume eingebettet sind, näher zu betrachten.

In einem demokratischen System sollte die politische Kultur von demokratisch humanen Diskursen und Elementen geprägt sein. Auf diese Weise kann die Hegemonie demokratischer Kräfte gewährleistet werden. Politische Kultur hat dabei einen starken Tradierungseinfluss, der sowohl Relevanz für die Lern- und Sozialisationsprozesse von Kinder und Jugendlichen als auch für die Ausgestaltung pädagogischer Konzepte hat. Nach Winkler (1996) äußert sich das wie folgt: „Je stärker und länger rechte Themen die politische Agenda beherrschen und je näher sie an Individuen herantreten, desto mehr verdichtet sich dieses kulturelle Angebot und erhöht das Lernen entsprechender Orientierungen.“⁴²

In den folgenden Ausführungen wird sich auf Interviewaussagen von zivilgesellschaftlichen Akteuren gestützt. In allen untersuchten Landkreisen spielt die Zivilgesellschaft eine mehr oder weniger wichtige Rolle in der Auseinandersetzung mit Toleranz, Demokratie oder Rechtsextremismus und weiteren gesellschaftspolitisch relevanten Themen. Die Intensität, Organisation und Struktur von zivilgesellschaftlichen Anstrengungen ist in Abhängigkeit von vorhandenen Netzwerken und Initiativen regional sehr unterschiedlich. Demnach zeigen die zivilgesellschaftlichen Aktivitäten Differenzen in ihrem Erfolg und in der Öffentlichkeitswirksamkeit auf. Im Folgenden wird spezifisch auf die vier untersuchten Landkreise eingegangen.

³⁹ Werden z.B. Vorurteile (gegenüber ethnischen Minderheiten) von der Mehrheit geteilt, ist kaum eine Verhinderung diskriminierender Verhaltensweisen möglich.

⁴⁰ Heitmeyer 2001, S. 500 in: Wilhelm Heitmeyer, *Autoritärer Kapitalismus, Demokratieentleerung und Rechtspopulismus. Eine Analyse von Entwicklungstendenzen*, in: Dietmar Loch/Wilhelm Heitmeyer (Hrsg.), *Schattenseiten der Globalisierung. Rechtsradikalismus, Rechtspopulismus und separatistischer Regionalismus in westlichen Demokratien*, Frankfurt am Main 2001.

⁴¹ Vgl. Klönne 2001, S. 262 in: Arno Klönne, *Schwierigkeiten politischer Jugendbildung beim Umgang mit dem Thema „Rechtsextremismus“*, in: Christoph Butterwegge/Georg Lohmann (Hrsg.), *Jugend, Rechtsextremismus und Gewalt. Analysen und Argumente*, 2. Aufl. Opladen 2001

⁴² Winkler 1996, S. 42

Im Landkreis Wallburg erscheint es nach Auswertung der Interviews nur punktuelles zivilgesellschaftliches Engagement gegen rechtsextremistische Tendenzen zu geben. Problematisch ist im Landkreis zu benennen, dass es von kommunalpolitischer Ebene keine eindeutige Positionierung dazu gibt, dass rechtsextremistische Tendenzen vor Ort ein Problem darstellen. Dies geschah in der Vergangenheit auch vor dem Hintergrund einer möglichen Imageschädigung der betreffenden Orte, so dass eine offene Thematisierung durch lokale Entscheidungsträger eher skeptisch eingeschätzt wird. Das Thema wird in der Öffentlichkeit kaum diskutiert, erst nach einigen Vorkommnissen änderte sich dies zeitweise. Viele Einwohner_innen zeigen bezüglich der Auseinandersetzung mit alternativen Themen Desinteresse. Die wenigen Vereine bzw. Gruppen, die sich gegen rechtsextremistische Bestrebungen aussprechen oder formieren, werden in der Öffentlichkeit kaum wahrgenommen und finden somit auch vglw. wenig Unterstützung. Die Bereitschaft, sich geschlossen mit dem Thema auseinanderzusetzen und gemeinsam Gegenstrategien zu entwickeln, scheint noch nicht besonderes verankert zu sein. Dadurch fällt es rechtsextremistischen Gruppierungen relativ leicht immer mehr Raum einzunehmen. Positive Effekte für eine Stärkung der demokratischen Zivilgesellschaft kann hingegen der initiierte Lokale Aktionsplan Wallburg hervorrufen.

Im Landkreis Südwald ist das zivilgesellschaftliche Engagement insgesamt betrachtet ähnlich gering. In diesem Landkreis haben sich punktuell bereits rechtsextremistische Strukturen ausgebildet bzw. sind rechtsextremistische Tendenzen im öffentlichen Raum deutlich wahrnehmbar. Die stille Toleranz oder Akzeptanz dieser Entwicklung von Seiten vieler Einwohner_innen scheint sich immer mehr auszubreiten. Es ist zu vermuten, dass kein Problembewusstsein vorhanden ist und die Bürger_innen kaum für die Wichtigkeit der Auseinandersetzung mit diesem Thema sensibilisiert sind. Diesbezüglich wird angeführt, dass, so lange für die Menschen vor Ort keine persönlichen Einschränkungen erlebbar sind, kaum Sensibilisierung zu beobachten ist. In einigen Gemeinden gibt es kaum Gruppen oder Organisationen, die das Thema Rechtsextremismus öffentlichkeitswirksam diskutieren. Veranstaltungen oder Projekte finden hier nur wenige und vorwiegend in der Jugendarbeit statt. Darüber hinaus scheint es in einigen der Gemeinden ungewiss zu sein, ob ein rechtsextremistischer Vorfall Gegenwehr oder Entsetzen auslösen würde. In Teilen wird vermutet, dass dies sogar auf Sympathie stoßen könnte. Über Strategien zum Umgang mit dem Thema, vor allem auch auf politischer Ebene, wurde bisher aber schon ansatzweise nachgedacht. Es scheint von politischer Ebene aber bisher kein eindeutiges Signal zu kommen, dass bestimmte Tendenzen hinterfragt werden sollten oder Gegenformation notwendig ist. Die wenigen Gruppen, die sich gegen Rechtsextremismus aussprechen, werden somit in der Öffentlichkeit kaum wahrgenommen bzw. finden keine Unterstützung. Positive Ausnahmen stellen in dem Landkreis die Orte Ankersdorf und Althaus dar, in denen durch Bündnisse die zivilgesellschaftlichen Aktivitäten getragen werden und sie auch eine breitere soziale Anerkennung finden.

