



**DIALOG MACHT SCHULE**  
Das Sozialunternehmen



Eine Publikation der  
**Dialog macht Schule gGmbH**  
[www.dialogmachtschule.de](http://www.dialogmachtschule.de)  
ISBN 978-3-9824930-2-2

Demokratiebildung und Migrationsgesellschaft

Dialog macht Schule gGmbH



# Demokratiebildung und Migrations- gesellschaft



**DIALOG MACHT SCHULE**  
Das Sozialunternehmen



## DIALOG MACHT SCHULE

Das Sozialunternehmen

Die vorliegende Publikation versammelt ausgewählte Beiträge renommierter Expertinnen und Experten für Demokratiebildung. Sie sind ein Ergebnis der Fachtage, die **Dialog macht Schule** zwischen November 2021 und April 2022 veranstaltete. Im Mittelpunkt stand die Frage »Was macht gute Demokratiebildung in der Migrationsgesellschaft aus?«.

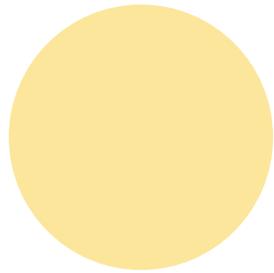
Mit dieser Broschüre wollen wir die neuen Herausforderungen für die Demokratiebildung genauer beschreiben. Kritische Reflexionen zu Begriffen, Konzepten und praktischen Ansätzen anhand von Fallbeispielen stehen im Mittelpunkt der Beiträge. Sie repräsentieren unterschiedliche Perspektiven und Ansätze, ohne erschöpfende Antworten oder einfache Rezepte zu liefern. Wir hoffen, damit das notwendige und offene Gespräch über die Aufgaben von Demokratiebildung in einer Migrationsgesellschaft zu bereichern und Impulse für die praktische Arbeit zu liefern.

Ich danke den Teilnehmenden unserer Fachtage für anregende Gespräche und Hinweise, den Autorinnen und Autoren für die gute und vertrauensvolle Zusammenarbeit und nicht zuletzt den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern von Dialog macht Schule für ihren großen Einsatz in der täglichen Arbeit.



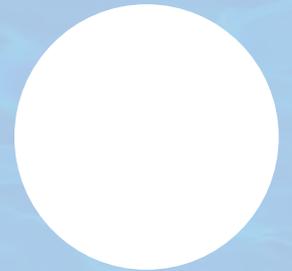
Hassan Asfour

Gründer und Geschäftsführer  
Dialog macht Schule gGmbH



**Demokratiebildung**

**und  
Migrations-  
gesellschaft**





## Inhalt

- 08** Demokratiebildung in der Migrationsgesellschaft: ein Überblick  
*Hassan Asfour, Savita Dhawan und Christoph Müller-Hofstede*
- 26** Was macht gute Demokratiebildung in der Migrationsgesellschaft aus?  
*Wolfgang Sander*
- 40** Demokratiebildung in der Schule – Jenseits von Differenz  
*Michael Kiefer*
- 50** Wie kann Demokratiebildung in der Migrationsgesellschaft gelingen?  
*Guido Schulz*
- 62** Schule muss sich ändern  
*Canan Topçu*





## Demokratiebildung in der Migrationsgesellschaft: ein Überblick

### Demokratiebildung und Migrationsgesellschaft: Mehr Fragen als Antworten?

Überblick über die Beiträge: Gemeinsamkeiten und Spezifika

Eckpunkte für Weiterbildung und Qualifikation in der Migrationsgesellschaft



**Autoren**  
Hassan Asfour  
Savita Dhawan  
Christoph Müller-Hofstede

Mit dieser Publikation möchte **Dialog macht Schule** (im Folgenden: DmS) zu einer differenzierten Auseinandersetzung mit dem Thema »Demokratiebildung in einer Migrationsgesellschaft« anregen. Ein Blick auf die Debatte in den letzten Jahren zeigt, wie vielfältig und kontrovers diese selbst unter Fachleuten verläuft. Das ist nicht überraschend, denn: »Das Bildungswesen ist eine riesige gesellschaftliche Maschinerie. In dieses kulturelle und politische Feld sind langlebige konkurrierende Vorstellungen eingepflanzt über Ideale, Ziele und die angemessenen Mittel von Bildungsprozessen.«<sup>1</sup> Beim Thema Migration geht es immer wieder um den Zusammenstoß von Werten und Weltansichten; oft stehen Fragen grundsätzlicher Natur im Hintergrund. Dass dies alles in einer hochkomplexen, modernen und dezentrierten Gesellschaft

<sup>1</sup> <https://www.fluter.de/editorial-33>

stattfindet, die auf massive Umbrüche und externe Schocks reagieren muss, macht die Sache nicht leichter.<sup>2</sup>

Dies zeigt nicht zuletzt die zunehmend heftigere Debatte um Identitätspolitik und Migration mit ihrer Tendenz zur Polarisierung und Emotionalisierung. Selbst »Profis« fällt es inzwischen schwer, den Überblick zu behalten. Der zuweilen esoterisch klingende Jargon trägt dazu bei, dass sich viele aus der Debatte ausklinken. Das ist umso bedauerlicher, da schulische und außerschulische Bildungsträger fraglos vor neuen und gravierenden Herausforderungen stehen. Diese betreffen nicht nur diversitätsbezogene Themen. Andere übergreifende Problemlagen<sup>3</sup> und externe Krisen (fehlender Lehrernachwuchs, soziale Asymmetrien, Corona-Pandemie, Ukraine-Krieg usw.) kommen hinzu. Mit anderen Worten: Wir haben es mit einer zunehmend komplexeren Gemengelage an Problemen auf höchst unterschiedlichen Ebenen zu tun. Dabei

<sup>2</sup> Ausführlich: Peter Strohschneider: *Zumutungen. Wissenschaft in Zeiten von Populismus, Moralisierung und Szientokratie*, Hamburg 2020.

<sup>3</sup> Siehe den *Nationalen Bildungsbericht 2022* <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2022/pdf-dateien-2022/bildungsbericht-2022.pdf>

werden immer wieder grundsätzliche Fragen berührt, so auch die Frage, was demokratische (und damit auch per definitionem pluralistische und dezentrierte) Gesellschaften letztlich zusammenhält.<sup>4</sup> Auf der Ebene der pädagogischen Praxis muss das Fachwissen (etwa zu Themen wie Einwanderung, Integration, Rassismus, Kolonialismus, Geschlechterpolitik) aktualisiert werden. Gefragt sind auch innovative Ansätze für die Weiterbildung und Qualifikation von Lehrenden und Multiplikator\*innen.

>>

<sup>4</sup> Siehe die einschlägigen Forschungsberichte von More In Common: *Zusammenhalt in der Einwanderungsgesellschaft* (Dezember 2021); ([https://www.moreincommon.de/media/sylfjtcv/zusammenhalt\\_in\\_der\\_einwanderungsgesellschaft\\_forschungsbericht.pdf](https://www.moreincommon.de/media/sylfjtcv/zusammenhalt_in_der_einwanderungsgesellschaft_forschungsbericht.pdf)) und Sachverständigenrat für Integration und Migration: *Normalfall Diversität. Wie das Einwanderungsland Deutschland mit Vielfalt umgeht*. Jahresgutachten Mai 2021. (<https://www.svr-migration.de/publikationen/jahresgutachten-2021/>)

Die **Dialog macht Schule gGmbH** wurde im Jahr 2013 gegründet.

Die Gründer, selbst aus Familien mit Einwanderungsgeschichte, wollten dazu beitragen, Demokratiebildung in der Migrationsgesellschaft lebenswelt- und praxisnah zu gestalten.

Als Mitglied im bundesweiten Kompetenznetzwerk »Demokratiebildung im Jugendalter« (<https://knw-demokratiebildung-jugend.de>) arbeitet DmS an der Umsetzung dieser Aufgabe. Durch die Verankerung im Bundesprogramm »Demokratie leben!« des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) ist das Kompetenznetzwerk Teil der Strategie der Bundesregierung zur Demokratieförderung und Extremismusprävention. Zu den Aufgaben der Kompetenznetzwerke gehören unter anderem die Weiterentwicklung themenbezogener Expertise und fachlicher Standards für die bundesweite Fachpraxis.

In diesem Rahmen konzentriert sich DmS darauf, schulische und außerschulische Institutionen, Akteure und Träger zu befähigen, sich kompetent mit den jeweils spezifischen Herausforderungen ihres Praxisfeldes auseinanderzusetzen und lösungsorientiert zu arbeiten.

[www.dialogmachtschule.de](http://www.dialogmachtschule.de)



Dass Schule neben den Basiskompetenzen (Lesen, Schreiben, Rechnen) auch generelle sozio-emotionale Kompetenzen – (Fähigkeiten zum Umgang mit Konflikten, divergierenden Werthaltungen, Weltbildern) – vermitteln muss, ist eine immer wieder vorgebrachte Forderung. Dieser Lernprozess betrifft Lehrende ebenso wie Lernende. Umso wichtiger werden passgenaue und bedarfsorientierte Weiterbildungsmöglichkeiten und Qualifikationsangebote.

Um diese präzise zu bestimmen, ist es wichtig, zunächst Räume und Gelegenheiten für offene Lernprozesse und Lernsettings innerhalb des Handlungsfelds Demokratiebildung zu schaffen. Allerdings: Allzu oft fehlt die Sprechfähigkeit, und allzu oft werden kontroverse Themen ausgeblendet; ein polarisierender Diskurs um Vielfalt, Rassismus und Diskriminierung hindert oft am Mitmachen. Das belegen zahlreiche Gespräche und Rückmeldungen aus Schulen und Bildungseinrichtungen. Deshalb brauchen wir bessere Austausch- und Reflexionsmöglichkeiten,

Fortbildungs- und Qualifikationsangebote.

Auf dieser Grundlage veranstaltete DmS im Zeitraum November 2021 bis April 2022 drei Fachtage für professionell in dem Handlungsfeld »Demokratiebildung« Tätige. Mit Partnern des Kompetenznetzwerks »Demokratiebildung im Jugendalter« sowie mit Fachwissenschaftler\*innen und Praktiker\*innen, ferner mit Mitarbeitenden des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ), des Bundesamtes für Familie und zivilgesellschaftliche Aufgaben (BAFzA) und des Deutschen Jugendinstituts (DJI) wurden unterschiedliche Perspektiven und Ansätze im Umgang mit den identitätspolitischen Herausforderungen für die Demokratiebildung diskutiert.<sup>5</sup>

Die vorliegende Publikation verzamelt ausgewählte Beiträge von Referent\*innen des dritten Fachtags im April 2022. Im Mittelpunkt stand die Frage: Was macht gute Demokratiebildung in der Migrations-

<sup>5</sup> <https://dialogmachtschule.de/demokratiebildung-und-dialog-in-zeiten-der-identitaetspolitik/>

gesellschaft aus? Welches sind die Herausforderungen für die Qualifizierung von Lehrkräften und Multiplikator\*innen. Die Beiträge liefern weder erschöpfende Antworten noch einfache Rezepte. Sie repräsentieren unterschiedliche Perspektiven und Ansätze. Wir hoffen, damit das notwendige Gespräch über die Aufgaben von »Demokratiebildung in einer Migrationsgesellschaft« zu bereichern und Impulse für neue Ideen zu liefern.

### Überblick über die Beiträge: Gemeinsamkeiten und Spezifika

Die Beiträge von Wolfgang Sander, Michael Kiefer, Guido Schulz und Canan Topçu spiegeln unterschiedliche Perspektiven und praktische Erfahrungen im Umgang mit Demokratiebildung in der Migrationsgesellschaft wider.

Gemeinsam sind ihnen die kritische Reflexion bestehender Konzepte und Diskurse, die Suche nach lösungsorientierten Ansätzen für die praktische Arbeit und ein Blick »über den Teller- rand« eines als verengt empfundenen Diskurses. Alle Beiträge plädieren für

eine Verbesserung fachlicher Qualität in Fortbildungen und Qualifikationsangeboten.

**Wolfgang Sander** setzt sich – aus der Perspektive langjähriger Forschung und Lehre zur Didaktik der Sozialwissenschaften – kritisch mit neuen Herausforderungen der Demokratiebildung (die er als Teilbereich politischer Bildung definiert) auseinander. Schwerpunkt seines Beitrags ist die Kritik identitätspolitischer Positionen, denen er »moralische Aufladung« und »strukturelle Kompromissunfähigkeit« vorwirft. Sie erzeugten – unter anderem – einen »Konformitätsdruck auf Individuen«, die die behauptete »kollektive Identität« gar nicht teilen wollen. Wissenschaftlich sei es ein »strukturelles Problem« der neuen Identitätspolitik, »politischen Aktivismus« und »Theorieanspruch« miteinander zu verquicken. Diese von ihm als »aktivistische Versuchung« bezeichnete Tendenz sieht er als Gefahr für die politische Bildung. Um diesen Gefahren zu begegnen, fordert er neue Schwerpunkte in der Weiterbildung

und Qualifikation. Dazu zählen für ihn vor allem eine stärkere Ausrichtung aller Maßnahmen an einer »Leitidee Bildung«: Kernanliegen aller Bildung solle es sein, Horizonterweiterungen der Lernenden anzuregen, Mündigkeit und Selbstbestimmung zu fördern und einer Festlegung auf einen Opferstatus und anderen »identitären Gefängnissen« entgegenzuwirken. Ebenso unabdingbar sei eine Orientierung an den – unter anderem im »Beutelsbacher Konsens« niedergelegten – Prinzipien von Kontroversität, Multiperspektivität und Diskursivität. Wolfgang Sanders Beitrag regt zu einer vertieften und differenzierten Debatte über die Auswirkungen identitätspolitischer Strategien und die Standards politischer Bildung an.

**Michael Kiefers** Beitrag nimmt eine integrationspolitische Perspektive ein, in die seine islamwissenschaftliche Expertise sowie langjährige Projekterfahrungen in Schulen und bei außerschulischen Bildungsträgern einfließen. Ausgehend von den Erkenntnissen der Integrationssoziologie

betont er die Schwierigkeiten langwieriger Integrationsprozesse und das Risiko ernsthafter Konflikte. Umso wichtiger sei es, im Integrationsprozess nicht nur auf Spracherwerb zu achten, sondern auch auf die Vermittlung zwischen verschiedenen Wertesystemen und den daraus abgeleiteten Lebensentwürfen. Am Beispiel der insbesondere in Berlin heftig diskutierten Probleme der »religiösen Konfrontation« in Schulen und Klassenräumen zeigt er, dass vorschnelle Zuschreibungen und Bewertungen der Schulleitungen und Lehrenden oft kontraproduktive Effekte erzielen können. Sein Plädoyer für »hermeneutische Abstinenz« in interkulturellen Begegnungsprozessen und Sozialräumen untermauert Kiefer mit dem Rückgriff auf das erkenntnistheoretische Konzept der »Ähnlichkeit«, welches – so Kiefer – »die bekannten Oppositionen wie etwa die von Homogenität und Heterogenität oder auch Identität und Alterität ablösen oder ergänzen kann«. Damit werde auch ein anderer Blick auf die Phänomene Migration, Inklusion und Exklusion ermöglicht. Kiefers Beitrag

weist darauf hin, wie wichtig grundsätzliche konzeptionelle Überlegungen für die Praxis interkultureller Begegnungen und der Demokratiebildung in einer Migrationsgesellschaft sind. Seine Empfehlung »hermeneutischer Abstinenz« und einer prinzipiell vorsichtigen Herangehensweise ist für schulische Institutionen ebenso wichtig wie für außerschulische Akteure.

