

# POLITISCHE BILDUNG IN REAKTIONÄREN ZEITEN

Rico Behrens  
Anja Besand  
Stefan Breuer

Plädoyer für eine standhafte Schule



WOCHEN  
SCHAU  
VERLAG

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Rico Behrens, Anja Besand, Stefan Breuer

# Politische Bildung in reaktionären Zeiten

Plädoyer für eine standhafte Schule



POLITIK UNTERRICHTEN

Rico Behrens, Anja Besand, Stefan Breuer

# Politische Bildung in reaktionären Zeiten

Plädoyer für eine standhafte Schule



Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet unter <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

© WOCHENSCHAU Verlag,  
Dr. Kurt Debus GmbH  
Frankfurt/M. 2021

[www.wochenschau-verlag.de](http://www.wochenschau-verlag.de)

Alle Rechte vorbehalten. Kein Teil dieses Buches darf in irgendeiner Form (Druck, Fotokopie oder einem anderen Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet werden.

Umschlaggestaltung und Layout: Thomas Gilke  
Zeichnungen (Titelbild und Innenteil): Simon Schwartz  
Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem Papier  
Gesamtherstellung: Wochenschau Verlag  
ISBN 978-3-7344-1135-9 (Buch)  
**E-Book** ISBN 978-3-7344-1136-6 (PDF)  
DOI <https://doi.org/10.46499/1725>

# INHALT

VORWORT UND DANK .....	9
------------------------	---

## TEIL 1: AUSGANGSPUNKTE

1.1	HINTERGRUND UND GESELLSCHAFTLICHE PROBLEMLAGEN .....	16
1.2	WARUM DIESES BUCH? .....	19
1.3	WIE IST DIESES BUCH ZU GEBRAUCHEN? .....	23
1.4	UNSERE QUELLEN – UNSER ZUGANG ZUM FELD .....	26
1.5	WELCHE BEGRIFFE NUTZEN WIR? .....	31
1.6	WELCHES VERSTÄNDNIS POLITISCHER BILDUNG VERFOLGEN WIR? .....	44

## TEIL 2: DIE FÄLLE

2.1	FÄLLE, DIE SCHÜLER*INNEN VERRÜCKT MACHEN .....	72
	Fall 1: Schüler zeigt Mitschüler*innen an .....	74
	Fall 2: Lehrer reagiert überfordert auf Verschwörungstheorie .....	80
	Fall 3: Volksverhetzende und homophobe Videos im Unterricht .....	86
	Fall 4: Klassenfahrt – Unterbringung in nicht-weißer Familie unzumutbar .....	90
2.2	FÄLLE, DIE LEHRKRÄFTE NACHTS WACH HALTEN .....	94
	Fall 5: Das Consdaple-Shirt am Elternabend .....	96
	Fall 6: Gedenkstättenbesuch – Kraniche für Grab Nr. 88 .....	102
	Fall 7: Elternbeschwerde über „verordnete“ Weltoffenheit .....	106
	Fall 8: Dienstaufsichtsbeschwerde wegen „politischer Unausgewogenheit“ .....	110
	Fall 9: „Vielleicht ist ja was dran“ – Das Integrationsprojekt auf der Kippe .....	116