Im Landkreis Tollzin scheint das zivilgesellschaftliche Engagement teilweise bereits gut strukturiert zu sein. Eine große Leistung stellt dar, dass sich in diesem Landkreis ein Problembewusstsein zum Thema Rechtsextremismus/rechtsextremistische Tendenzen vor Ort entwickelt hat und dieses auch öffentlichkeitswirksam artikuliert wird. Es scheinen sich in einigen Orten bereits zivilgesellschaftliche Strukturen entwickelt zu haben, die Gegenstrategien zu Rechtsextremismus öffentlich diskutieren und somit auch Zeichen setzen. Es wird auch von politischer Ebene signalisiert, dass Rechtsextremismus nicht geduldet werden darf. Dabei wird mehr oder weniger konkret über Gegenstrategien nachgedacht. Auch von Seiten der Zivilgesellschaft ist eine Problemdiskussion in Gang

gesetzt worden. Jedoch gibt es in diesem Bereich noch Defizite in der Vernetzung der verschiedenen Organisationen. Deutlich zu erkennen ist vor allem der Wille der politischen Ebene, die Zivilgesellschaft in bestimmte Entscheidungsprozesse einzubeziehen, die Transparenz für und Beteiligung an demokratischen Prozessen ist aber noch ausbaufähig. Es stellt sich in den Interviews jedoch heraus, dass punktuell immer wieder die Gefahr besteht, dass die aktive Auseinandersetzung in stillschweigende Akzeptanz umschlagen könnte. Dadurch wird deutlich, dass für die Dringlichkeit der Auseinandersetzung noch nicht ausreichend sensibilisiert wurde.

Im Landkreis Langenort scheint es eine gewisse Kontinuität im Bereich der zivilgesellschaftlichen Strukturen und der Initiierung bestimmter Projekte zu geben. Positiv hervorzuheben ist, dass bspw. durch die Arbeit eines Netzwerks die gesellschaftliche Einbindung von Migrant_innen erfolgreich voranschreitet. Dabei gibt es auch Gruppen, wenn auch wenige, die sich langfristig mit Rechtsextremismus beschäftigen und präventive Ansätze entwickeln. Problematisch erscheint, dass von politischer Ebene Rechtsextremismus kaum als Problem betrachtet wird bzw. dass offensichtliche rechtsextremistische Tendenzen bagatellisiert werden. Gruppen und Initiativen, die sich gegen Neofaschismus und Rechtsextremismus aussprechen, sind noch nicht ausreichend vorhanden, zumal die NPD und freie Kameradschaften immer stärker in der Öffentlichkeit auftreten und Raum einnehmen. Als problematisch wird gesehen, dass die Politik immer erst dann reagiert, wenn es zu konkreten Ereignissen kommt. Somit wird die Politik in der Öffentlichkeit oftmals als hilflos wahrgenommen, wenn es gilt konkrete Strategien zum Umgang mit Rechtsextremismus zu entwickeln. Des Weiteren fühlt sich die Bevölkerung von der Politik vielfach im Stich gelassen, da keine deutlichen Zeichen gesandt werden, dass für sie etwas getan und bewegt wird. Dadurch wird Desinteresse an Politik und Bürgerengagement befördert. Die Einwohner_innen werden noch nicht ausreichend informiert und beteiligt.

In den Interviews werden zum Teil die Möglichkeiten angesprochen, die aus zivilgesellschaftlicher Sicht notwendig bzw. gewinnbringend erscheinen, um rechtsextremistischen Tendenzen die Stirn bieten zu können. Den zivilgesellschaftlichen Akteuren erscheint sehr wichtig, dass konkret zu Rechtsextremismus ein Problembewusstsein entwickelt wird, wozu von öffentlicher Seite unbedingt eine Positionierung erfolgen muss. Weiterhin werden Prävention, Bildung, Aufklärung aber auch lokale Vernetzung, Herstellung von Öffentlichkeit und Transparenz sowie Kontinuität als Voraussetzung für eine erfolgreiche Auseinandersetzung mit Rechtsextremismus als unabdingbar betrachtet. Vereine und andere gesellschaftlich bedeutende Strukturen müssen erhalten bleiben, Aufklärungsarbeit muss in allen Altersgruppen und gesellschaftlichen Schichten ansetzen und darf nicht nur auf die Jugendarbeit abgewälzt werden und klare Zielsetzungen, die von möglichst vielen Akteuren getragen werden, sind notwendig.