Der Beitrag von **Guido Schulz** reflektiert seine langjährigen praktischen Erfahrungen als Lehrer und Schulleiter an einer Berliner »Brennpunktschule« sowie als Mitarbeiter der Schulaufsicht in Friedrichshain-Kreuzberg. Anhand einer Reihe von Fallbeispielen verdeutlicht er seine Kernthese, dass Antworten und Lösungen für die anstehenden Probleme im Umgang mit Diversität nicht eine, sondern »viele Perspektiven« benötigen. Die Fallbeispiele nehmen Bezug auf die Ausführungen zum Thema »Demokratiebildung« in den entsprechenden Rahmenplänen von Berlin/Brandenburg. Schulz betont, wie wichtig es ist, die Schüler\*innen sowohl an der

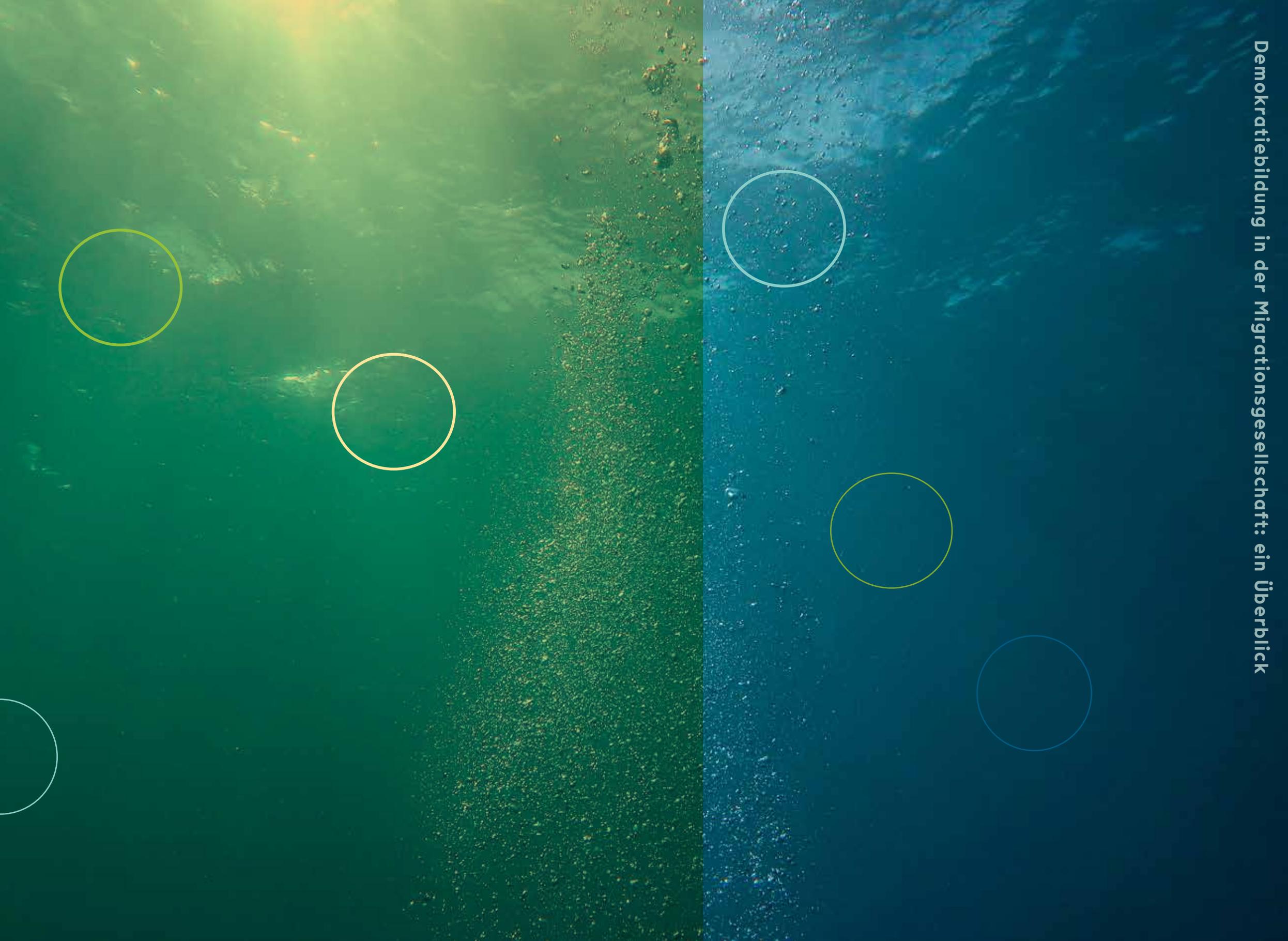
Themenwahl als auch an der praktischen Umsetzung zu beteiligen, um Sprachfähigkeit und Identifikation mit dem Bildungsprozess zu ermöglichen. Weitere Beispiele illustrieren, wie Schüler\*innen in die »Konstruktion« ihrer eigenen Identitäten einbezogen werden können, so beispielsweise durch ein Projekt zur individuellen Einwanderungsgeschichte der jeweiligen Familien. Schulz plädiert für die Einbeziehung nichtschulischer Träger gerade auch in die politische und Demokratiebildung. Er warnt allerdings vor der Tendenz bestimmter Träger, akademische Diversitätsbegriffe und Diskurse undifferenziert in die Schulen zu tragen und damit mehr Schaden als Nutzen anzurichten.

Die Journalistin und Autorin **Canan Topçu** plädiert für einen »Neustart in der Schulpolitik«. Generell müsse ein »ganzheitlicher Ansatz« verfolgt werden, der die vielen Problemebenen berücksichtige. Zum einen müssten Schulen einfach besser ausgestattet werden, in baulicher und architektonischer Hinsicht, nicht zuletzt aber auch digital.

Zum anderen brauche es deutlich bessere Aus- und Fortbildungsangebote für Lehrer\*innen über die Frage, was es bedeutet, in einer Migrationsgesellschaft zu leben. Insbesondere die Curricula müssten reformiert werden: Die Geschichte Deutschlands als Einwanderungsland, Migrationsbewegungen weltweit und globale Fragenstellungen müssten selbstverständlicher Bestandteil der Bildungsinhalte werden.

Angeichts der vielen Erwartungen, die sich an das System Schule richten, wirbt Canan Topçu für einen differenzierten Blick auf die Rolle von Lehrer\*innen. Wichtig sei die Unterstützung durch multiprofessionelle Teams, kleinere Klassen und mehr Zeit für den Aufbau von Beziehungen mit den Schüler\*innen. Sie setzt ihr Vertrauen in eine neue Generation von Lehrkräften, die mit der Vielfalt der deutschen Migrationsgesellschaft groß geworden sind und ohne Ressentiments ihren Beruf ausüben können.

&gt;&gt;



## Eckpunkte für Weiterbildung und Qualifikation in der Migrationsgesellschaft

Unsere Gespräche auf den Fachtagen, viele Rückmeldungen aus der Praxis und die Beiträge in dieser Broschüre zeigen, dass Demokratiebildung vor Herausforderungen steht, die auch in der Weiterbildung und Qualifikation für Lehrende und Multiplikator\*innen berücksichtigt werden müssen. Für das Thema »Qualifikation und Weiterbildung« im Kontext einer Migrationsgesellschaft sehen wir folgende Eckpunkte. Wir fassen diese in der gebotenen Kürze zusammen:

### 1. »Komplexität als Schlüssel zum Verständnis der Welt«

Auf einer grundsätzlichen Ebene ist es wichtig, die Komplexität der Problem- und Gemengelagen an Schulen und Bildungseinrichtungen anzuerkennen und zu verstehen. Wir stimmen Armin Nassehi zu, wenn er sagt: »Letztlich ist Komplexität der Schlüssel zum Verständnis der Welt«. <sup>6</sup> Es gäbe –

so Nassehi – in einer modernen Gesellschaft mit ihren unterschiedlichen wirtschaftlichen, politischen und wissenschaftlichen Logiken daher auch keine »Zentralperspektive« weder für die Beschreibung der Gesellschaft, noch für die Einwirkung in die Gesellschaft. Damit ist gemeint, dass es nicht den einen Ort gibt, von dem aus sich die unterschiedlichen Dynamiken einer pluralen Gesellschaft steuern und koordinieren lassen.

Dies spiegelt sich in jeweils unterschiedlicher Weise auch in Schulen und Bildungsinstitutionen wider. Unterschiedliche Lebensentwürfe und Weltbilder prallen auf vielen unterschiedlichen Ebenen gleichsam automatisch aufeinander. Wie eine Teilnehmerin auf einem unserer Fachtage lapidar zusammenfasste: »Als Lehrender hat man es immer nicht nur mit einem, sondern mit fünf Konflikten gleichzeitig zu tun.« Ob es die Auseinandersetzungen um das Tragen von Masken im Kontext der Corona-Pandemie sind, wahrgenommene Diskriminierungen innerhalb

<sup>6</sup> 140993087/Komplexitaet-ist-der-Schluesel-zum-Verstaendnis-der-Welt.html; siehe auch ausführlich: Armin Nassehi; *Theorie der überforderten Gesellschaft*, München 2021

der Schülerschaft oder von Lehrenden gegenüber Schüler\*innen, Auseinandersetzungen mit Eltern und nicht zuletzt innerhalb des Kollegiums: Immer sind »eine Million Ebenen« involviert und zu berücksichtigen. Und: Nicht immer sind die Probleme direkt mit dem Thema »Migration« verbunden. Dies spiegelt sich auch in den Anfragen von Schulen wider, die DmS erhält. Es gibt Vorfälle im Unterricht, beispielsweise Konflikte, Diskriminierung oder Ausgrenzung. Lehrkräfte und pädagogisches Personal möchten in der Regel gerne Handlungsanweisungen und Leitfäden bekommen. Sie wünschen sich, dass wir als Expertinnen und Experten direkt Lösungen in Form von Workshops anbieten und ihnen »Rezeptlösungen« für den Umgang mit »schwierigen« Situationen präsentieren. Eine Vielzahl von Qualifizierungen und Handreichungen verfährt ebenfalls nach diesem Prinzip und bietet scheinbar Lösungen für verschiedene Konfliktsituationen an. Dabei zeigt sich eine im pädagogischen Bereich immer wieder anzutreffende Tendenz,

»instrumentelles« und »kommunikatives« Handeln<sup>7</sup> zu vermischen.

Da aber jede Problemsituation mit ihren jeweils beteiligten Akteuren in einem jeweils unterschiedlichen Umfeld stattfindet, kann es keine allgemeingültigen Lösungen geben. Nicht zuletzt muss auch die emotionale Dimension gerade bei Konflikten, bei denen es um unterschiedliche Wertvorstellungen, Weltbilder und Identitätswahrnehmungen geht, beachtet werden. Hinzu kommt: Schulen sind verrechtlichte Institutionen, in denen vielfältige Akteure mit unterschiedlichen Rechten und Pflichten miteinander auskommen müssen. Nicht umsonst spielt das Bildungsrecht eine zentrale Rolle auch bei der Austragung und Lösung von Konflikten.<sup>8</sup>

<sup>7</sup> In seinem Aufsatz *Vom kommunikativen Handeln zum Diskurs: Zur Struktur interkulturellen Lernens* beschreibt Hans Nicklas sehr anschaulich den Unterschied zwischen instrumentellem und kommunikativem Handeln. Wenn man ein Bild aufhängen möchte, kann das Wissen, welches dafür benötigt wird (z.B. richtiges Werkzeug) als instrumentell bezeichnet werden. Will ich mich aber mit meinem Partner verständigen, an welcher Stelle das Bild aufgehängt werden soll, dann ist kommunikatives Handeln gefragt. Vgl. Hans Nicklas, *Vom kommunikativen Handeln zum Diskurs: Zur Struktur interkulturellen Lernens*. In: Pascal Dibie/Christoph Wulf (Hrsg.), *Vom Verstehen des Nichtverstehens: Ethnosoziologie interkultureller Begegnungen*, S.19–28, Frankfurt/Main; New York, 1999.

<sup>8</sup> Vgl. <https://www.bpb.de/themen/bildung/dossier-bildung/174625/bildungsrecht-wie-die-verfassung-unser-schulwesen-mit-gestaltet/>

## 2. Ansatzpunkte für Weiterbildung und Qualifikation in der Migrationsgesellschaft

Diese hier nur skizzierten grundsätzlichen Überlegungen bilden unseres Erachtens einen sinnvollen Ausgangspunkt für die Konzeption und Praxis von Weiterbildung und Qualifikation von Lehrenden und Multiplikator\*innen in der Demokratiebildung. Auch hier stellen sich zunächst grundsätzliche Fragen: Wie können Maßnahmen so gestaltet werden, dass sie dem oben formulierten Anspruch einer ganzheitlichen Betrachtung der Problemdimensionen und Potenziale gerecht werden? Mindestens drei Dimensionen – **Wissen, Methoden** und **Haltung** – sollten angemessen abgedeckt werden und aufeinander bezogen werden:



**Wissen** ist hierbei zu verstehen als Informationen und Theorieansätze, die man sich über verschiedene Medien aneignen kann, z.B. Kenntnisse über die Zielgruppe der Kinder und Jugendlichen an segregierten Schulen, Theorieansätze der politischen Bildung, insbesondere die auch für die aktuellen identitätspolitischen Debatten wichtigen Leitideen von Multiperspektivität, Kontroversität<sup>9</sup> und Diskursivität als Leitideen professioneller politischer Bildung. Ferner aktuelle Diskurse zur Migrationsgesellschaft, zum Islam in Deutschland und Europa, und die Auswirkung von Einwanderungsbiografien auf die Identitätsentwicklung. Nicht zuletzt sollten auch die historischen Grundlinien der politischen Bildung in Deutschland seit den 1950er Jahren sowie ihr europäischer und internationaler Kontext Eingang in curriculare Bausteine finden.

<sup>9</sup> »Wichtig für öffentliche Förderentscheidungen sind die klaren Leitplanken des »Beutelsbacher Konsens«, der als Ergebnis einer politikdidaktischen Tagung im Jahr 1976 bis heute die Grundsätze politischer Bildung definiert:  
 1) Überwältigungsverbot (keine Indoktrination),  
 2) Kontroversitätsgebot (Beachtung kontroverser Positionen), 3) Befähigungsauftrag (Befähigung der Lernenden, politische Situationen zu analysieren, ihre eigenen Interessen zu erkennen und diese Interessen auch zu vertreten).  
 Unzulässig ist damit die Förderung einer einseitigen politischen Bildung.«  
 Vgl. <https://www.bmfsfj.de/resource/blob/162232/27ac76c3f5ca10b0e914700ee54060b2/16-kinder-und-jugendbericht-bundestagsdrucksache-data.pdf>

**Methoden** gehören in den Bereich der Didaktik. Methoden lassen sich ebenfalls durch Lesen und praktisches Üben erlernen. Für viele Arbeitsfelder (Interkulturelle Arbeit, Antirassismus und Diskriminierung, Konflikt und Mobbing usw.) gibt es eine Fülle von Übungshandbüchern mit einer Methodensammlung oder einem Methodenkoffer. Damit wird teilweise die Illusion erzeugt, dass man mit einer bestimmten Übungsanleitung mit unterschiedlichen Gruppen zu einer bestimmten Thematik arbeiten kann. Nach unserem Qualifizierungsansatz ist es jedoch unerlässlich, dass die Teilnehmenden zunächst grundlegende Ziele für Gruppensitzungen bzw. Workshopangebote definieren und dann erst passende Übungen auswählen.

**Haltung** ist ein Aspekt von Persönlichkeitsentwicklung und wird erfahrbar durch Selbsterfahrung und Reflexion der eigenen Gefühle, Motivationen und Reaktionen in bestimmten Situationen. Haltung lässt sich nicht wie Wissen und Methodik durch Lesen aneignen. Hier sind vor allen Dingen Lernsettings

erforderlich, in denen Teilnehmende durch Selbsterfahrung eine Bewusstheit über ihre eigenen Normen und Werte gewinnen sowie implizite Einstellungen und Meinungen erforschen können. Dies setzt voraus, dass Teilnehmende kontinuierlich an ihrer eigenen Fähigkeit zum Perspektivwechsel arbeiten und lernen, Ambivalenzen, Spannungen und Verunsicherungen auszuhalten.