2.3	FÄLLE, DIE DIE SCHULLEITUNG BESCHÄFTIGEN .....	122
	Fall 10: Der III. Weg beantragt Räume in der Schule .....	124
	Fall 11: Schulleitung verzweifelt am Personal .....	130
	Fall 12: Schulplatzanfrage durch neuerechte Eltern .....	134
	Fall 13: Von der Einsamkeit der Schulleitung .....	138
2.4	FÄLLE, DIE DAS GANZE SYSTEM IN BEWEGUNG HALTEN – SCHULE ALS POLITISCHER ORT .....	144
	Fall 14: SEK-Einsatz an der Schule – war was? .....	146
	Fall 15: Die AfD in der Schule .....	152
	Fall 16: Das Hakenkreuz im Physikraum .....	156
	Fall 17: Klassenfahrt zur AfD .....	162
	Fall 18: „Schule ohne Rassismus“ hadert mit neuer Schulleitung ..	168
	Fall 19: Demokratische Schulentwicklung gegen Widerstände ..	172
2.5	FÄLLE IM ÜBERSCHNEIDUNGSFELD: ANGRIFFE VON AUSSEN .....	176
	Fall 20: Überfall durch „Kuschelnazis“ .....	178
	Fall 21: Hausaufgabenhilfe durch den III. Weg .....	184
	Fall 22: Uwe Mundlos als Profilbild .....	188
	Fall 23: Videoclip der „Identitären“ auf dem Schulhof .....	192
2.6	FÄLLE, DIE GERN ÜBERSEHEN WERDEN: ALL TIME CLASSICS .....	198
	Fall 24: Rechter Liedbeitrag im Musikunterricht .....	200
	Fall 25: Schüler*innen tragen rechte Mode-Label .....	206
	Fall 26: Parolen von Schüler*innen .....	210
	Fall 27: Das „FCK NZS“-T-Shirt .....	214
	Fall 28: Praktikant fliegt raus – Aufklärung unerwünscht .....	218
2.7	FÄLLE AUSSERHALB DER SCHULE .....	224
	Fall 29: Angriffe auf die Workshopleitung .....	226
	Fall 30: Rassistische Kursleiter*innen in der Volkshochschule .....	230
	Fall 31: Das leere Podium .....	234
	Fall 32: Hitlerbild im Jugendklub .....	240

# TEIL 3: WAS IST EIGENTLICH DAS PROBLEM?

3.1	PROBLEME BEI DER WAHRNEHMUNG UND VERANTWORTUNGSÜBERNAHME .....	250
3.1.1	Problem der Identifikation .....	251
3.1.2	Problem der Zuständigkeit .....	254
3.1.3	Problem fehlender Kapazität oder Professionalität .....	258
3.1.4	Problem: Positionierung – Grenzen abstecken .....	261
3.2	HERAUSFORDERUNGEN IN DER AUSEINANDERSETZUNG .....	266
3.2.1	Delegitimierung von politischer Bildung und persönliche Angriffe ..	267
3.2.2	Einschüchterungsversuche durch formalisierte Anfragen oder Anzeigen .....	268
3.2.3	Shitstorms und mediale Angriffe .....	270
3.2.4	In die Defensive geraten .....	271
3.2.5	Emotionale Herausforderungen .....	272
3.2.6	Moralisierungsfalle („Dampfwalzenproblem“) .....	273
3.2.7	Burgfrieden als „Glatzenpflege“ .....	274
3.3	STOLPERSTEINE – ODER WAS SIE UNBEDINGT VERMEIDEN SOLLTEN .....	276
3.3.1	Stolperstein: Indifferent bleiben, sich an Normalisierung beteiligen .....	277
3.3.2	Stolperstein: Opfer/Betroffene übersehen .....	277
3.3.3	Stolperstein: Vermeintliche Neutralität .....	278
3.3.4	Stolperstein: Überreagieren .....	278
3.3.5	Stolperstein: Sich an Othering beteiligen .....	278
3.3.6	Stolperstein: Umfassende Verbote .....	279
3.3.7	Stolperstein: „Infektionsängste“ .....	279
3.3.8	Stolperstein: Legitimationsfalle .....	280
3.3.9	Stolperstein: Legalismus .....	280
3.3.10	Stolperstein: Alles durch Unterricht lösen wollen .....	280
3.3.11	Stolperstein: Sich vereinzeln lassen/Selbstüberforderung .....	281