8.3 Ressourcen und Entwicklungsbedarf

Alle vorliegenden Interviews mit zivilgesellschaftlichen Akteuren wurden entsprechend der Themenfelder Angebotsstruktur, Engagementmöglichkeiten für Jugendliche, Frequentierung, Qualität und Vielfalt und Erreichbarkeit der Angebote in den einzelnen Gemeinden ausgewertet. Dabei fielen Parallelen, Unterschiede und Alleinstellungsmerkmale auf. Diese werden hier überblicksartig zusammengefasst, bevor die Einzelauswertung je Standort erfolgt. An dieser Stelle erscheint es wichtig, darauf hinzuweisen, dass die dargestellten Einzelergebnisse der Standorte immer nur einen Ausschnitt des entsprechenden Themenfeldes aufgrund der Interviewanzahl je Schulsozialraum, der Funktion und des Hintergrundes der Interviewperson darstellen können. Das vorgestellte Spektrum

ist aus diesem Grund in den meisten Schulsozialräumen vermutlich facettenreicher, dennoch verweisen die Analysen auf Erfolge, Schwierigkeiten und noch vorhandene Ressourcen in der Kooperation von Schule und freier Jugendarbeit, an die im Fortgang des Modellprojektes – je nach Kapazitäten – angeknüpft werden kann.

Zudem wurden aus der Perspektive der zivilgesellschaftlichen Akteure Kooperations- und Zukunftswünsche aufgenommen sowie Einschätzungen zusammengeführt, die auf eine Stärkung der lokalen und regionalen Zivilgesellschaft hinführen können.

8.3.1 Angebote und Engagementmöglichkeiten

Befragt nach den vorhandenen Angeboten, deren Qualität und Vielfalt, antworteten die Interviewpartner_innen mehr oder weniger ausführlich – je nachdem, wie sie die Angebotsstruktur ihrer Kommune überblicken konnten.

Insbesondere in den dörflichen Regionen fiel auf, dass das traditionelle Vereinsleben einen sehr großen Stellenwert einnimmt: So berichten die meisten Interviewten von einer aktiven Vereinslandschaft in ihrer Kommune; vor allem die Sportvereine mit den unterschiedlichsten Sportarten, Karnevalsclubs und die Freiwillige Feuerwehr werden sehr häufig genannt, aber auch Kultur- und Traditionsvereine, kirchliche Angebote und Pfadfindergruppen sind oft vorhanden, ferner finden sich vereinzelt auch Tiervereine wie die Kaninchen- und Taubenzüchter. Kulturelle Angebote wie bspw. eine Kulturbörse, ein soziokulturelles Zentrum, Tanzgruppen und Theaterspielen sowie Musikschulen werden hingegen weniger häufig genannt.

Diverse Jugendclubs in unterschiedlicher Trägerschaft bieten darüber hinaus in einigen Kommunen – vor allem den einwohnerreicheren – Anlaufpunkte für Jugendliche. An einzelnen Orten konnten kaum oder keine Angebote für Jugendliche ausgemacht werden.

Die Frequentierung von sportlichen und neuen Angeboten wird von den Befragten gleichermaßen als hoch beschrieben. Auch offene Jugendtreffs in den größeren Gemeinden erfreuen sich recht großer Beliebtheit – in einigen Orten nur durch bestimmte Cliquen – wobei hier mancherorts die unzureichenden Öffnungszeiten bemängelt wurden. In den meisten Standorten ist das Klientel recht heterogen bezogen auf das Alter und Geschlecht, an einigen Orten kommen jedoch meist nur jüngere oder männliche Jugendliche in die Jugendclubs. Hier wurde eine stärkere Durchmischung der Zielgruppen gewünscht.

Ebenso werden die Freiwilligen Feuerwehren auf den Dörfern als recht aktiv beschrieben.

Ein Jugendforum, das in einer Kommune durchgeführt wurde, wird in der Reflexion als recht erfolgreich beschrieben, da hier kommunale Vertreter und Unternehmer mit Jugendlichen zusammengeführt wurden und gemeinsam Zukunftsperspektiven entwickeln konnten. Eine Zukunftswerkstatt in einem anderen Ort brachte ein ähnliches Ergebnis, allerdings wurde hier angemerkt, dass das anfängliche Interesse der Jugendlichen an bestimmten Angeboten und Initiativen recht schnell nachlässt und dann zur tatsächlichen Umsetzung nur ein Bruchteil der anfänglich interessierten Jugendlichen auftauchen.

Einige Befragte kommen zu der Einschätzung, dass die sich etablierende Ganztagschule mit ihren schuleigenen Nachmittagsangeboten und dem zunehmenden Leistungsdruck den Jugendlichen

weniger Freiräume zur eigenen Freizeitgestaltung lässt und damit die Regelmäßigkeit in der Angebotsnutzung gleichsam eingeschränkt würde.

In einigen Gemeinden wurde das Fehlen offener Räume zum ungezwungenen Treff von Jugendlichen oder vereinsungebundenen, sportlichen Aktivitäten bemängelt. Das Ausweichen der jungen Menschen auf öffentliche Plätze wie Parks oder Fußgängerzonen wird in der Öffentlichkeit gemeinhin als störend empfunden.

Ferner werden in einer Stadt ein Kino oder eine Disco und weitere kulturelle Angebote von den Interviewpartner_innen vermisst.