### Ausblick:

#### Demokratische Resilienz fördern

Politische und Demokratiebildung zeichnen sich durch eine Vielzahl von Perspektiven und eine große Pluralität der Methoden und Zugänge zu sehr unterschiedlichen Zielgruppen aus. Einfache Lösungen und Rezepte gibt es angesichts der hier nur skizzierten komplexen Ausgangslage nicht. Allerdings stellen die absehbaren fundamentalen Herausforderungen liberaler Demokratie, zu denen nicht zuletzt der seit Februar 2022 gegen die Ukraine geführte Krieg gehört, auch die Demokratiebildung vor neue

Aufgaben. Die geopolitischen Umbrüche in Europa und auf globaler Ebene werden die Koordinaten deutscher und europäischer Politik in den nächsten Jahren weiter verändern. Demokratiebildung sehen wir daher als einen dynamischen Prozess. Umso wichtiger scheint es uns daher, im Kompetenznetzwerk »Demokratiebildung im Jugendalter« einen Prozess der kritischen Selbstaufklärung und Selbstreflexion anzustoßen. Ein Blick über den Tellerrand etablierter Konzepte und Praxisansätze erscheint uns angebracht. Denn die neue Gemengelage erfordert mehr denn je kompetente Bürger\*innen, die »auf der Grundlage von Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten aktuell gefordertes Handeln neu generieren können. Insbesondere geht es auch um die Bewältigung von Anforderungen und Situationen, die im besonderen Maße ein nicht routinemäßiges Handeln und Problemlösen erfordern (...)«<sup>10</sup>.

Letztlich werden die grundsätzlichen Fragen des Zusammenhalts einer demokratischen und komplexen – in den Worten von Nassehi »überforderten« – Gesellschaft weiter an Bedeutung zunehmen. Gefragt ist eine nicht am Top-Down-Prinzip orientierte politische Bildung, die in der Lage ist, zu einer gesellschaftlichen Verständigung über allgemein verbindliche Regeln beizutragen.<sup>11</sup> Dabei wird es nicht nur um die Anerkennung von Vielfalt gehen, sondern auch darum, wie Schulen und andere Lernorte »unabhängig von ethnischer, sozialer oder religiöser Herkunft jene Normen und Praktiken einüben können, welche unter dem Aspekt der Bildung und des Zusammenlebens als gesellschaftlich wertvoll anerkannt sind.«<sup>12</sup>

<sup>11</sup> Vgl. <https://www.bmfsfj.de/resource/blob/162232/27ac76c3f5ca10b0e914700ee54060b2/16-kinder-und-jugendbericht-bundestagsdrucksache-data.pdf>

<sup>12</sup> Andreas Reckwitz, *Das Ende der Illusionen*, Frankfurt am Main 2019, S. 60

<sup>10</sup> Quelle: Bundesinstitut für Berufsbildung. <https://www.bibb.de/de/8570.php>

### Hassan Asfour

Gründer und Geschäftsführer des Sozialunternehmens

**Dialog macht Schule gGmbH.**

Vor dessen Gründung war er im Auftrag der Bundeszentrale für politische Bildung als Demokratiebildner an mehreren Berliner Schulen tätig. Er studierte Interkulturelle Kommunikation in Berlin und Madrid sowie Internationale Beziehungen in Beirut und ist zudem systemischer Berater (DGSG) und Therapeut.

### Savita Dhawan

Psychologische Psychotherapeutin, Director of Psychodrama TEP (NBBE) und systemische Organisationsentwicklerin.

Bei der **Dialog macht Schule gGmbH** ist sie als Projektleiterin für das Kompetenznetzwerk »Demokratiebildung im Jugendalter« im Bundesprogramm »Demokratie leben!« tätig.

### Christoph Müller-Hofstede

Referent für Demokratiebildung in der Migrationsgesellschaft bei **Dialog macht Schule gGmbH.** Bis 2020 bei der Bundeszentrale für politische Bildung im Bereich Europa, Migration und Islam tätig. Er studierte Sinologie und Politikwissenschaft in Berlin, Peking und Hong Kong.





## Was macht gute Demokratiebildung in der Migrationsgesellschaft aus?

### Herausforderungen für die Qualifizierung von Lehrenden in schulischer und außerschulischer Bildung

Demokratiebildung wird im Folgenden als Teilbereich politischer Bildung verstanden, die allerdings in Schule und außerschulischer Bildung nicht nur als ein eigenständiges Fach bzw. Fachgebiet vertreten, sondern zudem fächerübergreifende Aufgabe ist.<sup>1</sup> Als solche findet sie in Deutschland seit Jahrzehnten in einer von Migration mitgeprägten Gesellschaft statt. Gleichwohl zeigen sich in jüngerer und allerjüngster Zeit in Gesellschaft und Politik neue Entwicklungen, die zugleich neue Herausforderungen für Theorie und Praxis politischer Bildung mit sich bringen. Zwei dieser Herausforderungen und mögliche Konsequenzen daraus werden nachfolgend diskutiert.



**Autor**  
Wolfgang Sander

<sup>1</sup> Vgl. zum inhaltlichen und institutionellen Spektrum politischer Bildung Wolfgang Sander/Kerstin Pohl (Hrsg.), *Handbuch politische Bildung*. 5., vollständig überarbeitete Auflage, Frankfurt/M. 2022.

### Herausforderung I: identitätspolitische Formierungen und aktivistische Versuchungen

»Identitätspolitik ist eine Politik zur Formung und Organisation einer Personengruppe und setzt bei der Identität an (...)«. Bezogen auf migrationsbezogene Fragen zeigt sich Identitätspolitik, »wenn Gruppen sich anhand rassischer, ethnischer, religiöser oder nationaler Merkmale formieren und politische Macht anstreben«.<sup>2</sup>

Ein schon recht altes Muster solcher Identitätspolitik ist der Nationalismus. Prinzipiell ist die Frage, was menschliche Kollektive miteinander verbindet, welche kollektive Identität sie teilen, legitim, bis zu einem gewissen Grad sogar notwendig. Entscheidend unter dem Eindruck von neuen, sich politisch eher links oder linksliberal verortenden Identitätspolitiken, um die es hier gehen wird, ist, dass Minderheitsgruppen weniger unter offenem Bezug auf gemeinsame Interessen, sondern primär unter Berufung auf eine sie ver-

<sup>2</sup> Marcus Llanque, *Identitätspolitik. Dimensionen eines vielschichtigen Konzepts*. In: *POLITIKUM* 4/2018, S.5 und 7.

bindende, unverwechselbare Identität auftreten. Von der Gesellschaft wird verlangt, dass diese Identität anerkannt wird. In der Auseinandersetzung darum werden von der Mehrheitsgesellschaft teils weitgehende (Verhaltens-)Änderungen erwartet, etwa im Bereich der alltäglichen Sprache, des persönlichen Umgangs mit Personen aus der jeweiligen Minderheitsgruppe, Modifikationen des öffentlichen Raums (z.B. Straßennamen, Denkmäler) und nicht zuletzt teils massive Korrekturen von Bildungsinhalten an Schulen und Hochschulen.

Häufig zeigt sich dabei eine starke moralische Aufladung konkreter Forderungen, was in Verbindung mit der Begründung, »es gehe um nichts weniger als die Identität, (im allgegenwärtigen politischen Deutungskampf) zu einem erheblichen Vorteil verhilft«.<sup>3</sup> Diese Gruppen sind insofern imaginiert, als sie in aller Regel als zahlenmäßig relativ kleine, oftmals akademisch gebildete Akteure in Anspruch nehmen, für die jeweilige Gesamtheit derer sprechen zu können, welchen

<sup>3</sup> Ebd., S.9.

eine gemeinsame Identität zugeschrieben wird, das gilt dann also beispielsweise für alle Schwarzen, Migranten oder noch allgemeiner für alle »People of Color«, eine Selbstbezeichnung, die aus den USA importiert wurde. Nach innen entsteht dann oftmals ein erheblicher Konformitätsdruck auf Individuen, die die ihnen jeweils unterstellte kollektive Identität für sich gar nicht teilen wollen<sup>4</sup>; nach außen, in Bezug auf eine demokratische politische Kultur, stellt die strukturelle Kommissunfähigkeit moralisch aufgeladener Identitätspolitiken ein ernstes Problem dar.

Identitätspolitische Strategien finden sich auch bei geschlechterpolitischen Fragen und im Agieren von sexuellen Minderheiten; oftmals werden mit dem Konstrukt der »Intersektionalität« Verbindungen zwischen diesen Handlungsfeldern gesucht. Mit dem von Kimberlé Crenshaw zuerst in den USA eingeführten Begriff werden in einer Person sich überschneidende und verstärkende Diskriminierungen

angesprochen. Was zunächst als eine interessante Analyseperspektive gesehen werden kann, bekommt angesichts der massiven Ausweitung von Diskriminierungskategorien in den heutigen identitätspolitischen Bewegungen einen problematischen Charakter. Stellen wir uns fiktiv eine 16-jährige Jugendliche vor. Als Mädchen, so identitätspolitische Logiken, müsse sie mit **Sexismus** rechnen, als Minderjährige sei sie von **Adulthood** (dem Machtgefälle zwischen Erwachsenen und Jüngeren) betroffen. Kommt sie aus einem Elternhaus unterhalb gut situierter Schichten, verschärft **Klassismus** (Abwertung aufgrund des sozialen Status) ihre Lage. Stammt sie gar aus einer Familie mit Migrationshintergrund und/oder mit islamischem Glauben, ist sie mit (antimuslimischem) **Rassismus** konfrontiert. So kann aus einem »ganz normalen« Mädchen mittels identitätspolitischer Zuschreibungen ein vorgebliches Opfer massiver struktureller Diskriminierung werden, und zwar auch gänzlich empiriefrei, was ihre tatsächliche Lebenssituation betrifft.

4 Vgl. Canan Topçu, *Nicht mein Antirassismus. Warum wir einander zuhören sollten, statt uns gegenseitig den Mund zu verbieten*. Eine Ermutigung, Köln 2021.

Die Liste der von identitätspolitischen Akteuren reklamierten Diskriminierungsformen lässt sich beinahe beliebig erweitern, weil nahezu jede subjektiv empfundene Benachteiligung zu einem vorgeblichen gruppenspezifischen Identitätsmerkmal werden kann. So stehen ernst zu nehmende gesellschaftliche Probleme wie Antisemitismus neben eher skurrilen »ismen« wie Lookismus und Bodyismus (Benachteiligung aufgrund des Aussehens) sowie sexuellen Identitäten auch kleinster Gruppen, die für sich Diskriminierung reklamieren. Insgesamt entsteht so ein wirklichkeitsfremdes Bild westlicher Gesellschaften, deren Selbstverständnis als freiheitliche Demokratien hinter der Imagination eines das ganze soziale Leben durchdringenden Diskriminierungskomplexes zu verschwinden droht.

Es ist hier nicht möglich, den inhaltlichen Problemen und Inkonsistenzen dieser neuen Bewegungen genauer nachzugehen. Nachdem seit längerer Zeit solche neuen identitätspolitischen Formierungen in weiten Teilen der Kultur- und Sozialwissenschaften sowie der Medien zunächst eher mit Desinteresse, dann mit

zunehmender Sympathie begegnet wurde, mehren sich in jüngster Zeit kritische Analysen und diese Identitätspolitiken deutlich ablehnende Beiträge.<sup>5</sup>

Aus wissenschaftlicher Sicht stellt unter anderem die Verquickung von politischem Aktivismus und Theorieanspruch ein strukturelles Problem dieser neuen Identitätspolitiken dar. So heißt es in einem Standardwerk der neuen »Rassismuskritik«, der erstmals 2001 in den USA erschienenen »Critical Race Theory«, programmatisch: »Unlike some academic disciplines, critical race theory contains an activist dimension.«<sup>6</sup> In der deutschen Diskussion zur politischen Bildung gab es in den frühen 1970er-Jahren verbreitet die Vorstellung, das Fach ziele letztlich auf gesellschaftsveränderndes Handeln im Sinne von Demokratisierung

5 Vgl. u.a. Jan Feddersen, Philipp Gessler, *Kampf der Identitäten. Für eine Rückbesinnung auf linke Ideale*, Berlin 2021; Jan Gerber (Hrsg.), *Die Untiefen des Postkolonialismus*, Hallische Jahrbücher #1, Berlin 2021; John McWhorter, *Die Erwählten. Wie der neue Antirassismus die Gesellschaft spaltet*, Hamburg 2022; Helen Pluckrose/James Lindsay, *Zynische Theorien. Wie aktivistische Wissenschaft Race, Gender und Identität über alles stellt – und warum das niemandem nützt*, München 2022; Canan Topçu, *Nicht mein Antirassismus. Warum wir einander zuhören sollten, statt uns gegenseitig den Mund zu verbieten*. Eine Ermutigung, Köln 2021 und Sebastian Wessels, *Im Schatten guter Absichten. Die postmoderne Wiederkehr des Rassendenkens*. o.O. 2021.

6 Richard Delgado/Jean Stefancic, *Critical Race Theory. An Introduction*, 3. Auflage, New York 2017, S. 8.

und Emanzipation. In den folgenden Jahrzehnten hat sich ein in dem Sinne professionelles Selbstverständnis durchgesetzt, dass Lehrende in der politischen Bildung sehr bewusst zwischen ihrer persönlichen politischen Überzeugung und ihren pädagogischen Aufgaben unterscheiden müssen, da politische Bildung auf die politische Mündigkeit der Lernenden abzielt. In jüngster Zeit gibt es jedoch, besonders in der außerschulischen Bildung, wieder eine kontroverse Diskussion über den Stellenwert politischen Handelns für politische Bildung. Teilweise zeigen sich hier auch höchst problematische Tendenzen zu einer einseitigen Identifikation mit identitätspolitischen Aktivist\*innen, so beispielsweise, wenn gefordert wird, für antirassistische Akteure müssten in der politischen Bildung »Weiße Verbündete sein, durch und durch«<sup>7</sup> oder wenn in der politischen Bildung »Critical-Whiteness-Workshops« angeboten werden, die weißhäutige Menschen per se als rassistisch betrachten.

<sup>7</sup> Meike Elisa Müller/Gennet Patt, *Als Weiße Verbündete sein, durch und durch*. In: AKSB-inform, 2021, S. 24.

## Herausforderung II: Ukrainekrieg und »Zeitenwende«

Es mag zwar auch eine spezifisch deutsche Wahrnehmung sein, wenn Bundeskanzler Scholz den russischen Angriff auf die Ukraine als »Zeitenwende« bezeichnet hat. Dass sich aber in Folge dieses Krieges das Koordinationssystem der praktischen Politik in drastischer Weise verändert und dass dies nicht ohne Folgen für die Themen und Fragestellungen bleiben kann, mit denen politische Bildung sich befasst, liegt auf der Hand, ohne dass diese Konsequenzen jetzt bereits in allen Einzelheiten erörtert werden könnten.

Um nur wenige Beispiele zu nennen: Geostrategische sowie verteidigungs- und militärpolitische Fragen spielen nach allen Beobachtungen in der Praxis politischer Bildung bislang allenfalls eine marginale Rolle; europapolitische Themen kommen zwar vor, beziehen sich jedoch (vor allem im Politikunterricht an Schulen) vor allem auf das Verstehen des Systems und der Politik der Europäischen Union, aber

eher wenig auf ganz grundlegende Fragen (gesamt-)europäischer Identität; die Problemlagen Osteuropas, insbesondere der Ukraine, oder die inneren Verhältnisse Russlands wurden in den letzten Jahrzehnten bislang kaum als Gegenstände politischer Bildung wahrgenommen. Ein besonders deutliches Beispiel ist wohl das Themenfeld Kolonialismus. Aus heutiger Sicht ist es befremdlich, wenn 50 bis 100 Jahre nach dem Ende der europäischen Kolonialpolitik in großer Breite auch in der politischen Bildung über »Ent- und Dekolonisierung« diskutiert wird, die konkreten Bedrohungen durch neokoloniale, imperiale Bestrebungen einer Großmacht in Europa selbst aber praktisch gänzlich ignoriert wurden. Freilich muss hier relativierend ergänzt werden, dass solche Defizite in der politischen Bildung zu einem Großteil die Lage in Gesellschaft, Politik und Wissenschaft in Deutschland widerspiegeln.