# TEIL 4: PROFESSIONELLE LÖSUNGSANSÄTZE

4.1	EINE REAKTIONS-CHECKLISTE – VERANTWORTUNG ÜBERNEHMEN .....	291
4.2	PÄDAGOGISCHE KOMMUNIKATIONSSITUATIONEN GESTALTEN .....	294
4.2.1	Der Entscheidungsbaum für Gespräche .....	295
4.2.2	Das Argumentationsdreieck .....	300
4.2.3	Die 5-Satz-Technik .....	303
4.2.4	Reagieren auf Stammtischparolen .....	304
4.2.5	Lernmaterial und Unterrichtshilfen .....	308
4.3	SYSTEMISCHES HANDELN UND DEMOKRATISCHE SCHULENTWICKLUNG .....	312
4.3.1	Reflexions-Tool Professions- und Rollenverständnis .....	313
4.3.2	Reflexions-Tool politische Orientierungen .....	318
4.3.3	Fallbesprechung und kollegiale Fallberatung .....	323
4.3.4	Reflexions-Methode Toleranzgrenze .....	328
4.3.5	Change-Management-Tools .....	336
4.4	ADMINISTRATIVE HILFEN .....	342
4.4.1	Hilfen für Leitbildentwicklungen .....	343
4.4.2	Muster für Hausordnungen .....	344
4.4.3	Checkliste Notfallabläufe und Formulierungshilfen für Behörden .....	346
4.4.4	Hilfen zum Umgang mit Symbolen .....	350
4.4.5	Aufkleber als Übergangslösung .....	352
4.4.6	Übersicht bundesweite Beratungsstellen – Wer kann helfen? .....	352
	LITERATUR .....	354
	DIE AUTOR*INNEN .....	367

## Vorwort und Dank

Dieses Buch ist uns ein Anliegen. Es steht am Ende eines langen Prozesses, in dem wir – die drei Autor\*innen dieses Buches – viel gelernt haben. Die Möglichkeit zu diesem Lernprozess haben wir vielen Menschen zu verdanken – zuerst und zuvorderst der Robert- Bosch-Stiftung, die sich bereits im Jahr 2014 mit einer Projektidee an uns gewandt hat. Sie wollte ein Schulentwicklungsprojekt initiieren, das Lehrkräfte dabei unterstützt, sicher und kompetent mit Rechtsextremismus in schulischen Kontexten umzugehen. Sie glaubte an uns und half uns, das Projekt „Starke Lehrer – Starke Schüler“ im Bundesland Sachsen Wirklichkeit werden zu lassen. Zu danken ist in diesem Zusammenhang aber auch dem Sächsischen Staatsministerium für Kultus sowie dem Landesamt für Schule und Bildung, das uns bei der Durchführung des Projekts zur Seite stand und dieses im Jahr 2019 für das Bundesland Sachsen verstetigt hat. Neben diesen großen institutionellen Partner\*innen waren es allerdings und vor allem die Lehrer\*innen verschiedener Projektschulen sowie die Lehramtsstudierenden der TU Dresden, die uns geholfen haben, tief in die schulische Praxis einzutauchen und einen ehrlichen Blick auf das zu erhalten, was sich dort im Moment an Herausforderungen stellt. Der Einblick, den sie uns ermöglicht haben, war schonungsloser, als wir das erwartet hatten, denn in der Zwischenzeit hatte sich die politische Situation in unserem Bundesland dramatisch verändert. Im Winter 2014 – und damit mitten in der Konzeptionierungsphase des Modellprojekts „Starke Lehrer – Starke Schüler“ – entstand die PEGIDA-Bewegung und mit ihr rollte eine rechtspopulistische Welle durch das Land, von der auch die Schulen nicht unberührt blieben. In dieser Situation entwickelte sich unser Projekt zu einem der zentralen Unterstützungsinstrumente für berufliche Schulen im Bundesland Sachsen. Wir hatten die Gelegenheit, von Beginn an vor Ort sein zu können und Schulen, die zunächst noch glaubten, keine Probleme mit Rechtsextremismus oder Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit zu haben, auf ihrem Weg zu einer problembewussteren Haltung zu begleiten. Diese Begleitung hat uns geholfen, einen komplexen Blick auf die Herausforderungen zu richten, die sich derzeit in pädagogischen Kontexten stellen. Komplexität bedeutet dabei nicht nur, dass wir wahrnehmen konnten, wie massiv Schulen und andere Bildungseinrichtungen von der gesellschaftlichen Polarisierung betroffen waren und sind, sondern auch, wie schwer es in alltäglichen Handlungssituationen ist, angemessen auf diese zu reagieren. Und damit meinen wir: Es ist wirklich schwer! Die Fälle, die wir in diesem Buch zusammengestellt haben, zeigen das in anschaulicher Weise auf. Sie zeigen, dass Schulen häufig nur schwer zu einer Haltung finden. Sie beleuchten Situationen, die Lehrkräfte nachts wach halten, weil sie spontan keine Lösung finden, und sie zeigen Schüler\*innen, die mit Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit oft allein bleiben.