8.3.2 Politische Beteiligungsmöglichkeiten

Politische Beteiligungsmöglichkeiten erscheinen laut den Interviewaussagen eher rar – bis auf die Mitwirkungsmöglichkeit in den klassischen Schülergremien oder die Beteiligung in den parteiungebundenen Ortsvereinen oder dem Jugendrat einer Stadt wurden keine politischen Angebote genannt. Eine Ausnahme bildet der Präventionsrat einer größeren Gemeinde, der vor allem die Stärkung der politischen Partizipation und ehrenamtlichen Beteiligung der Jugendlichen verfolgt. Insgesamt wird der politische Beteiligungswille der Jugendlichen aber eher als gering eingeschätzt. Dafür werden mehrere Gründe angeführt. In einigen Interviews ist von einer allgemeinen Politikverdrossenheit die Rede, in anderen mahnen die Befragten die mangelnde Motivation zu politischer Beteiligung seitens der Kommunen an, zudem fehle in einigen Orten eine entsprechende Partizipationsstruktur, die Engagement überhaupt erst möglich erscheinen lässt. Damit geht ein Informationsdefizit der Jugendlichen einher, die laut Interviewaussagen oftmals gar nicht um ihre Einmischungsmöglichkeiten, bspw. in die örtliche Jugendpolitik, wissen. Die politischen Angebote gelten allgemein als schwer zu vermitteln. Gibt es dann tatsächlich Initiativen, wie z.B. ein Jugendforum, so werden die Ergebnisse dessen nicht in die Tat umgesetzt, so berichtete ein Interviewpartner. Ein weiteres Problem, das der jugendlichen politischen Beteiligung entgegensteht, sei die Abwanderung der intelligenten, jungen Leute, die kein eigenes Interesse mehr entwickeln, sich an der Mitgestaltung politischer Strukturen zu beteiligen. Auch die Schwierigkeit einer dauerhaften Bindung der Jugendlichen an ‚eine Sache‘ wird in diesem Zusammenhang als erschwerendes Merkmal genannt.

8.3.3 Erreichbarkeit der einzelnen Angebote

In diesem Punkt sind sich die Interviewten allesamt einig: Mobilität ist die Grundvoraussetzung für eine uneingeschränkte Nutzung der vorhandenen Angebote. Selbst die größeren Schulsozialräume haben zumeist einen umfangreichen dörflichen Einzugsbereich ihrer Schüler_innen, die zumeist auf Schulbusse angewiesen sind.

Die Infrastruktur des ÖPNVs ist auf den Dörfern stark zurückgegangen bzw. nachmittags und abends gar nicht mehr existent. So bleiben viele Schüler_innen nach der Schule auf die Fahrdienste ihrer Eltern oder Bekannten angewiesen. Mancherorts wird angemerkt, dass die Eltern dazu nicht immer die Bereitschaft zeigen oder ihnen die Notwendigkeit der Angebote nicht transparent sind. Insbesondere die Angehörigen der unteren Einkommensschichten könnten diese Fahrdienste nicht leisten. An einigen Orten wird die Bereitwilligkeit der Eltern andererseits als sehr gut eingeschätzt, so dass ein Großteil der Jugendlichen die örtlichen Angebote wahrnehmen können.

Vor allem abends und am Wochenende muss auf solche Fahrdienste zurückgegriffen werden, denn nach den Schulbussen gibt es oftmals keine weitere Verbindung. So wurde bspw. ein sog. Sammeltaxi eines privaten Betreibers zur Diskothek in einem benachbartem Ort am Wochenende eingerichtet. Einige Befragte sind der Meinung, dass kurze Strecken auch mit dem Fahrrad zurückzulegen sind.

Einige Träger, darunter auch ein kirchlicher, bieten auch Fahrdienste für Jugendliche an bzw. organisieren ihre Angebote mit dem entsprechenden Transport. Allerdings gilt hier die Einschränkung, die Angebote örtlich zu konzentrieren, da die Jugendarbeiter nicht in jedem Dorf vor Ort sein können. Hier wird Jugendarbeit im Sinne einer Dienstleistung verstanden.

Insgesamt wird die dörfliche Struktur als hinderlich für eine Beteiligung der Jugendlichen eingeschätzt.

8.3.4 Qualität und Vielfalt der Angebote

Das Phänomen der Abwanderung steht nicht nur einer politischen Beteiligung der Jugendlichen entgegen. Auch in anderen Bereichen berichten die Interviewpartner_innen von einer schrumpfenden Mitgliederzahl der Vereine aufgrund des Weggangs der jungen Menschen, insbesondere die intelligenten Jugendlichen verlassen ihre Landkreise, um woanders ihre Ausbildung zu beginnen. An einer Stelle wurden fehlende Ausbildungsbetriebe in der Kommune als ein Grund hierfür angeführt. In einem anderen Interview wurde angemerkt, dass die (noch) vorhandenen Betriebe die Jugendlichen stärker ansprechen sollten, um auf diese Weise fehlende (Freizeit)Angebote zu kompensieren.

Hinsichtlich der Qualität bestehender Angebote waren sich die meisten Befragten einig, dass die finanzielle Situation vieler Träger sich erheblich auf die Qualität der Angebote auswirkt. Insbesondere in den offenen Jugendeinrichtungen, wie Jugendclubs u.ä. würde das pädagogische Personal mehr und mehr durch sog. Beschäftigungsmaßnahmen (MAE o.ä.) ersetzt, was zur Folge hat, dass die Professionalität der Jugendarbeit und vor allem der sozialpädagogischen Betreuung der Jugendlichen nicht mehr gewährleistet werden kann. Gleichfalls kann die Kontinuität der Arbeit unter diesen Bedingungen kaum aufrechterhalten werden und verhindert so eine gute, auf die Bedürfnisse der Jugendlichen abgestimmte Arbeit. Auf diese Weise wird lediglich ein ‚Minimalbetrieb‘ aufrechterhalten, der allerdings qualitativ hochwertige Angebote mit Bildungscharakter kaum möglich macht, denn die Qualität eines Angebots steht und fällt mit dem Durchführenden und der vorhandenen materiellen Ausstattung – da sind sich die meisten Interviewpartner_innen einig.