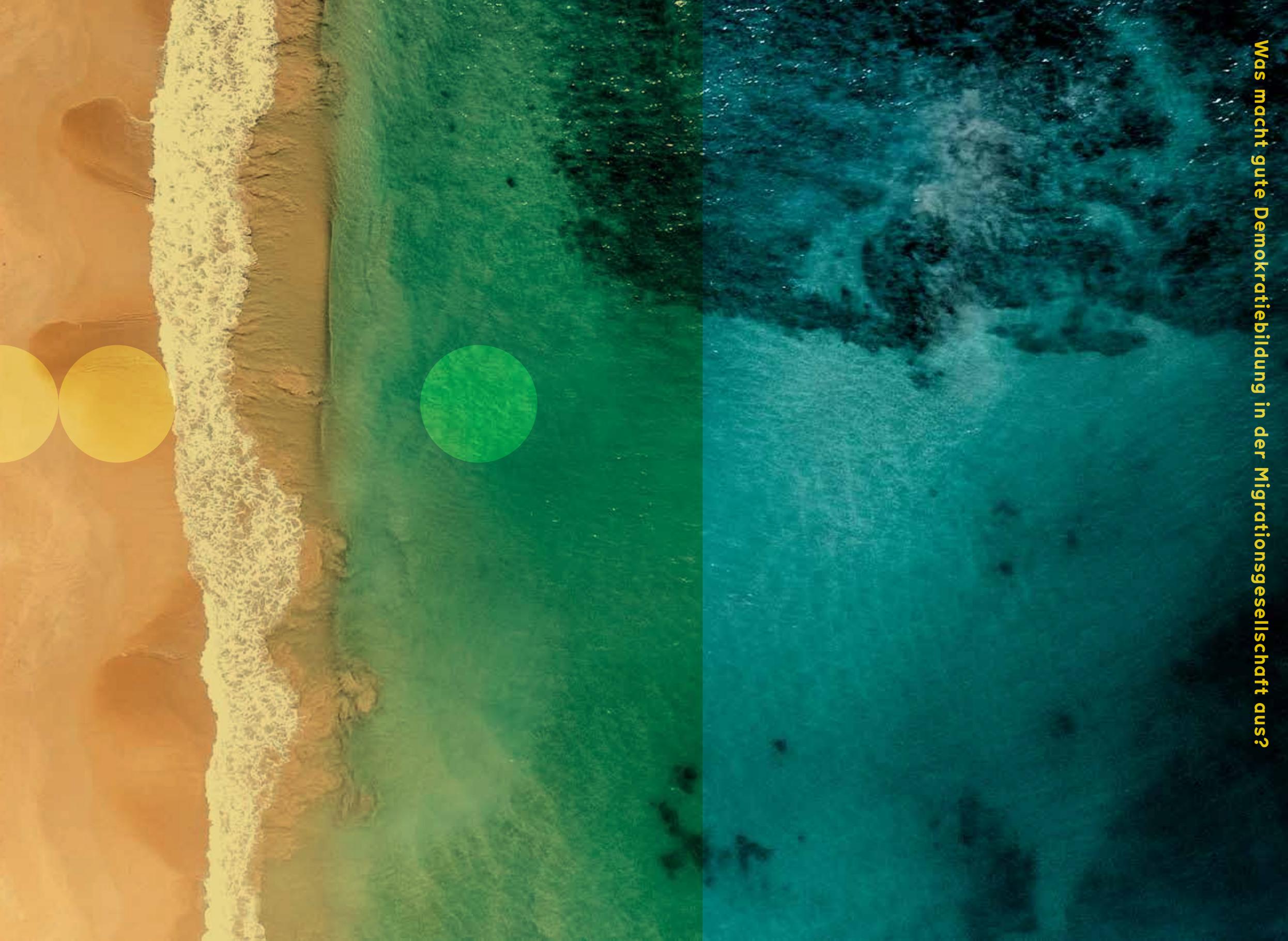
## Konsequenzen für das Aufgabenverständnis der politischen Bildung

Politische Bildung muss sich nicht gänzlich neu erfinden, um auf die skizzierten Herausforderungen angemessen reagieren zu können. Viele Aspekte des fachlichen Selbstverständnisses, das in der deutschen politischen Bildung seit dem Zweiten Weltkrieg erfolgreich entwickelt wurde, stehen durch diese Herausforderungen nicht in Frage; bei anderen erscheinen Neujustierungen oder Klarstellungen als sinnvoll und notwendig:

**Leitidee Bildung:** Nach zwei Jahrzehnten, in denen die Kompetenzorientierung eine bedeutsame Rolle in Theorie und Praxis politischer Bildung spielte, ist eine Neubesinnung auf die auch normativ gehaltvollere Leitidee der Bildung erforderlich.<sup>8</sup> Mit Blick auf die oben angesprochenen identitätspolitischen Herausforderungen: Bildung bezeichnet eine bestimmte

<sup>8</sup> Vgl. u. a. Wolfgang Sander, *Bildung – ein kulturelles Erbe für die Weltgesellschaft*, Frankfurt/M. 2018 und Wolfgang Sander, *Zurück zur Bildung? Die gesellschaftswissenschaftlichen Fächer nach der Kompetenzorientierung*. In: zeitschrift für didaktik der gesellschaftswissenschaften (zdg) 2/2019.

Was macht gute Demokratiebildung in der Migrationsgesellschaft aus?



Weise der Verbindung zwischen den Individuen auf der einen und Kultur und Gesellschaft auf der anderen Seite. Sie ist »Kultur nach der Seite ihrer subjektiven Zueignung«<sup>9</sup>. Bildung ermöglicht auf der einen Seite Horizonterweiterungen; sie fördert Mündigkeit und Selbstbestimmung und wirkt damit jeder Festlegung auf einen Opferstatus und anderen »identitären Gefängnissen« entgegen. Auf der anderen Seite aber ist sie auch Einbindung, Integration in eine konkrete Kultur und Gesellschaft und als politische Bildung auch in eine bestimmte politische Ordnung; sie beheimatet also Menschen in einem – in Deutschland und Europa – demokratischen gesellschaftlich-politischen Kontext, der die Vielfalt sonstiger Zugehörigkeiten gewissermaßen rahmt.

**Multiperspektivität, Kontroversität und Diskursivität:** Diese für freiheitliche Demokratien substanziellen Prinzipien sind zugleich anerkannte Prinzipien politischer Bildung. Sie müssen

freilich gegen eine Reihe von identitätspolitischen Zumutungen verteidigt werden, wie etwa Forderungen nach bestimmten Sprech- oder Schreibweisen oder umgekehrt der Tabuisierung anderer, nach Nicht-Problematisierung subjektiver Wahrnehmungen oder nach der Vergabe von Rederechten nach vordefinierten Identitätsmerkmalen wie etwa Hautfarbe. Politische Bildung muss sich im Interesse der Mündigkeit der Lernenden strikt vor der unkritischen Identifizierung mit aktivistischen Bewegungen hüten, wie beispielsweise »Black Lives Matter«, was, wie erwähnt, in den vergangenen Jahren durchaus zu beobachten war. Hier gilt das Prinzip des »Beutelsbacher Konsenses«, dass in Politik und Wissenschaft Kontroverses in der politischen Bildung kontrovers behandelt werden muss, ebenso wie bei anderen Themenfeldern. So darf politische Bildung sich als Fachgebiet auch nicht einseitig auf bestimmte demokratiepolitische Sichtweisen festlegen und für sie werben, etwa auf Forderungen nach mehr politischer Partizipation und direkter Demokratie.

Solche Forderungen sind aus guten Gründen umstritten und müssen als solches in der politischen Bildung auch erkennbar werden. So muss Partizipation keineswegs demokratiefördernd sein; sie kann auch reinen Lobbyinteressen dienen und wird durchaus auch in autoritären Systemen (wie zum Beispiel ehemals in der DDR mit dem Verfassungsgrundsatz »Arbeite mit, plane mit, regiere mit!«) als stabilisierendes Element gesehen. Überdies sind moderne freiheitliche Staaten gerade nicht alleine dem Demokratieprinzip verpflichtet, sondern begrenzen dieses durch Prinzipien wie Gewaltenteilung, Unabhängigkeit der Justiz und unmittelbare Geltung von Grundrechten.

**Fokussierung auf fundamentale Fragen und Probleme des Politischen:** Zwar ist es richtig, dass politische Bildung auch ein Ort des Gesprächs und der Reflexion über aktuelle politische Entwicklungen und Ereignisse sein sollte. Aber zugleich will sie auch aus solchen aktuellen Anlässen Politikverstehen und Urteilsfähigkeit zu sehr grundlegenden politischen

Fragen fördern, wie etwa nach Freiheit, Verantwortung und Gerechtigkeit, Krieg und Frieden, nationale und europäische Identität, eine zukünftige politische Ordnung in Europa oder Möglichkeiten des Regierens in der Weltgesellschaft. Vielleicht kann der Krieg in der Ukraine den Blick dafür schärfen, ob wir uns in der Praxis der politischen Bildung nicht manchmal zu viel mit Trivialitäten beschäftigen.

**Respekt und demokratische Resilienz:** Seit langem wird von der politischen Bildung ein Beitrag zur Prävention von politischem Extremismus erwartet, auch wenn deren Aufgaben gewiss nicht in dieser Prävention aufgehen. Aber wäre gerade angesichts des Ukrainekrieges nicht auch zu fragen, ob und wie politische Bildung eine demokratische Resilienz fördern kann? Muss nicht politische Bildung beispielsweise den Respekt vor legitimen Institutionen und deren Repräsentanten fördern, seien es gewählte Politiker, öffentliche und staatliche Einrichtungen wie Schulen, Hochschulen, Ämter, bis zur Polizei und zur Bundeswehr,

<sup>9</sup> Theodor W. Adorno, *Theorie der Halbbildung* (1959). In: ders.: *Gesammelte Schriften*. Bd. 8, Frankfurt/M. 1972, S. 94.

aber auch vor nichtstaatlichen Einrichtungen, die sich für das Gemeinwohl engagieren, wie Rettungsdienste oder Feuerwehr? Die sich in jüngerer Zeit häufenden Berichte über Beleidigungen oder gar Tötlichkeiten gegenüber Menschen, die in solchen Funktionen tätig sind, geben allen Anlass, hier verstärkt über Möglichkeiten von Bildungseinrichtungen im Allgemeinen und politischer Bildung im Besonderen zu sprechen. Darüber hinaus wird sich politische Bildung wohl stärker mit der Frage befassen müssen, was demokratische Gesellschaften letztlich zusammenhält – im Allgemeinen wie auch im Besonderen in Europa, dort wo diese Frage unmittelbar mit der nach der Zukunft der Europäischen Union verbunden ist. Dies ist eine wichtige Frage im Sinne eines inhaltlichen und kontrovers zu erörternden Gegenstandes politischer Bildung. Aber es ist auch eine Frage, die auf die Notwendigkeit einer komplexeren und historisch tiefer reichenden Begründung für den Sinn von (politischer) Bildung verweist, welche über das bloße Bekenntnis zu Mündig-

keit oder abstrakt bleibenden »europäischen Werten« hinausweist.<sup>10</sup>

### Konsequenzen für die Weiterbildung von Lehrenden in der politischen Bildung

Grundsätzlich ergeben sich die Anforderungen an die Qualifikation von Lehrenden in der politischen Bildung aus den Aufgaben des Fachgebietes selbst, abgesehen von allgemeineren pädagogischen Fähigkeiten. Dies kann hier nicht im Einzelnen erörtert werden. Mit Blick auf die oben angesprochenen neuen Herausforderungen sollen lediglich wenige Aspekte besonders hervorgehoben werden.

1. Mit identitätspolitischen Herausforderungen umgehen zu können, setzt selbstverständlich voraus, diese zu kennen sowie sie kritisch reflektieren und fachlich beurteilen zu können. Angesichts der politischen Brisanz der damit verbundenen Themen ist es besonders wichtig, in Weiterbildungen eine multiperspektivische Vermittlung

<sup>10</sup> Vgl. dazu kritisch Wolfgang Sander, *Europäische Identität. Die Erneuerung Europas aus dem Geist des Christentums*, Leipzig 2022, S.140ff.

von fachlichem Wissen etwa zu Rassismus, Kolonialismus, sexuellen Minderheiten und Geschlechterforschung zu leisten – unter dezidiertem Einschluss wissenschaftlicher und politischer Kritik an identitätspolitischen Konzepten und aktivistischen Praktiken in diesen Bereichen. Weiterbildungen müssen so dem möglichen Eindruck entgegenwirken, wer gegen Rassismus sei, müsse deshalb auch den identitätspolitischen Rassismusbegriff und ideologische Konzepte wie »Critical Whiteness« oder »antimuslimischer Rassismus« übernehmen; oder wer für die vom Grundgesetz geforderte Gleichberechtigung der Geschlechter eintrete, müsse deshalb auch in Schrift und Sprache »gendern«.

2. Notwendig erscheint ferner die Thematisierung bildungstheoretischer und grundlegender normativer Fragen in Bezug auf die Aufgaben politischer Bildung. Es sollte deutlich werden, dass die Orientierung an Bildung und Mündigkeit der Lernenden eine systematische Unterscheidung zwischen der professionellen Rolle der Lehrenden und deren privaten politischen

Überzeugungen notwendig macht, auch wenn das von Fall zu Fall und in Abhängigkeit von der pädagogischen Situation auch die Äußerung dieser eigenen politischen Sichtweisen nicht ausschließt.

3. Mit Blick auf identitätspolitische Konflikte in Praxissituationen politischer Bildung sollten Lehrende lernen und möglichst auch an Fallbeispielen üben, was es heißt, Wächter über Diskursivität zu sein<sup>11</sup> sowie Versuchen, diese mit moralisierenden Vorhaltungen oder dem Beharren auf subjektiven Identitätsansprüchen einzuschränken, zu widerstehen.