Wir machen diese Fälle aber nicht öffentlich, um Schulen zu beschämen oder mit dem Finger auf sie zu zeigen. Es geht uns nicht um Skandalisierung oder Kompromittierung. Wir wissen von und kennen auch viele engagierte, tatkräftige und handlungssichere Lehrkräfte. Aber gerade sie wertschätzen nach unserer Erfahrung den Versuch, das Problem sichtbar zu machen, damit Kolleg\*innen in herausfordernden Situationen nicht allein dastehen.

Wir selbst haben in unserem Projekt und bei der Vorbereitung dieses Buches viel Unterstützung erfahren. Die zentralen institutionellen Partner\*innen haben wir bereits benannt. Hinzu kamen eine Reihe von Menschen, die uns begleitet und beraten haben. Das waren: Sebastian Fischer im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung, Hanne Wurzel und Christian Demuth im Rahmen der Beiratstätigkeit, Jürgen Staupe bei der juristischen und schulrechtlichen Einordnung unserer Fallbeschreibungen, die Dresdner Politikdidaktische Kolloquiumsgruppe für das erste Feedback, Felix Prehm war unser erster Leser, Ann-Christin Belling, Theresa Wache und Lisa Schmidt ist für das umsichtige Lektorat zu danken.

Ein besonderer Dank gebührt überdies den geschätzten Kolleg\*innen Tilman Grammes, Klaus-Peter Hufer, Bernd Overwien, Gudrun Heinrich, Melanie Dense und Steven Weiß für intensive Diskussionen und fruchtbare Hinweise zur ersten Skriptfassung auf unserem Vorab-Leser\*innenworkshop.

# **TEIL 1: AUSGANGS- PUNKTE**

# INHALT

## TEIL 1

16

## **1.1 HINTERGRUND UND GESELLSCHAFTLICHE PROBLEMLAGEN**

19

## **1.2 WARUM DIESES BUCH?**

23

## **1.3 WIE IST DIESES BUCH ZU GEBRAUCHEN?**

26

## **1.4 UNSERE QUELLEN – UNSER ZUGANG ZUM FELD**

31

## **1.5 WELCHE BEGRIFFE NUTZEN WIR?**

44

## **1.6 WELCHES VERSTÄNDNIS POLITISCHER BILDUNG VERFOLGEN WIR?**



Bevor wir in dieses Buch einsteigen, wollen wir zunächst einige Ausgangspunkte sichtbar machen, die uns zum Schreiben motiviert haben. Wir wollen dabei offenlegen, vor welchem Hintergrund das Buch entstanden ist und was uns im Hinblick auf seine Gestaltung wichtig war. Dazu gehört sowohl eine Beschreibung der gesellschaftlichen Ausgangslage als auch die Situation und Perspektive, die uns in die Lage versetzt hat, Fälle, die wir in diesem Buch zusammengetragen haben, kennenzulernen und Handlungsstrategien für sie zu entwickeln.