Die Forderung der befragten Pädagog_innen nach stärker projektbezogener Jugendarbeit anstatt lediglich offene Räume anzubieten, steht den zuvor beschriebenen Rahmenbedingungen eher entgegen. Eine befristete finanzielle Förderung nach Projekteinheiten erschwert den Trägern der Jugendarbeit außerdem eine kontinuierliche, professionelle und abwechslungsreiche Arbeit mit den Jugendlichen.

Allerdings beschrieben einige Interviewpartner_innen die vorhandenen Angebote ihrer Kommune in Qualität und Vielfalt als hoch und von den Jugendlichen angenommen, vereinzelt wurden illustrierende Beispiele hierfür angeführt.

Den Interviews war weiterhin zu entnehmen, dass insbesondere in einer dörflich geprägten Kommune die Jugendarbeit insgesamt noch zu unprofessionell organisiert sei: So seien Positionen und Organisationen vielfach beliebig besetzt und die Vereinsstruktur noch unterentwickelt. Außerdem wurde angemerkt, dass viele Projekte und Angebote meist nur in Kooperation mit Schulen

funktionieren und deren Infrastruktur mit nutzen, wobei diese Kooperation grundsätzlich als positiv einzuschätzen ist.

In einigen Gemeinden fehle zudem ein flächendeckendes Angebot, das zumeist nur von kirchlichen Trägern zu gewährleisten ist. In einer Kommune wurden die Jugendlichen in einem Jugendforum nach ihrer Zufriedenheit mit der Angebotsstruktur befragt und beschrieben ihre Situation als frustrierend hinsichtlich der Vielfalt und Qualität der vorhandenen Angebote, die auch inhaltlich nicht immer viel zu bieten hätten.

In weiteren Kommunen wurde eine größere Öffnung der Träger nach außen im Sinne einer stärkeren Kooperation mit weiteren Angeboten gewünscht.

In Althaus sind laut Aussagen der Interviewpartner_innen für jüngere Kinder verschiedene kommunale Angebote vorhanden, für ältere Jugendliche gibt es einen Jugendclub, über dessen Träger auch verschiedene Aktivitäten und Engagementmöglichkeiten organisiert werden. Vermutlich bestehen in Althaus noch weitere Initiativen und Vereine, die Angebote in der Jugendarbeit vorhalten, allerdings werden diese nicht konkret benannt. Insbesondere der Jugendclub erfreut sich großer Beliebtheit unter den Jugendlichen, ab und zu beteiligen sie sich auch an seiner Gestaltung mit kleinen Arbeitseinsätzen. Ein Trägerverein organisiert hier recht aktiv verschiedene Angebote und Projekte für die Jugendlichen, wobei in diesem Zusammenhang von den Befragten angemerkt wurde, dass sich eine dauerhafte Einbindung von Jugendlichen – vor allem älteren – noch immer schwierig gestalten. Zudem sei die finanzielle Situation der meisten Träger angespannt, so dass die Installierung guter Angebote oftmals an fehlenden Finanzen scheitere. Insbesondere die Personalsituation des Jugendclubs sei unbefriedigend, wird dieser doch beinahe ausschließlich über sog. Beschäftigungsmaßnahmen (MAE etc.) aufrechterhalten. Eine vielfältige und kontinuierliche Arbeit werde dadurch enorm erschwert, hauptsächlich an den Wochenenden und abends – zu Zeiten also, an denen der Jugendclub vor allen von älteren Jugendlichen genutzt wird – fehlt festes Personal zur Gewährleistung dieser Öffnungszeiten.

Über politische Beteiligungsmöglichkeiten in der Kommune wird in den Interviews nichts weiter ausgesagt, hier bietet sich möglicherweise ein Ansatzpunkt zur Erweiterung des bestehenden Angebotes verschiedener Träger.

Die Strahlungskraft der vorhandenen Angebote in den ländlichen Raum rund um Althaus wird von den Experten als eher geringfügig eingeschätzt.

8.3.5 Kooperationsbedarf und Zukunftswünsche der Zivilgesellschaft – Region Althaus

Motto: „Schule kann nur so gut sein wie die Gesellschaft, die sie trägt“ (Z_20_1_7)

In allen dreizehn Schulsozialräumen haben die zivilgesellschaftlichen Akteure hervorgehoben, dass die Arbeit in kooperativen Netzwerken für eine demokratiestärkende Bildungsarbeit überaus wichtig ist. Um Schüler_innen zu einem offenen und handlungsorientierten Demokratieverständnis zu verhelfen und ihnen für deren Ausprägungen auch eine entsprechende Infrastruktur bereitzustellen, wird vor allem der Wunsch geäußert außerschulische Kooperationen weiter voranzutreiben bzw. bestehende Zusammenarbeit in Netzwerken zu vertiefen. Dieser Wunsch wird an den meisten Standorten auf zwei Ebenen verfolgt. Einerseits wird von vielen zivilgesellschaftlichen Akteuren aus dem Bereich der Kinder- und Jugendarbeit eine verstärkte und insbesondere kontinuierliche Zusammenarbeit mit den Schulen erwünscht. Es sollen mehr Schüler_innen unmittelbar im Sozialraum Schule erreicht werden. Darüber hinaus soll, vor allem für eine nachhaltige Entwicklung von wahrnehmungs- und handlungsorientierten Demokratiestrukturen, eine direkte Zusammenarbeit bereits in der

frühkindlichen Entwicklung im Kindergarten und der Grundschule einsetzen und stetig bis ins Jugendalter fortgeführt werden. Doch beziehen sich Kooperationswünsche nicht ausschließlich auf Kinder und Jugendliche, sondern es werden damit auch unmittelbare Sozialisationsinstanzen wie Erzieher_innen, Lehrer_innen und Eltern mit angesprochen, um die unterschiedlichen Einflussbereiche für ein offenes, tolerantes und partizipatives Demokratieverständnis direkt mit einzubeziehen.