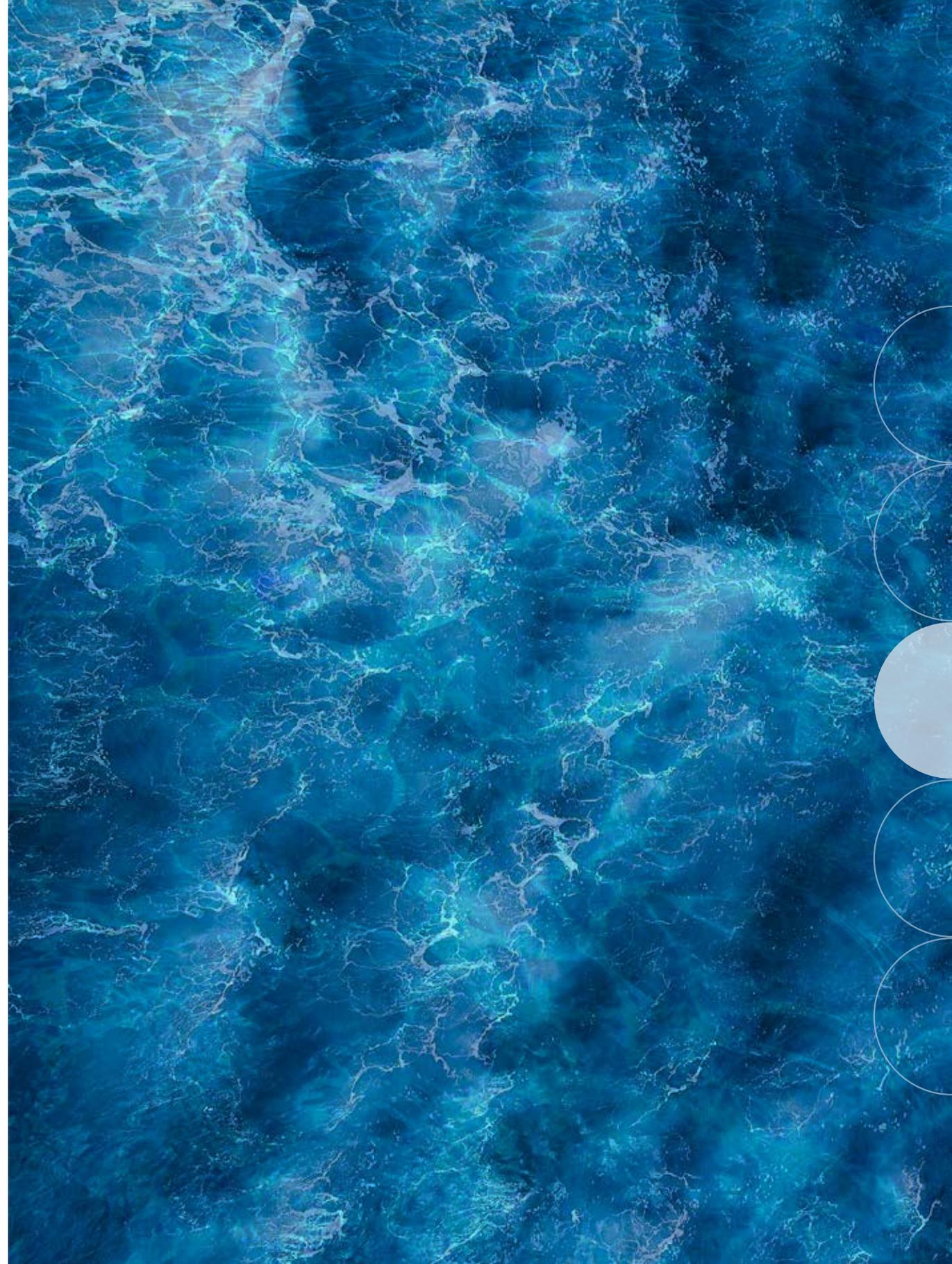
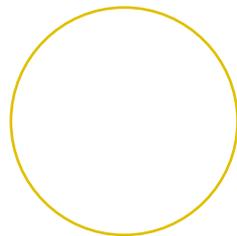
4. Schließlich sollte mit Bezug zu diesen Aspekten Gesprächsgegenstand in Weiterbildungen sein, was es heißen kann, in der politischen Bildung insbesondere mit Jugendlichen Repräsentant der Erwachsenen in unserer Gesellschaft zu sein. Friedrich Schleiermacher betrachtete bekanntlich die Frage »Was will denn eigentlich die ältere Generation mit der jüngeren?« als eine Grundfrage pädagogischen Denkens.

<sup>11</sup> Vgl. Wolfgang Sander, *Identität statt Diskurs? Diskursivität in der politischen Bildung und ihre Gefährdungen*. In: *Pädagogische Rundschau* 3/2021.

Was also wollen wir als Ältere an die Jüngeren weitergeben und warum? Oder anders: Was genau soll da von Lehrenden – über den unter dem hier dritten angesprochenen Aspekt hinaus – als Person in der Praxis politischer Bildung repräsentiert werden, um auch auf diesem Wege Bildungsprozesse anzuregen? Das könnte vielleicht die letzte, aber nicht die unwichtigste Frage in Weiterbildungen für Lehrende zur Demokratiebildung sein.

**Dr. Wolfgang Sander**

Professor (em.) für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften an der Justus-Liebig-Universität Gießen. Er studierte Sozialwissenschaften, Evangelische Theologie und Erziehungswissenschaft. Sander ist Mitglied der Herausgeberkreise der Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften (zdg, Frankfurt a. M.) sowie der Informationen zur Politischen Bildung (Wien).



## Demokratiebildung in der Schule – Jenseits von Differenz:

### Das Konzept der »Ähnlichkeit«

<sup>1</sup> Das Zusammenleben in einer pluralen Gesellschaft, die durch stetige Zuwanderung gekennzeichnet ist, bringt für die Zivilgesellschaft und die darin tätigen Akteur\*innen mannigfaltige Herausforderungen und mitunter auch massive Konflikte mit sich. Diese Erkenntnislage ist nicht neu. Bereits Robert Ezra Park, Begründer der Chicagoer Schule für Soziologie, zeigte vor nunmehr 100 Jahren im vierstufigen »race-relations-cycle« auf, dass die Integration von Zugewanderten sich langwierig gestaltet und mit vielfältigen Konflikten einhergehen kann.<sup>2</sup>

In der deutschen Diskussion um Zuwanderung wurde dieser Sachverhalt für einen langen Zeitraum nur am Rande zur Kenntnis genommen. Allzu lange hing man – insbesondere in den



Autor  
Michael Kiefer

<sup>1</sup> Der vorliegende Text erschien zuerst unter dem Titel: *Jenseits von Differenz – »Ähnlichkeit«* in der Zeitschrift *Perspektiven* 2/2020. Die vorliegende Fassung wurde grundlegend überarbeitet. Im Fokus der neuen Fassung steht das Handlungsfeld Schule.

<sup>2</sup> Gabriele Christmann, Robert E. Park, Konstanz 2007, S. 83 ff.

1980er und 1990er Jahren – der Illusion an, Zuwanderung sei ein passageres Phänomen, das mit der Rückkehr der Arbeitsmigrant\*innen ein Ende fände. Integrationspolitisch verfehlten sowohl ein eher konservativer Kurs, der auf automatische Assimilation oder Anpassung der Eingewanderten setzte, als auch ein unreflektierter (progressiver) »Multikulturalismus«, der Konflikte und Probleme im Zusammenleben nicht zur Kenntnis nehmen wollte, ihr Ziel.

Der dauerhafte Verbleib der Arbeitsmigrant\*innen sowie wiederkehrende Fluchtbewegungen aus Kriegsgebieten in Bosnien, Syrien, Irak und aktuell aus der Ukraine haben dazu geführt, dass Zuwanderung von großen Teilen der Zivilgesellschaft und im Handeln der Regierenden als ein dauerhafter Prozess begriffen wird. Die bisherigen Erfahrungen zeigen, dass Integrationsprozesse nur dann erfolgreich und möglichst konfliktarm gestaltet werden können, wenn in den kommunalen Räumen ein professionelles Management implementiert wurde, das in allen relevanten Handlungs-

feldern (darunter Spracherwerb und Bildung, berufliche Qualifikation, Wohnungs- und Arbeitsmarkt) Ressourcen bereithält, diese einsetzt und notwendige Maßnahmen steuert und moderiert. Darüber hinaus wurde deutlich, dass professionelle Akteur\*innen ihr Handlungswissen deutlich erweitern müssen. Verschiedene Wertesysteme und daraus abgeleitete Lebensentwürfe bedürfen der stetigen Vermittlung. Dies ist nicht immer eine leichte Aufgabe. Überaus deutlich wird dieser Sachverhalt in der aktuellen Auseinandersetzung um die sogenannte »konfrontative Religionsbekundung«, die insbesondere in Berlin mit viel Verve geführt wurde. Im Zentrum der Debatte standen herausfordernde Haltungen und Verhaltensweisen von Schüler\*innen, die von Lehrkräften in Berlin-Neukölln beobachtet werden konnten. Gestritten wurde vor allem darüber, ab wann eine Religionsbekundung »konfrontativer« Gestalt ist und wie sinnvolle pädagogische Maßnahmen aussehen könnten.

Hierzu ein Beispiel.<sup>3</sup> Frau Kröger arbeitet seit 15 Jahren an einer Realschule. Seit gut drei Monaten macht sie sich große Sorgen um Samir, der die neunte Klasse besucht. Frau Kröger ist der Auffassung, der Junge habe sich in den letzten Monaten sehr verändert. Er gebrauche häufig religiöse Redewendungen und störe den Unterricht immer wieder mit unangemessenen Bemerkungen über eine wachsende Muslimfeindlichkeit in Deutschland. Auch die mehrtägige Klassenfahrt habe er verweigert, da eine »sittsame« Trennung der Geschlechter nicht möglich sei. Frau Kröger hat vor kurzem eine mehrtägige Fortbildung zum Thema Salafismus absolviert. Auf der Grundlage der neu erworbenen Fachkenntnisse ist sie zu der Erkenntnis gelangt, dass Samir sich in einem Radikalisierungsprozess befindet. Sie sieht dringenden Handlungsbedarf, da Samir zu entgleiten drohe. Der »Fall« wird mit der Schulsozialarbeit und der Schulleitung besprochen. Es kann kein Konsens erreicht werden. Der Schul-

sozialarbeiter ist der Ansicht, dass die gegenwärtige provokante Performance der Adoleszenz geschuldet sei und plädiert für Gelassenheit.

An diesem Punkt kann konstatiert werden, dass grundsätzlich beide Lesarten möglich sind. Das Verhalten von Samir kann sich als ein vorübergehendes Phänomen erweisen. Es kann aber auch eine tatsächliche Radikalisierung vorliegen, die sukzessive fortschreitet. Der Schulleiter wägt ab und stimmt Frau Kröger zu, und man bittet Samir zu einem gemeinsamen Gespräch, an dem Schulleitung und Beratungsteam teilnehmen. Das Gespräch verläuft äußerst ungünstig. Samir ist empört über die Anwürfe, die Frau Kröger erhebt und will die Vorwürfe auch nicht weiter besprechen, da er das Gespräch als einen Übergriff auf seine Persönlichkeit empfindet. Das Gespräch verläuft folglich ergebnislos. Samir geht Frau Kröger fortan aus dem Weg und verweigert eine über den Unterricht hinausgehende Kommunikation. Der Schüler schließt ein Jahr später die Realschule erfolgreich ab. Für eine

Radikalisierung gab es keine weiteren Anzeichen.

Das Beispiel zeigt, dass die Zuschreibung von Kategorien, hieraus folgende Bewertungen und darauf aufbauende Prognosen bezüglich der Entwicklung einer Person zu gravierenden Fehltritten führen können. Pädagogische Fachkräfte sollten daher stets ihre Sicht- und Vorgehensweisen kritisch reflektieren. Hilfreich sein können hierbei auch Theorien und Methoden, die nicht unmittelbar aus der Sozialen Arbeit stammen. Nachfolgend soll ein Modell skizzenhaft vorgestellt werden, das bewusst auf Kategorisierungen, Bewertungen und Fixierungen verzichtet und aus dem sich Überlegungen für eine gute Praxis ableiten lassen.<sup>4</sup>

### Ähnlichkeit und Ambiguität

Das Konzept der Ähnlichkeit, das hier in seinen Grundzügen vorgestellt werden soll, stammt von den

Literaturwissenschaftler\*innen Anil Bhatti, Dorothee Kimmich, Albrecht Koschorke und Jürgen Wertheimer sowie dem Historiker Rudolf Schlögl. Die Autor\*innen gehen in ihrer Schrift **Ähnlichkeit. Ein kulturtheoretisches Paradigma**<sup>5</sup> von der Prämisse aus, dass es nicht nur ein Denken in Differenzen gibt, sondern auch eine Philosophie des »Sowohl-Als-Auch« oder der »Ähnlichkeit«.

Das Konzept der Ähnlichkeit kann auf eine lange Tradition verweisen. Es findet sich sowohl in der klassischen Philosophie, so bei Platon, Thomas von Aquin und Gottfried Wilhelm Leibniz, aber auch im magischen Denken.<sup>6</sup> Moderne Konzepte von Ähnlichkeit beziehen sich unter anderem auf den Philosophen Ludwig Wittgenstein, der den Begriff der »Familienähnlichkeit« geprägt hat, sowie auf den Kunsthistoriker Aby Warburg und den Philosophen Fritz Mauthner. Nach Auffassung der Autor\*innen kommt dabei insbesondere Mauthner eine heraus-

<sup>3</sup> Der Fall ist konstruiert auf der Grundlage von Beratungserfahrungen, die der Autor in den vergangenen sechs Jahren in verschiedenen Präventionsprojekten gewinnen konnte.

<sup>4</sup> Die nachfolgenden Ausführungen zu Bhatti wurden, bis auf die angeführten Fallbeispiele, meiner Schrift: **Identitätspolitik und Schule**, Baustein 9 (S. 41-54) entnommen, die im Mai 2020 von der Aktion Courage e.V. in Berlin herausgegeben wurde.

<sup>5</sup> Anil Bhatti u. a., **Ähnlichkeit. Ein kulturtheoretisches Paradigma**, in: Internationales Archiv für Sozialgeschichte der deutschen Literatur, 36/1, S. 235.

<sup>6</sup> Ebd. S. 240.

ragende Bedeutung zu, da dieser den Begriff der Ähnlichkeit mit »hochaktuellen Überlegungen zur Funktionalität des Ungefähren verbinde«. <sup>7</sup>

»Unsere ganze Klassifikation der Natur, also unsere ganze Sprache ist gegründet auf das wechselnde Spiel von Ähnlichkeiten (...) Dabei möchte ich aber behaupten, dass diese bloße Ähnlichkeit, d.h. die wissenschaftliche oder mathematische Unvergleichlichkeit der Dinge erst unser Sprechen oder Denken möglich gemacht hat, dass also erst die Lücken unserer Vorstellungen, die Fehler unserer Sinneswerkzeuge unsere Sprache gebildet haben. Würde unser Gehirn von Natur aus nur annähernd so genau arbeiten wie Mikroskope, Präzisionsthermometer, Chronometer und andere menschliche Werkzeuge, würden wir von jedem Einzelding ein so scharfes Bild auffassen und im Gedächtnis behalten, dann wäre die begriffliche Sprache vielleicht unmöglich (...) Im Ernst, die ganze Begriffsbildung der Sprache wäre nicht möglich, wenn wir nicht unter lauter lückenhaften

Bildern umhertappten, eben wegen der Lückenhaftigkeit die Ähnlichkeit überschätzten und so aus der Not eine Tugend machten.«<sup>8</sup> Ähnlichkeit stellt hier folglich nicht eine unpräzise, unaufgeklärte Verbindung dar. Vielmehr bildet Ähnlichkeit die »Voraussetzung für Sprachgebrauch« und Begriffsbildung überhaupt. Mauthners Überlegungen und eine hieraus ableitbare Heuristik finden sich heute mit der Fuzzylogik in der Technikentwicklung ebenso wie in den Kognitionswissenschaften (kognitive Schemata) wieder. Kognitive Schemata dienen der schnellen Orientierung. Darüber hinaus ermöglichen sie auch einen anderen Blick auf die Phänomene Migration, Integration, Inklusion und Exklusion. Die Betonung von Differenz und Alterität produziert eine Andersheit, die sich als beständiges Problem erweist. Das Konzept der Ähnlichkeit dagegen vermeidet Dichotomien. Vielmehr versucht es, Überlappungen und Abstufungen in kulturellen Zusammenhängen zu identifizieren und zu verstehen. »Ähnlichkeitsbeziehungen sind Unschärfe-

relationen, die nicht auf logische Operationen mit diskreten Begriffen setzen, sondern eher geschulte Beobachtung, trainierte Aufmerksamkeit, Erfahrung, Material und Praktiken einsetzen.« Ähnlichkeit ist immer ein »unscharfer« und »relationaler Begriff«, der Vereindeutigung ausschließt.<sup>9</sup>

Zudem lässt das Konzept der Ähnlichkeit Ambiguität zu. Diese ist eine wichtige Voraussetzung für Ambiguitätstoleranz. Der Begriff steht dem Islamwissenschaftler Thomas Bauer zufolge für die Fähigkeit, Mehrdeutigkeiten, unlösbare Widersprüche und Ungewissheiten auszuhalten.<sup>10</sup> Dies bedeutet auch, dass man nicht der Versuchung unterliegt, alles erklären und verstehen oder zu allem eine Meinung haben zu müssen. Beispielsweise sind die Ursachen von Flucht und Migration in der Regel hochkomplex und folglich kompliziert. Dieser Sachverhalt wird jedoch nicht immer ausreichend berücksichtigt.

<sup>9</sup> Ebd. S.243ff.

<sup>10</sup> Thomas Bauer: *Die Vereindeutigung der Welt. Über den Verlust an Mehrdeutigkeit und Vielfalt*, Ditzingen 2018, S. 96.

Jede\*r ist Expertin oder Experte und fühlt sich berufen, eindeutige politische Positionen zu beziehen. Ähnlich verläuft auch die Islamdebatte. Hier gibt es allorts ausgewiesene Expertinnen und Experten. Wer braucht hier noch akademisch ausgebildete Islamwissenschaftler\*innen?<sup>11</sup>

Zusammenfassend betrachtet ist Ähnlichkeit nach Bhatti und Kimmich ein Konzept, »das die bekannten Oppositionen wie etwa die von Homogenität und Heterogenität oder auch Identität und Alterität ablösen oder ergänzen kann«<sup>12</sup>

Sie wirkt in beide Richtungen als ein Korrektiv, das Diskurse offenhalten kann und problematische Positionierungen verhindert.

Nach diesen zunächst erkenntnistheoretischen Überlegungen ist es an dieser Stelle durchaus lohnend, erneut das oben angeführte Beispiel von Samir aufzugreifen. Alle Beteiligten konnten ihre Auffassungen jeweils mit Beobachtungen unterlegen. Jedoch war der weitere Verlauf unklar.

<sup>11</sup> Ebd. S. 89.

<sup>12</sup> Bhatti et al.: S. 243ff.

<sup>7</sup> Ebd, S.243.

<sup>8</sup> Zitiert nach ebd, S.243.

Als möglicherweise hilfreich hätte sich eine Vorgehensweise erwiesen, die bewusst auf Klassifizierungen und Bewertungen verzichtet. Angelehnt an das Konzept der Ähnlichkeit hätte eine Zwischenposition bezogen werden können, die darauf verzichtet, mit messerscharfen Begriffen und schnellen Schlussfolgerungen ein abgeschlossenes Bild des Schülers zu entwerfen, das mit einer ungünstigen Prognose versehen ist. Stattdessen hätten die Beteiligten mit Bedacht zunächst genaue Beobachtungen durchführen können. Der Verzicht auf unmittelbares Verstehen und Interpretieren und damit auf Machtausübung kann Unschärfen hervorbringen, die erste Impulse für einen fruchtbaren Dialog ermöglichen, der ohne Konfrontation, Widerstand und Unterwerfung auskommt und vielmehr von Offenheit und Respekt gekennzeichnet ist. Beide Prämissen schaffen Raum für die Erkundung von Motiven, Wünschen und Hoffnungen des Schülers. Gerade im Bereich sozialer und kultureller Inklusion und Exklusion kann sich Ähnlichkeit als nützlich erweisen, die

Mehrdimensionalität von Phänomenen in der ganzen Bandbreite zu erkennen. Dabei geht es nicht um die Differenz von »eigen und fremd«, sondern um Zwischenpositionen, die zugleich ein Innen und Außen umfassen. Der Soziologe Georg Simmel entwickelte diesen Zusammenhang zu einer Typologie des sozialen Raumes: »Er spricht von »leeren Räumen«, »Grenzwüsten« oder auch von »neutralen Räumen«, die moderne Menschen um sich schaffen würden.«<sup>13</sup>

Diese seien wie eine Art »No Man's Land«, in denen sich gut über Lebensformen verhandeln ließe. Man müsse sich nicht verstehen und interpretieren, sondern nur tolerieren. Anders formuliert: Jede\*r ist hier fremd und befindet sich in einer Zwischenposition. Diese Zwischenposition ist die Voraussetzung für einen machtfreien Raum, in dem sich fruchtbare Ähnlichkeitsbeziehungen entfalten können. Um Missverständnisse zu vermeiden, sei aber auch darauf hingewiesen, dass diese Position jedoch nur bezogen werden kann, wenn keine

<sup>13</sup> Zitiert nach Bhatti et al., S. 247.

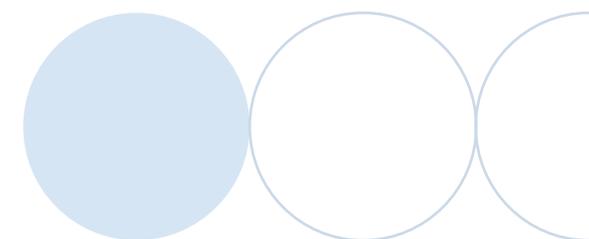
unmittelbaren Gefährdungen oder Gefahren bestehen.

Das Beispiel Samir zeigt, dass Ähnlichkeit durchaus wichtige Impulse für die pädagogische Praxis in der Schule geben kann. In schulischen Lebenswelten, die durch eine hohe Heterogenität gekennzeichnet sind, kann insbesondere dieses Konzept des »No Man's Land« zu einem neuen Verständnis schulischer Lebensräume führen. Niemandland bedeutet, dass der Klassenraum als ein neutraler Raum angesehen wird, in dem sich Schüler\*innen und Lehrkraft aufhalten. Alle sind in gewisser Hinsicht Fremde, die sich mit Respekt und Rücksicht behandeln. Die Beziehungsverhältnisse sind nicht fremdbestimmt geordnet, sondern müssen stets neu ausgehandelt werden. Die Anwesenden müssen sich nicht ständig verstehen und interpretieren. Der Raum ist gekennzeichnet durch eine hermeneutische Abstinenz. Gefordert ist einzig Toleranz oder, präziser, eine Ambiguitätstoleranz, die Widersprüche und Mehrdeutigkeiten zulässt. Diese Grundsituation bildet eine gute Ausgangslage für partizipative

Prozesse, die Gemeinsamkeiten hervorbringen, welche von allen Beteiligten getragen werden können.

#### Dr. Michael Kiefer

studierte Islamwissenschaft, Politikwissenschaft und Philosophie in Köln. Kiefer befasst sich seit mehr als 20 Jahren mit den Themenfeldern Antisemitismus, Islamismus und Radikalisierungsprävention und hat hierzu zahlreiche Publikationen vorgelegt. Michael Kiefer hat im April 2021 den Ruf der Universität Osnabrück für die Professur Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft mit dem Schwerpunkt muslimische Wohlfahrtspflege angenommen.





## Wie kann Demokratiebildung in der Migrationsgesellschaft gelingen?

### Ansätze und Lernsettings – Bericht aus der Praxis



Autor  
Guido Schulz

In Zeiten, die durch besondere Herausforderungen und Zumutungen für alle Bürger\*innen geprägt sind, bekommt die hier gestellte Frage eine ganz neue Brisanz. Nicht zuletzt wird seit vielen Jahren ein zunehmend offener (teils polarisierender) medialer Diskurs über Diversität in allen Facetten auch in die Schulen hineingetragen.

Die Antworten benötigen nicht nur eine, sondern viele Perspektiven. Diese müssen – so viel sei hier schon gesagt – auch Akteure und das soziale Umfeld der Schulen mit einbeziehen. Ich möchte hier vor allem aus meiner Erfahrung als Lehrer, Koordinator von »Schule ohne Rassismus«, Schulleiter und nun in der Schulaufsicht Tätiger im Berliner Bezirk Friedrichshain-Kreuzberg schöpfen. Beispiele sollen meine Thesen illustrieren, ohne Anspruch auf Verallgemeinerung.

### 1. Lernsettings im Unterricht

Die Berliner Bildungspolitik hat auf die zunehmende Bedeutung gesellschaftlicher Themen mit der Einführung des Rahmenplans 2017 und der Einführung des Faches Politische Bildung 2019 reagiert.<sup>1</sup> Vor allem das im Rahmenplan Berlin/Brandenburg im Teil B zu findende überfachliche Thema »Demokratiebildung« beinhaltet im Bereich der gewünschten Kompetenzentwicklung so gut wie alles, welches aus meiner Sicht erforderlich ist. Hier geht es um das Wesen des Handelns in einem demokratisch verfassten Staat, um das Erleben von Mitwirkung, Gestaltungsspielräumen und der eigenen Wirksamkeit. Theoretische Grundlagen, die beispielweise im Fach Politische Bildung erarbeitet wurden, können so in der Praxis bis zu einem bestimmten Punkt einer realen Prüfung unterzogen, das eigene Handeln an den Grundsätzen unserer in der Verfassung niedergeschriebenen Regeln des sozialen Miteinanders überprüft werden.

Doch nicht nur das Lernen am Objekt oder im Prozess ist hier wichtig, vielmehr auch das Erlernen und Durchdringen der Fachsprache, die die Sprechfähigkeit in Partizipationsprozessen erst ermöglicht.

Mit Partizipationsprozessen meine ich auch die Beteiligung am Unterricht bzw. an Diskussionen zu gesellschaftlichen Fragen.

Ein Beispiel: Besonders auffällig wurde mir die Bedeutung (und Begrenzung<sup>2</sup>) des Unterrichts als Versuchslabor für das Erlernen einer fachspezifischen Sprache im Politikunterricht der Oberstufe. Jede Woche nutzte ich eine Stunde des dreistündigen Grundkurses für eine Diskussion zu einem aktuellen Thema, welches wir gemeinsam in der Vorwoche festlegten. Die Aufgabe war, sich zu diesem Thema umfassend zu informieren, um an der Diskussion aktiv teilnehmen zu können. Das Ergebnis war in den meisten Fällen äußerst befriedigend. Eine für den Politikunterricht eher ungewöhnliche Lebendigkeit machte sich breit.

<sup>1</sup> <https://www.berlin.de/familie/de/nachrichten/das-schul-fach-politische-bildung-wird-in-berlin-gestaerkt-525>

<sup>2</sup> Leider schlugen sich die erworbenen mündlichen Kompetenzen nicht immer auf die Klausurleistungen durch.

Nach einer kurzen Einführung in das Thema begann fast immer eine sachliche, oft aber auch hitzig geführte Diskussion, an der sich tatsächlich fast alle Schüler\*innen beteiligten. Besonders in Erinnerung ist mir die Diskussion zur Rolle Assads in Syrien zu Beginn der Proteste gegen ihn im Jahr 2011 geblieben. Der Großteil der Schüler\*innen und ich selbst vertraten den Standpunkt, dass das Regime dieses Diktators ganz im Sinne des Arabischen Frühlings beendet werden muss. Eine Schülerin mit syrischem Hintergrund sprach sich überraschenderweise für Assad und gegen die Revolution aus. Sie verdeutlichte uns, dass ihre Familie als Teil der christlichen Minderheit in Syrien Assad nicht besonders mochte, ihn aber als Garant für ihre Sicherheit betrachtete. Gegen den »revolutionären Elan« ihrer Mitschüler\*innen konnte sie sich damals nicht durchsetzen. Aber sie setzte einen starken Kontrapunkt, der sich im Laufe des Konflikts als tragische Prophezeiung herausstellen sollte.

Wenn ich hier eine Empfehlung zu den notwendigen Kompetenzen ab-

geben sollte, wäre es diese: Sei offen für Diskussionen, höre zu und halte bis zu einem bestimmten Punkt auch Beiträge aus, die deinem Weltbild widersprechen! Achte auf Gesprächsregeln und halte sie selber ein! Und, vielleicht am wichtigsten: Lasse Schüler\*innen über Unterrichtsinhalte mitbestimmen! Denn nur so lassen sich aus deren Sicht häufig abstrakte, ferne Inhalte mit anschlussfähigem Wissen verbinden. Das bringt mich zu einem zweiten Ansatz, der sich nun auch stärker den Herausforderungen der Migrationsgesellschaft zuwendet.

## 2. Eine Haltung im Sinne des pädagogischen Konstruktivismus entwickeln

Den Begriff des pädagogischen Konstruktivismus kannte ich bis zu einem Zusatzstudium in Schulmanagement nicht, obwohl ich der Grundidee dieser Erkenntnistheorie als Lehrer unbewusst gefolgt war. Kurz gesagt, betont der pädagogische Konstruktivismus<sup>3</sup> die subjektive Perspektive

<sup>3</sup> Vgl. u.a. <https://www.beltz.de/fachmedien/paedagogik/produkte/details/4370-paedagogischer-konstruktivismus.htm>

der Konstruktion von Lebenswelten und -wirklichkeiten im Gegensatz zur in Schule eher üblichen Perspektive der linearen Wissensvermittlung. Die Welt, so dieser erkenntnistheoretische Ansatz, existiert in den Augen unterschiedlicher Menschen niemals auf die hundertprozentig selbe Art und Weise. Jeder Mensch konstruiert sich aus dem, was er mehr oder minder bewusst an Wissen erworben hat, seine eigene Vorstellung von der Welt. Dieser Ansatz ermöglicht es jenseits von Naturgesetzen und sozialen Verabredungen für andere Perspektiven offen zu bleiben und erlaubt den Schüler\*innen, eigene Zugänge und Wege zum Wissenserwerb zu beschreiten. Eine Haltung, die in der Migrationsgesellschaft von besonderer Bedeutung ist. Verlangt sie doch, sich von Stereotypen weitestgehend frei zu machen und nicht vorschnell zu kategorisieren, zu bewerten und zu urteilen. Wenn ich davon ausgehe, dass jeder Mensch die Welt mit anderen Augen betrachtet und diese Sichtweise sich aufgrund unterschiedlichster Wissensaneignung und vielfältigster

Lebensumstände entwickelt hat, dann ist jeder Mensch zuerst als individuelles Wesen wahrzunehmen. Die Frage nach Herkunft und soziokultureller Prägung kann dann in einem zweiten Schritt dazu beitragen, die Person noch besser zu verstehen, sie in ihrer Gänze anders, manchmal ganz neu wahrzunehmen und individuell auf sie einzugehen.

Auch hierzu ein Beispiel: Dass dieser Prozess äußerst erkenntnisreich sein kann, habe ich als Schulleiter an einem Demokratie-Projekt unseres damaligen Kooperationspartners **Dialog macht Schule** erfahren. Mit einer neunten Klasse wurde nach zweijähriger Dauer des Projekts ein Video produziert, das die Frage nach Herkunft und Identität auf einfache, aber enorm eindrucksvolle Weise behandelt.<sup>4</sup> In unterschiedlichen Konstellationen »erzählten« die Schüler\*innen dort ihre Geschichte, gaben ihre Haltung zu Herkunft und Identität preis, indem sie beschriftete DIN-A4-Bögen vor die Kamera hielten. Migration und Fluchterfahrungen der Eltern und Großeltern

<sup>4</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=399jj03Vc8c>

spielten fast durchweg eine zentrale Rolle. Mich rührte dieses Video bei seiner Erstaufführung in meiner ehemaligen Schule zu Tränen. Ich wurde mir in diesem Moment bewusst, wie viel ich über »meine« Schüler\*innen zu wissen glaubte und es doch nicht tat. So tiefe Einblicke in die Persönlichkeit der Schüler\*innen ans Licht zu bringen, ihre Motivationen, Hoffnungen und Wünsche zu erkennen, das ist dem Projekt auch deshalb gelungen, weil es sich diesem offenen Ansatz, ohne Bewertungs- oder Beurteilungsdruck und ohne vorgefertigte Meinungen bediente. Selbstredend, dass dies auch nur möglich war, weil es den Moderator\*innen gelungen war, ein stabiles Vertrauensverhältnis über viele Wochen und Monate hinweg aufzubauen.