Andererseits wird oftmals der Wunsch kommuniziert, dass eine Zusammenarbeit unter potenziellen Kooperationspartnern selbst verstärkt forciert werden sollte. Regelmäßige Zusammentreffen sollen mehr Bedeutung erlangen, damit alle Beteiligten die Möglichkeit erhalten, Wahrnehmungen, Arbeitsansätze, Erwartungen und Ziele aus ihrer spezifischen Perspektive zu kommunizieren. Damit verbunden ist die Installation von Erfahrungsräumen. Hierbei sind in vielen Interviews ähnliche Erwartungen angesprochen worden: neue Perspektiven können durch einen regelmäßigen Erfahrungsaustausch eröffnet werden, nützliche Informationen können unmittelbar weitergegeben werden, ähnliche Problemstrukturen können gemeinsam erörtert werden und es können Projekte gemeinsam initiiert werden. Daher verweisen wir an dieser Stelle auf die Handlungsempfehlungen im Rahmen der Schulorganisation, die die Nachhaltigkeit der Kooperation mit externen Partner_innen befördern können.

Auch die Ansprüche, wie eine effektive Kooperation mit der Institution Schule als auch mit anderen Trägern im zivilgesellschaftlichen Raum vonstatten gehen soll, lassen in vielen Interviews ähnliche Rückschlüsse zu. Kooperation dient dazu Ressourcen zu bündeln und Arbeitsbereiche zu definieren, so dass für ein Zustandekommen gemeinsamer Projekte eine klare und effektive Verantwortungs- und Arbeitsteilung erreicht wird. Netzwerke bzw. Formen der Kooperation müssen arbeitsfähig sein. Voraussetzung für eine befriedigende Arbeitsatmosphäre sind stabile Strukturen vor Ort, um kontinuierlich tätig sein zu können. Hierfür wird sich insbesondere für eine sinnhafte Einbindung zahlreicher Akteure ausgesprochen, so dass ein Netzwerk nicht nur von einigen wenigen, sondern von mehreren getragen wird.

Ebenso ist in mehreren Interviews angemerkt worden, dass finanzielle Handlungsspielräume für viele zivilgesellschaftliche Einrichtungen recht begrenzt sind, wodurch ein konzentriertes und effektives Arbeiten oftmals erschwert wird. Vor diesem Hintergrund ist mehrfach das Bedürfnis geäußert worden, intensiver mit Politiker_innen, Gemeindevertreter_innen und Kommunen zu kommunizieren, um transparent eigene Arbeitsbereiche zu erläutern und daran anknüpfend Bedarfslagen zu erörtern. Staatliche Institutionen sollen nicht nur in monetärer Hinsicht mehr Akzeptanz für diesbezügliche Arbeitsbereiche signalisieren, sondern sich ebenso verstärkt an Veranstaltungen und Arbeitstreffen beteiligen.

Es sollen demzufolge stabile Strukturen geschaffen werden, in denen unterschiedliche Akteure bzw. Institutionen die Chance erhalten sich kennen zu lernen, voneinander zu lernen und viele Menschen die Möglichkeiten haben sich einzubringen, so dass eine demokratiestärkende Bildungsarbeit vielseitig, handlungsorientiert und an jeweilige Lebenswelten anschließend ermöglicht wird.

In Althaus besteht bereits ein Netzwerk, an dem sich zivilgesellschaftliche Akteure beteiligen können. Innerhalb dieses Netzwerkes gibt es auch einen Bereich, der sich der demokratiestärkenden Arbeit widmet. Seitens der Sozialarbeit wird der Wunsch kommuniziert, zukünftig mit diesem speziellen Arbeitsfeld verstärkt zu kooperieren, doch ist dies bisher nur angedacht, so dass an dieser Stelle nicht

vertiefend auf mögliche Formen der Zusammenarbeit eingegangen werden kann. Es ist zu empfehlen, dass mit den aktiven Trägern ein an gemeinsamen Zielen orientiertes Programm für die Präventionsarbeit in Schulen entwickelt wird, deren Bestandteile sinnhaft und auf mehreren Ebenen miteinander verknüpft sind.

8.3.6 Stärkung der Zivilgesellschaft

In relativ vielen Gesprächen mit zivilgesellschaftlichen Akteuren ist angemerkt worden, dass bürgerschaftliches Engagement in den letzten Jahren immer mehr zurückgegangen ist. Die wahrgenommenen Ursachen für diese Entwicklung lassen sich nach der Analyse der getätigten Interviews grundlegend an drei Faktoren festmachen.

1. schwierige Rahmenbedingungen in strukturschwachen, ländlichen Räumen

Mehrfach ist in den Interviews auf die schwierigen Rahmenbedingungen ländlicher Regionen aufmerksam gemacht worden, die sich auch in der Ausprägung bürgerschaftlichen Engagements niederschlagen. Die soziale und kulturelle Infrastruktur ländlicher Räume ist bekanntermaßen meist überschaubarer und gestaltet sich homogener als in städtischen Räumen. Ebenso sind geringere Dichten der Bevölkerungspopulation vorzufinden, die durch die Abwanderungsbewegungen der letzten Jahre noch weiter fortgeschritten sind. Vor diesem Hintergrund wird oftmals angemerkt, dass sich meist sehr wenige und vor allem oftmals immer dieselben Menschen versuchen zu engagieren. Diese beschriebene Entwicklung oder Stagnation in der Beteiligungsstruktur kann dazu führen, dass sich an bestehende Verhältnisse angepasst wird und neue Ideen sowie Vorgehensweisen aufgrund mangelnder Zuläufe nur unzureichend Berücksichtigung finden.

2. mangelnde Positiverfahrungen

Bürgerschaftliches Engagement wird nach Aussagen einiger Befragter meist nicht ausreichend belohnt. Dies bezieht sich weniger auf eine monetär orientierte Anerkennung, sondern vielmehr auf das Aufwands- und Ergebnisverhältnis. Gesellschaftliche bzw. gemeinschaftliche Verhältnisse vor Ort zu verändern, so dass Bürger_innen und somit auch Schüler_innen ein verstärktes Interesse entwickeln, sich einzubringen und Prozesse in vielerlei Hinsicht aktiv mitzugestalten, wird häufig als zähes und anstrengendes Unterfangen beschrieben, dass gerade aufgrund einer nicht so ausgeprägten Partizipationslandschaft viel Kraft kostet. Der Aufwand ist meist höher als das Ergebnis, was erzielt wird. Wenn dauerhaft keine positiven Resultate erzielt werden und die Vorteile folglich nur schwer ersichtlich sind, steht zur Frage inwieweit sich ein Engagement überhaupt lohnt.

3. mangelndes Gemeinschafts- und Solidaritätsempfinden

Ebenso ist in mehreren Gesprächen hervorgehoben worden, dass viele Menschen über ein gering ausgeprägtes Gemeinschafts- und Solidaritätsempfinden verfügen. Es wird eine Enttäuschung gegenüber politischen Entwicklungen kommuniziert, die in einer fatalistisch orientierten Diskrepanz zwischen Bewusstseins- und Handlungsebene mündet. Die Schwächen politischer Entscheidungen oder Entwicklungen in der Region werden von vielen erkannt, doch wird sich auch sehr stark darauf fokussiert. Eine Weiterführung dieser Wahrnehmung in dem Sinne, dass der Anspruch entsteht, bestehende Verhältnisse zu verändern, ein demokratisches System für sich zu nutzen, in dem man sich aktiv beteiligen kann, ist hingegen weniger verbreitet. Die aufgeführten Ursachen mangelnder Positiverfahrungen werden sicherlich ebenso einen Einfluss darauf haben, sich eher auf individuelle Bedarfslagen zu konzentrieren.

Für eine Stärkung der Zivilgesellschaft und demokratiestärkender Strukturen sind in fast allen Gesprächen ähnliche Ansätze genannt worden. Es müssen mehr Menschen miteinbezogen werden. Um positive und vor allem handlungsorientierte Veränderungen voran zu bringen, die ebenso den Sozialraum Schule mit beeinflussen, bedarf es nicht nur einer kleinen Gruppe von Engagierten, die aufgrund ihrer geringen Anzahl mit vielerlei Problemen bzw. Rückschlägen umgehen muss, sondern vieler Menschen, so dass auch Positiverfahrungen und Anerkennung eher zustande kommen können und auch nach außen wirken. In Bezug auf schulische bzw. schülerorientierte Interessen sollen vor allem junge Leute verstärkt berücksichtigt werden, um einerseits mehr Raum für neue innovative Gedankengänge zuzulassen und andererseits die Lebenswelt von Jugendlichen ausreichend zu berücksichtigen.

Daran anknüpfend wird sich oftmals für mehr Verantwortung der Einzelnen ausgesprochen. Mehr Möglichkeit der Mitbestimmung und demzufolge auch mehr Verwirklichungsgelegenheiten sollen vorangetrieben werden. Um diese Ansprüche auch zu realisieren, soll eine stärkere Diskussionskultur forciert werden, in der es Menschen leichter gemacht, Sachverhalte anzusprechen und sich vermehrt mit einzubringen. Menschen können nach Aussagen der Interviewten im Rahmen dieser Artikulation erkennen, dass sie nicht allein für ihre Interessen stehen müssen, sondern dass es vielerlei Gemeinsamkeiten gibt, die auch in der Gruppe angegangen werden können. Ein Gemeinschaftsgefühl sollte forciert werden.

Um dieses Interesse bei den Bürger_innen und folglich auch bei den Schüler_innen zu wecken, wird sich für eine bessere Öffentlichkeitsarbeit ausgesprochen sowie für Veranstaltungen, die an der Lebenswelt der potentiell Beteiligten orientiert sind.

In Gartenstadt wird gegenwärtig ein Beratungsintegrationsnetzwerk aufgebaut. Es soll Gemeinschaftsarbeit in einem Stadtgebiet forciert werden, welches durch einen hohen Migrationsanteil gekennzeichnet ist. Viele Familien mit Migrationshintergrund sind aktiv daran beteiligt. Durch diese Interessengemeinschaft werden Veranstaltungen angeboten, die langfristig nicht nur für das Stadtgebiet einen friedvollen und offenen Umgang miteinander ermöglichen können, sondern es soll nachhaltig auch auf die gesamte Region ein positiver Einfluss ausgeübt werden. Schulen aus dieser Region haben die Möglichkeit Kontakte zu solchen Projekten knüpfen, sie einladen, um am regionalen Geschehen teilzuhaben.