### 3. Demokratie erlernen und erleben

Die Schulgesetzänderung in Berlin, die in Gänze im kommenden Schuljahr 2023/24 umgesetzt werden wird, stärkt die Partizipation der Schüler\*innen und

gibt eine Methode zum »Demokratie-lernen« vor<sup>5</sup>. So werden nun auch in Grundschulen Schüler\*innen stimmberechtigte Mitglieder in der Schulkonferenz sein, in der nun unter anderem die Verwendung der der Schule zur Verfügung gestellten Ressourcen offengelegt werden muss. Um sich auf diese verantwortungsvolle Aufgabe vorzubereiten, wird der Klassenrat als demokratisches Mittel der Entscheidungsfindung verbindlich eingeführt. Geht es hier eher um das Erlernen von Gesprächsregeln in unterschiedlichen Rollen und Diskussionen, die die Klasse oder Schule betreffen, fördern die Feedbackgespräche<sup>6</sup>, die in diesem Jahr als verbindliche Voraussetzung für die Beantragung von Mitteln aus dem Bund-Länder-Programm **Stark trotz Corona** gefordert wurden, das Artikulieren eigener Interessen und die Annahme von Kritik.

Die Vorgabe, bis zu einem bestimmten Zeitpunkt zwei Feedbackgespräche durchzuführen, stieß nicht bei allen

<sup>5</sup> Vgl. u. a. 77, 1, Ziff. 3 und 84a SchulG Berlin

<sup>6</sup> Im Schuljahr 2021/22 waren mindestens zwei Feedbackgespräche mit den Schüler\*innen und den Eltern durchzuführen, um die Ergebnisse der Lernstandserhebungen zu Beginn des Schuljahres aufzuarbeiten.

Schulleitungen und Lehrerkollegien auf Begeisterung. In allen Schulen gab es zwar schon Gesprächsangebote für Schüler\*innen und Eltern; die Feedbackgespräche forderten aber von allen Beteiligten, sich auf eine neue Qualität in den Gesprächen einzulassen, da häufig wesentlich umfangreichere Daten zur Verfügung standen und neben den reinen Leistungsparametern auch die psychosoziale Situation besprochen werden sollte.

Ich besuchte nach den ersten Gesprächen alle Schulen, für die ich zuständig bin, und ließ mir berichten. Das Ergebnis war in allen Schulen gleich. Selbst in Schulen, in denen die Skepsis anfangs groß war, wurden die Gespräche durchweg als lohnenswert und erkenntnisreich erlebt. Schulen, die bisher nicht die einzelnen Schüler\*innen sondern eher die Eltern im Fokus der Gespräche hatten, haben Prozesse angestoßen, diese Feedbackgespräche auch in den kommenden Jahren durchzuführen. Der große Unterschied besteht eben darin, dass es den einzelnen Schüler\*innen ermöglicht wird, sich mit einer eigenen Einschätzung

des Lernstandes, der Bedürfnisse und Wünsche auf diese Gespräche vorzubereiten.

Es wird nicht mehr über die Schüler\*innen gesprochen, sondern mit ihnen. Der Impuls geht von ihnen aus, nicht von der Lehrkraft oder den Eltern. Ich halte diesen Ansatz für wichtig im Sinne der Demokratieerziehung. Für sich selbst Verantwortung zu übernehmen, sich kritisch und selbstkritisch mit Gegebenheiten auseinanderzusetzen und in den zweifellos bestehenden Abhängigkeitsverhältnissen in Schule als Individuum und Partner des Lehr-/Lernprozesses wahrgenommen und ernst genommen zu werden, bedeutet eine Stärkung der Persönlichkeit durch das Erleben von Selbstwirksamkeit und das Erkennen von Konsequenzen des eigenen Handelns. Kompetenzen, die für eine demokratische Gesellschaft von größter Bedeutung sind.

An meiner ehemaligen Schule führten wir Feedbackgespräche als sogenannte Ziel- und Bilanzgespräche schon vor sechs Jahren ein. Schüler\*innen konnten und können sich gut auf diese

Gespräche mit den Klassenlehrer\*innen in Anwesenheit der Eltern vorbereiten und eigene Ziele und Wünsche in die Zielvereinbarungen hineinschreiben. Die Zielvereinbarungen werden bei jedem neuen Gespräch zur Grundlage der Bilanz, auf die eine neue Zielvereinbarung folgt. Ein Erfolgsmodell! Bis heute genießen diese Gespräche bei allen Beteiligten große Wertschätzung und werden im Gegensatz zu den klassischen Elternabenden von so gut wie allen Eltern besucht. Hier, im kleinen Kreis, fällt es auch den Eltern, die die deutsche Sprache nicht so gut beherrschen, sehr viel leichter, sich am Lerngeschehen ihrer Kinder zu beteiligen.

#### 4. Kooperationen mit außerschulischen Partnern

Wenn Schule durch die Auseinandersetzung mit politischen Systemen, unterschiedlichen Lebensentwürfen, dem Umgang mit divergierenden Wert- und Normvorstellungen usw. dazu beitragen soll, zur Demokratie zu erziehen, dann gehört es auch zur Wahrheit, dass an vielen Schulen Berlins die Aus-

einandersetzung gerade mit Fragen der Migrationsgesellschaft nicht in der Form stattfinden kann, die wünschenswert wäre. Häufig ist es leider so, dass sich sogenannte Brennpunkt-Schulen einer soziokulturell homogenen Schülerschaft gegenübersehen, die die gesellschaftlichen Mehrheitsverhältnisse umkehrt. Gesellschaftliche Minderheiten werden hier zur Mehrheit und wachsen in der Illusion auf, sich den gesellschaftlichen Herausforderungen ausreichend aussetzen zu können, da der geschützte Ort Schule ihnen kaum Anlass bietet, sich mit divergierenden Vorstellungen und Haltungen in Peer-groups auseinandersetzen zu müssen. So war der Anteil der Schüler\*innen ohne Migrationshintergrund in meiner ehemaligen Schule verschwindend gering. In diesen Schulen wird die Bedeutung von Kooperationspartnern besonders deutlich. Kann es ihnen doch gelingen, andere Lebensentwürfe, Haltungen und Meinungen, auch innerhalb migrantischer Communities, in Diskussionen, Projekten und Unterrichtssequenzen auf andere Weise einzubringen, als das Lehrer\*innen

gelingen kann. Menschen aus dem »echten« Leben oder der als eigenen empfundenen Community werden als authentischer wahrgenommen und lassen häufig andere Auseinandersetzungen zu, als dies im konventionellen Unterricht möglich wäre.

Die durch akademische Diskurse in die mediale Öffentlichkeit hineingetragene Begriffswelt ist häufig nicht sinnstiftend für Schüler\*innen – ebenso wie für Lehrkräfte, die den »Diversitätsdiskurs« nicht in allen Einzelheiten verfolgen können. Begriffe wie »white washed«, »PoC« oder »Alte weiße Männer« mögen in diskriminierungssensiblen Diskursen feststehende Termini sein, als Zuschreibungen von außen, gar als Kategorisierung von Schüler\*innen taugen sie nichts, sind eher kontraproduktiv.

Ein Beispiel: Bei der Präsentation eines Workshops durch einen freien Träger in einer Schule musste ich erleben, dass ein »weißer« Schüler von einem Mitschüler mit türkischen Wurzeln ob seiner Essgewohnheiten schwer beleidigt wurde. Wenn dann gesagt wird, es handele sich dabei nicht um

Rassismus, weil er, der Weiße, ja zur privilegierten Mehrheitsgesellschaft gehört, ist das für beide eine bittere Erfahrung. Der »weiße« Schüler wird in seiner Empfindung nicht ernst genommen, sein Kontrahent bekommt mitgeteilt, dass er nicht »weiß« ist und unterprivilegiert – wohin soll das innerhalb einer Klasse, einer Schule und einer Gesellschaft führen?

Letztendlich ist immer zu unterscheiden zwischen dem Diskurs über bestimmte Begriffe und Zuschreibungen und der Verwendung von Begriffen im Diskurs selbst. So wäre eine Diskussion über den Begriff »PoC« und seine Genese sicher lohnenswert, ihn innerhalb einer Diskussion anderen zuzuschreiben, widerspräche indes komplett dem Prinzip des pädagogischen Konstruktivismus.

Neben diesem Weg der gesellschaftlichen Akteure von außen nach innen, müssen Lebens- und damit auch Partizipationserfahrungen auch außerhalb von Schule ermöglicht werden. Ein Unterfangen, das häufig von Konflikten begleitet wird, da außerhalb der eigenen Schule oder des

eigenen Kiezes große Unsicherheiten im Umgang mit unbekanntem Situationen bestehen; aber auch umgekehrt, viele Menschen ungehalten reagieren, wenn gegen institutionelle Konventionen verstoßen wird oder man dieses Verhalten eigentlich schon erwartet. Nicht nur einmal bin ich vor dem etablierten Publikum in Deckung gegangen, wenn meine Schüler\*innen in der Oper ihre Chipstüten hervorholten oder im Theater ihre Eindrücke vom Geschehen sofort auf Instagram teilen mussten.

Wie in all den Antworten auf die Ausgangsfrage, braucht es auch hier Geduld, Offenheit, Zugewandtheit und Vertrauen, aber auch eine klare, bewusste und sich immer wieder selbst reflektierende Haltung, die sich vor schnellen Urteilen und Zuschreibungen entzieht, die Schüler\*innen ernst nimmt, sie wirklich als Partner\*innen am Lern- und Erziehungsprozess beteiligt.

### **Guido Schulz**

arbeitet seit 2018 in der regionalen Schulaufsicht Friedrichshain-Kreuzberg von Berlin.

Zuvor war er von 2013 bis 2018 Schulleiter an der Albrecht-von-Graefe-Schule in Berlin-Kreuzberg.

Koordinator für »Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage« am Hermann-Hesse-Gymnasium in Berlin-Kreuzberg von 2011 bis 2013.

Guido Schulz hat Musik und Geschichte auf Lehramt an der Humboldt-Universität zu Berlin sowie berufsbegleitend Schultheater studiert.



## Schule muss sich ändern\*

Die Aufgabe von Schule sollte auch darin bestehen, Kinder und Jugendliche mit den Realitäten einer Migrationsgesellschaft vertraut zu machen und mündige, demokratische, kritische Geister heranzuziehen. Kinder und Jugendliche sind das Kapital unserer Gesellschaft. Eine auf Antirassismus fokussierte Politik, die Schule nicht in den Mittelpunkt stellt, ist nicht glaubwürdig. In einer immer diverser werdenden Gesellschaft braucht es einen Neustart in der Schulpolitik. Die Zukunft jedes Individuums und damit der Gesellschaft beginnt hier. Für ein besseres Bildungssystem bräuchte es aber mutige Politiker, die es ernst meinen mit einem konfliktfreieren Miteinander in der pluralen Gesellschaft. Dieses Ziel kann nur ganzheitlich erreicht werden. Eine gute Infrastruktur, eine Lehrerschaft, die auf das Unterrichten in vielfältigen Klassen vorbe-



Autorin  
Canan Topçu

reitet ist, und Unterrichtsinhalte mit Bezug zu Vielfalt und Migration.

Oft denke ich, wie gut, dass ich meine Schulzeit hinter mir habe. Wie trist, wie grau, wie unansehnlich doch viele Gebäude sind – und wie dunkel es drinnen ist. Wenn ich zu Veranstaltungen in Schulen bin, erschrecke ich darüber, dass die Gebäude, in denen Kinder und Jugendliche so viel Zeit verbringen müssen, nur nach Maßstäben der Funktionalität gestaltet sind. Viele Schulen sind sowohl architektonisch als auch technisch aus dem vorigen Jahrhundert: marode Klassenräume, heruntergekommene Toiletten und Sporthallen. Digitalisierung ist in der Pandemie zum Hauptthema geworden, vor lauter Fokussierung auf die technische Entwicklung sollten aber die architektonischen Mängel nicht aus dem Blick geraten. Denn Schulen sollten ein Lernort sein, auf den sich Kinder und Jugendliche freuen, wenn sie sich morgens auf den Weg machen. Helle Räume mit freundlichen Farben, Räume zum Chillen oder Austoben wären wünschenswert. Und Räume, wo sich

Kinder und Jugendliche ausprobieren können – beim Kochen, Nähen, Gärtnern und so weiter.

Es ist ein Armutszeugnis, dass ein so reiches Land wie Deutschland so wenig in Schulen investiert. Um Schulen auf den heute notwendigen Stand zu bringen, sind rund 44 Milliarden Euro nötig. Angesichts der Coronapandemie warnt das Deutsche Institut für Urbanistik vor sinkender Investitionsbereitschaft der Städte und Gemeinden. Wenn wir Kinder und Jugendliche zum Lernen ermuntern wollen, und mit Lernen meine ich mehr als nur das Wissen aus den Curricula, dann müssen wir die Rahmenbedingungen in der Schule schaffen. Das kostet Geld, viel Geld. Bildungsforscher, Lehrer und auch Politiker kritisieren, dass ein relativ wohlhabender Staat wie Deutschland nicht mehr Geld in Schulen investiert, anstatt später Fördermittel in Einzelprojekte oder Maßnahmen zu pumpen, deren Effekte nicht einmal bekannt sind, weil sie nicht evaluiert werden. Was bei den Schulen am falschen Ende eingespart wird, kostet an anderer Stelle zigfach,

um die vielen Versäumnisse aufzufangen. Hier erweisen sich uneinheitliche Zuständigkeiten zwischen Kommunen, Ländern und dem Bund als zusätzliches Hindernis.

Was sich am »Topos Schule« ändern muss, um der Vielfalt in der Gesellschaft gerecht zu werden, darüber machen sich kluge Köpfe schon seit vielen Jahren Gedanken – Bildungsforscher wie etwa Yasemin Karakaşoğlu und Paul Mecheril. So taucht in Schulbüchern die Realität der Migrationsgesellschaft zu selten auf – sofern engagierte Lehrerinnen und Lehrer das Thema nicht selbst einbringen. Dabei sind Klassengemeinschaften mit vielfältigen Biografien, Herkunftsn, Sprachen und Religionen in vielen Schulen allgegenwärtig.

Das Thema Migrationsgesellschaft müsste viel stärker Bestandteil der Bildungsinhalte sein – nicht nur in Bezug auf Deutschland, sondern »im weltgesellschaftlichen Raum«, so der Bildungswissenschaftler Professor Mecheril. Migration müsse im globalen Zusammenhang betrachtet werden.

Und das eben nicht nur im Geschichtsunterricht, sondern auch in Deutsch und anderen Fächern. In den regulären Lehrplan aufgenommen werden müsste auch die Kolonialgeschichte und die der Gastarbeiter im Zuge der Anwerbeabkommen. Die Frage, was es bedeutet, in einer Migrationsgesellschaft zu leben, sollte für Lernende und Lehrer ein zentrales Thema sein. Davon ist Schule in Deutschland aber weit entfernt. Um gegen Ausgrenzung, Rassismus und Ungleichheit vorzugehen, müsste viel mehr als bisher in Bildung investiert werden.

Kritik über Mängel und Missstände an Schulen bekommen meist die Lehrer zu spüren. Die Erwartungen an sie seitens der Eltern, Schülerinnen und Schüler und der Zivilgesellschaft sind riesig: Wissen vermitteln, allen Schülern gegenüber aufmerksam und immer fair sein, bei Konflikten schlichten, jederzeit erreichbar und stets die Ruhe in Person sein.

Natürlich ist das nicht möglich. Man erwarte von Lehrern »göttliche Objektivität«, sagt Migrationsforscher

Mark Terkessidis. Ich pflichte ihm bei. Lehrer sind auch nur Menschen. Was zunächst etwas platt klingen mag, soll sagen: Lehrer sind Menschen wie Sie und ich. Sie haben ihre Vorurteile und handeln nach Stereotypen. Für die einen – wie bei meiner Freundin Dagmar – ist der Beruf eine Berufung, sie brennen für das, was sie tun, und sehen in jedem einzelnen Schüler ein Individuum mit Stärken und Schwächen. Unterstützen ihre Schülerinnen und Schüler, weil sie sich auf deren Potenzial konzentrieren und um die Defizite kein großes Aufheben machen.