Anhang

Tabellenverzeichnis:

Tabelle 1: Öffentlichkeitsarbeit der Schule	14
Tabelle 2: Bewertung der Infrastruktur der Schule.....	15
Tabelle 3: Bewertung der außerschulischen Kooperation	22
Tabelle 4: Zufriedenheit der Eltern mit der Schule und den Lehrkräften	23
Tabelle 5: Bevorzugte Partner im Bereich Demokratiestärkende Bildungsarbeit	24
Tabelle 6: Jugendkulturelle Verortung der Schüler_innen.....	35
Tabelle 7: Wünsche für Freizeitangebote der Schüler_innen	37
Tabelle 8: Fortbildungswünsche nach Prioritäten der Lehrer_innen.....	39
Tabelle 9: Wunsch nach Mitbestimmung (Mehrfachnennungen waren möglich)	51
Tabelle 10: Demokratische Umgangsformen	52
Tabelle 11: Bedeutende Inhalte in der Arbeit als Lehrer_in	55
Tabelle 12: Erziehungsstile	59
Tabelle 13: Kommunikation	60
Tabelle 14: Konfliktlösung aus Schülerperspektive.....	61
Tabelle 15: Tätigkeit als Lehrer_in	63
Tabelle 16: Häufigkeit von Methodeneinsatz	68
Tabelle 17: Methodischer Fortbildungsbedarf.....	69

Diagrammverzeichnis:

<i>Diagramm 1: Summenscore Rassismus</i>	31
Diagramm 2: Summenscore Nationalbewusstsein	31
<i>Diagramm 3: Summenscore Antisemitismus</i>	32
<i>Diagramm 4: Summenscore Positiver Bezug NS-Zeit</i>	32
Diagramm 5: Summenscore Ausländerfeindlichkeit.....	33
Diagramm 6: Durchschnitt Einzeldimensionen	33
Diagramm 7: Vergleich der Mittelwertabweichungen der Rechtsextremismusskala in den untersuchten Schulen.....	34
<i>Diagramm 8: Entscheidungsfindung</i>	50
<i>Diagramm 9: Geschichts- und Sozialkundeunterricht aus Schülerperspektive</i>	57

Ignoriert werden Auseinandersetzungen aus Sicht von 55% (n=48) der Schüler_innen nur selten oder nie, jedoch geben auch 45% (n=39) der Schüler_innen an, dass dies zu mindestens teilweise der Fall ist.

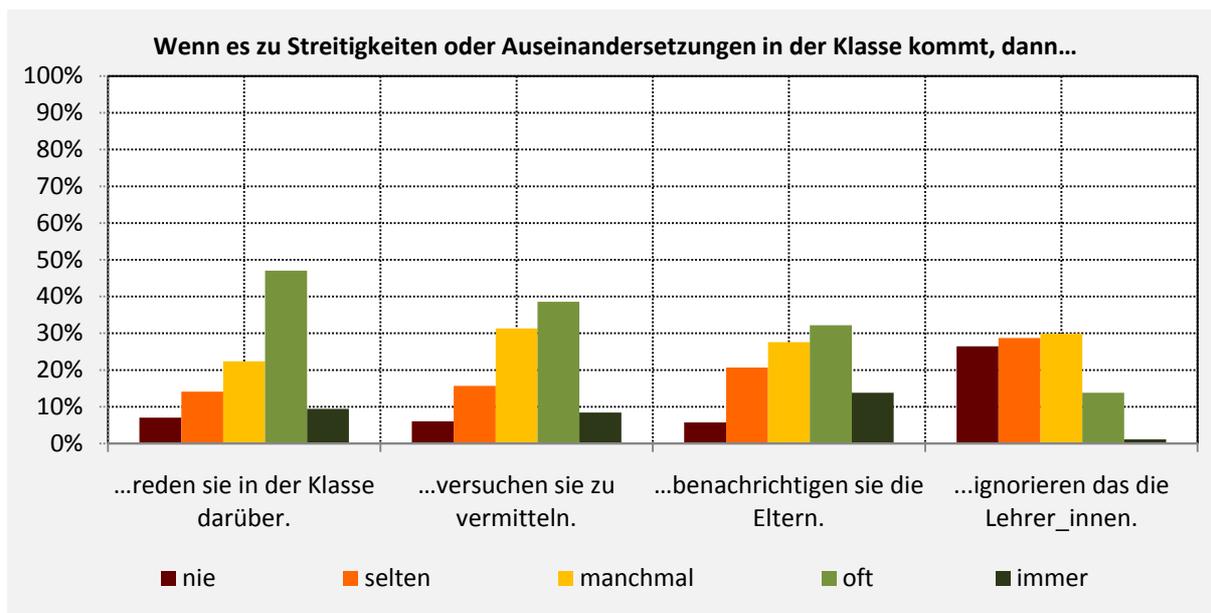


Diagramm 10: Konfliktlösungsstrategien aus Schülerperspektive 62
 Diagramm 11: Demokratie an Schule – Vergleich der Lehrer- und Schülerperspektive..... 71
 Diagramm 12: Lehrerakzeptanz von Schülerwiderspruch aus Schülerperspektive 71
 Diagramm 13: Interesse von Jugendlichen sich gegen Rechtsextremismus zu engagieren (Schülerbefragung, n=87) 80