Diese Dichotomie, gute versus schlechte Lehrer, entspricht natürlich nie ganz der gelebten Realität. Weil die meisten Lehrkräfte manches gut machen und anderes weniger gut. Meine Freundin Dagmar, die so alt ist wie ich, sieht sich nicht per se als Prototyp der »guten Lehrerin« – im Vergleich zu dem »jugendlichen, muskulösen Sportlehrer«, der eine undisziplinierte siebte Klasse mit seiner lauten Stimme und seinem bestimmenden Auftreten besser zur Raison bringe,

während ihre Begabung eher bei einer Klassenmediation zum Tragen komme.

Lehrer verdienen mehr Unterstützung, zum Beispiel durch multiprofessionelle Teams, bestehend aus Lehrern, Schulpädagogen, Sozialarbeitern und Psychologen.

Meine Freundin Dagmar, die auch nach fast 25 Jahren ihres Berufs nicht müde geworden ist, habe ich gefragt, was aus ihrer Sicht eine gute Schule sei. »Statt einseitig auf die Wissensvermittlung und deren Überprüfbarkeit zu schießen, müsste gefragt werden, welche Voraussetzungen Kinder und Jugendliche brauchen, um ihre Potenziale auszuschöpfen. Ein gutes Lernklima, ein vertrauensvolles Miteinander der Schülerinnen und Schüler untereinander sowie im Verhältnis zur Lehrkraft müssten hier an vorderster Stelle stehen.« Sie wünscht sich kleinere Klassen, das wäre ein wichtiger Schritt, auch wenn Kultusminister die Relevanz der Gruppengröße mit Blick auf die Bildungsforschung gern verneinen. Doch die Praxis zeige: Kleinere Klassen ermöglichen eine genauere

Wahrnehmung des Einzelnen und schaffen Bindung. Wichtig sind Strukturen, die jenseits von Leistungsdruck die Begegnung fördern: ein offener Tagesanfang, ein wöchentliches gemeinsames Mittagessen oder zumindest eine Klassengemeinschaftsstunde, die im Stundenplan fest verankert ist.

Dagmar macht als Klassenlehrerin sehr viele Überstunden. Unbezahlte Zeit, weil ihr der Kontakt zu Schülerinnen und Schülern sowie den Eltern wichtig ist. Weil die Organisation der Arbeit von Klassenlehrkräften nicht mit Unterrichtsentlastung oder zusätzlicher Bezahlung verbunden ist, führe das leider dazu, dass Unterstützungsangebote für Schülerinnen und Schüler mit dem Engagement einzelner Lehrkräfte – oder auch ihrer Bereitschaft zur Selbstausbeutung – stehen und fallen.

Auch der Koordination der Lehrkräfte untereinander – zum Beispiel in Klassen- oder Jahrgangsteams – müsste mehr Raum gegeben werden, das käme sicher direkt den Kindern und Jugendlichen zugute. Solche Vorhaben sind auf Verbündete auf der

Entscheidungsebene angewiesen. Sie gilt es zu überzeugen, sie gilt es zu gewinnen für Reformen in der Lehrerbildung, für eine schnellere Überarbeitung der Schulcurricula, für Angebote in der Weiter- und Fortbildung.

Lehrkräfte brauchen professionelle Begleitung für das Reflektieren ihrer Arbeit und ihres Schulalltags. Dagmar sagt: »Im Zusammenhang mit dem Thema Rassismus-Antirassismus bedeutet das für mich persönlich, dass ich offen bin für neue Erfahrungen, offen, meine als sicher geglaubten Weltbilder zu hinterfragen und meine Erfahrungen auch aus einem anderen Blickwinkel zu beleuchten. Als Mensch neige ich immer zu Schubladendenken und Vorurteilen, aber als Lehrerin kann ich zumindest an meiner eigenen professionellen (und menschlichen) Weiterentwicklung arbeiten und versuchen, Situationen zu vermeiden, die meine Schülerinnen und Schüler als schwächend erleben.«

Damit sie ihre Schüler nicht als *troublemaker* und »Kopftuchmädchen« wahrnehmen, sondern Menschen mit individuellen Eigenschaften, brauchen Lehrer und Lehrerinnen mehr Zeit für Beziehungspflege. Denn ohne Beziehungen kann es, wie es aus der Neurobiologie bekannt ist, keine Motivation geben<sup>1</sup>.

Die Schülerschaft setzt sich aus unterschiedlichen Familienstrukturen und sozialen Milieus zusammen. Nicht immer stammen sie aus intakten Elternhäusern. Psychische oder sonstige Probleme nehmen zu. Nach der Pandemie werden sich diese Probleme verzweifelt haben – und Lehrer und Lehrerinnen benötigen Zeit und Unterstützung, um nicht noch mehr als bisher an ihre Grenzen zu gelangen.

Man muss nicht Studien durchforschen, um die fatalen Folgen einer unzureichenden Bildungslandschaft zu verstehen. Es gibt tolle Romane von Menschen, die ihren Leidensweg durch das deutsche Schulsystem beschrieben haben. Lesen Sie **Streulicht** von

<sup>1</sup> Joachim Bauer, *Prinzip Menschlichkeit*, München 2006, S. 220 ff.

Deniz Ohde. Die Autorin mit türkischstämmigem Vater und deutscher Mutter beschreibt anhand der Geschichte einer namenlosen Protagonistin, wie es ist, Migrationshintergrund zu haben und Arbeiterkind – also eine Schülerin mit »Mehrfachdefiziten« – zu sein. Eindrucksvoll zeigt diese Autofiktion, welche Folgen es haben kann, wenn man nicht wirklich gesehen wird von Lehrern.

Im Juni 2018 begannen Jugendliche und Erwachsene mit sogenanntem Migrationshintergrund, unter dem Hashtag #MeTwo über ihre Erfahrungen mit alltäglichem Rassismus zu schreiben. Viele berichteten auch über Erlebnisse aus der Schulzeit. Bei manchen der Schilderungen war und bin ich mir nicht sicher, ob sie wirklich auf rassistische Einstellungen zurückzuführen sind. Ich möchte nicht falsch verstanden werden, daher betone ich ausdrücklich: Es gibt Lehrer, die sich rassistisch verhalten. Manche sind sich ihrer Einstellungen bewusst und handeln in diesem Wissen, andere nicht. Wie auch, wenn sie nicht trainieren konnten, sich zu

hinterfragen, und nicht ausreichend auf den Schulalltag in einer höchst diversen Klasse vorbereitet worden sind.

Als Medien über die Tausenden von MeTwo-Tweets berichteten – mit dem Tenor, dass diese Aktion quasi eine Bestandsaufnahme von Schule in Deutschland sei – fragte ich mich: Was macht der Dauerbeschuss mit all den Lehrerinnen und Lehrern? Mit den »guten« wie auch den »schlechten«? Tun wir den »guten« durch das Generalisieren nicht unrecht? Wecken moralische Keulen die »schlechten«? Führt das Anprangern zum Ziel, nämlich dass benachteiligte Kinder und Jugendliche besser wahrgenommen werden? Ich denke: nein!

Ich verstehe die Kritik und die Wut der Menschen, die aufgrund ihrer Herkunft oder Identität benachteiligt wurden und Rassismus in der Schule erlebten. Ich möchte sie aber auch ermuntern zu schauen, ob sie im Rückblick auf ihre Schulzeit nicht auch etwas Gutes aufstöbern. Denn unter denen, die sich unter #MeTwo als Menschen mit mehrfachen Identitäten

gemeldet haben, um ihre Rassismuserfahrungen öffentlich zu machen, waren viele, die nicht nur mit einem Hauptschulabschluss die Schule beendet haben.

Wer ernsthaft etwas gegen Rassismus unternehmen will, der sollte vor allem Geld in die Lehrerbildung und -fortbildung investieren und nicht nach dem Gießkannenprinzip in einzelne Workshops oder Projekte stecken und an diesen oder jenen Verein verteilen. Vor allem, weil es hierzulande so gut wie keine durchdachten Konzepte für antirassistische Arbeit gibt, geschweige denn Evaluationen. Viele haben den Antirassismus entdeckt und wollen mitmischen – aus ehrenhaften, ideologischen und auch aus ökonomischen Gründen. Nicht immer sind die Motive uneigennützig. Antirassismus-Arbeit wird leider auch als Geschäftsmodell genutzt. Die Debatte um Identitätspolitik ist auch und vor allem ein Kampf um Ressourcen, wer welche Fördermittel bekommt, um Community-Arbeit zu finanzieren. Dass so manches der Angebote auf dem Markt eher Unheil anrichtet, sei hier nur am Rande

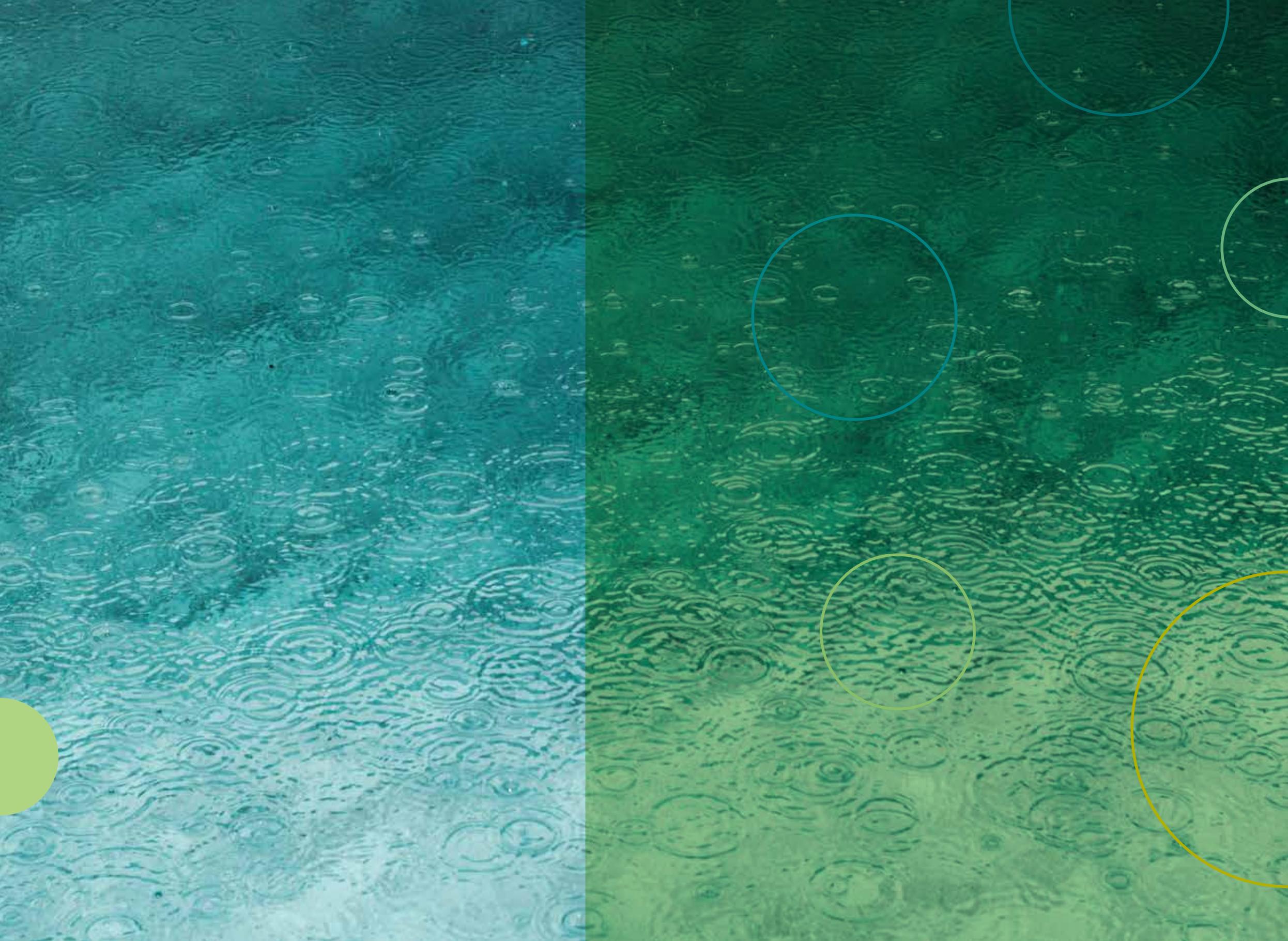
erwähnt. Ich möchte mich nicht an Antirassismus-Akteuren mit fragwürdigen Motiven und Konzepten abarbeiten. Definitiv gibt es in anderen Ländern bereits wertvolle Ansätze, die den Blick über den Tellerrand lohnen.

Auch wenn wir über die Medien und die persönlichen Erfahrungen via Hashtags viel Negatives über Lehrer erfahren: Es gibt auch eine positive Entwicklung. Eine neue Generation von Lehrkräften ist an den Schulen, sie ist mit Vielfalt groß geworden und hegt keine Ressentiments gegen die Ahmets, Begüms, Cheymas, Damirs, Kevins, Schantalls und Jaklines. Eine von ihnen wird Saida Hashemi sein – die Lehramtsreferendarin ist die Schwester von Said Nesar Hashemi, einem der neun Opfer des Attentats von Hanau.

\* Wir danken dem Bastei Lübbe Verlag, Köln, für die nicht exklusive Genehmigung zum originalgetreuen Abdruck des Auszugs »Schule muss sich ändern« aus dem Buch Canan Topçu, Nicht mein Antirassismus. © 2021 by Bastei Lübbe AG, Köln

### Canan Topçu

arbeitet für Hörfunk, Print und Online-Medien sowie als Dozentin und Autorin. Spezialisiert ist sie auf die Themen Integration, Migration, Medien, Islam und muslimisches Leben in Deutschland. Als Dozentin tätig ist sie seit 2004 an der Hochschule Darmstadt und seit 2015 an der Hessischen Hochschule für Polizei und Verwaltung.





**DIALOG MACHT SCHULE**  
Das Sozialunternehmen

## Impressum

### Demokratiebildung und Migrationsgesellschaft

**Herausgeberin:**  
**Dialog macht Schule gGmbH**

Prinzenallee 22  
13359 Berlin  
Tel.: +49 (0)30 65 77 56 17  
Fax: +49 (0)30 65 77 56 18  
E-Mail: [info@dialogmachtschule.de](mailto:info@dialogmachtschule.de)  
[www.dialogmachtschule.de](http://www.dialogmachtschule.de)

**Redaktion:** Christoph Müller-Hofstede, Jonas Weissberg

**Lektorat:** Cornelia Wilß, Agentur Passage

Die Veröffentlichung stellt keine Meinungsäußerung des BMFSFJ oder des BAFZA dar.  
Für inhaltliche Aussagen tragen die Autorinnen und Autoren die Verantwortung.

Wir haben es unseren Autorinnen und Autoren überlassen,  
ob sie in ihren Texten »gendern« oder nicht.

Jede Verwertung ohne Zustimmung der **Dialog macht Schule gGmbH** ist unzulässig.  
Dies gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Mikroverfilmungen, Übersetzungen  
und die Einspeicherung in elektronische Systeme.  
Kopien für Schulungszwecke dürfen erstellt werden.

**Grafik & Gestaltung:** Evelyn Weissberg,  
Wasser-Illustrationen inspiriert durch **This is Water** von  
David Foster Wallace und unter Verwendung von Fotografien von Pexels  
<https://www.pexels.com/>

**Druck + Verarbeitung:** Druckhaus Sportflieger, Berlin  
[www.druckhaus-sportflieger.de](http://www.druckhaus-sportflieger.de)

1. Auflage, September 2022  
ISBN 978-3-9824930-2-2  
© 2022 Dialog macht Schule gGmbH, Berlin

Gefördert vom



im Rahmen des Bundesprogramms

Demokratie **leben!**



Gefördert  
durch die

**bpp**  
Bundeszentrale für  
politische Bildung