Im Kapitel **HINTERGRUND UND GESELLSCHAFTLICHE PROBLEMLAGEN** geht es dabei zunächst einmal um eine kurze Skizzierung der gesellschaftlichen Problemlagen, welche in Kapitel **WARUM DIESES BUCH?** um unsere persönliche Motivation ergänzt wird.

**WIE IST DIESES BUCH ZU GEBRAUCHEN?** skizziert unseren Zugang zum Feld und die Fallauswahl. Im Kapitel **UNSERE QUELLEN - UNSER ZUGANG ZUM FELD** erfahren die Leser\*innen mehr über die einzelnen Teile des Buches und wie diese für unterschiedliche Zwecke genutzt werden können. In den Kapiteln **WELCHE BEGRIFFE NUTZEN WIR?** und **WELCHES VERSTÄNDNIS POLITISCHER BILDUNG VERFOLGEN WIR?** klären wir zunächst grundlegende Begriffe und danach unser Verständnis von Demokratie und politischer Bildung.

Wir haben uns bemüht, diesen vorgelagerten theoretischen Teil so knapp wie möglich zu halten, denn im Mittelpunkt dieses Buches sollen die Fallbeschreibungen des zweiten Teils stehen. Sie sind das Herz und der zentrale empirische Ertrag dieser Publikation, denn tatsächlich handelt es sich bei diesem Buch nicht um eine systematische Studie, wohl aber um eine kasuistisch angelegte Exploration von Problemlagen.

# 1.1

## HINTERGRUND UND GESELLSCHAFTLICHE PROBLEMLAGEN

In den letzten Jahren ist viel über ein rauer werdendes gesellschaftliches Klima geschrieben und gesprochen worden. Während dies in der Vergangenheit zu- meist mit dem Thema sozialer Ungleichheit verbunden wurde, lag der Schwer- punkt in den medialen Beiträgen der jüngeren Zeit auf einer steigenden Ag- gressivität, inhaltlichen Verrohung und extremen Polarisierung der politischen Auseinandersetzung. Im Sommer 2019 geriet in diesem Sinne ein Zwischenfall in einer sächsischen Schule in den Mittelpunkt bundesmedialer Aufmerksam- keit. Schüler\*innen hatten einer Menschenrechtsaktivistin nach deren Projekt empfohlen, doch selbst ins KZ zu gehen und die Gaskammer anzumachen. Das konnte man so nicht stehen lassen, die Reaktionen im Zusammenspiel von Schulbehörde und Schule versickerten aber rasch.

Ich habe ein fach  
eine ide für sie gehen  
sie in KZ und mach  
sie die GasKammer  
an

Abb. 1: Rückmeldezettel nach einem Bildungsworkshop<sup>1</sup>

Sichtbar wird hier: Von den gesellschaftlichen Auseinandersetzungen bleiben auch Schulen und außerschulische Bildungseinrichtungen nicht verschont. Hier sind Konzepte mit Anschluss zur extremen Rechten sagbar geworden, ohne dass deshalb sofort Konsequenzen drohen. Populistische Sprache, inszenierte politische Tabubrüche zusammen mit gesellschaftlichen Herausforderungen wie Flucht- und Migrationsbewegungen haben das, was Studien (vgl. Zick/Küpper/ Berghan 2019; infratest dimap 2018; Heitmeyer 2002–2012; GESIS Datenarchiv für Sozialwissenschaften Universität Bielefeld – Institut für interdisziplinäre Konflikt- und Gewaltforschung 2013) unter rechtsextremen bzw. menschen- feindlichen Einstellungen schon seit langer Zeit als Phänomen – auch der Mitte der Gesellschaft – beschreiben, in das öffentliche Bewusstsein treten lassen.

<sup>1</sup> Bericht über Workshop: <https://www.freiepresse.de/erzgebirge/annaberg/einstieg-ins-thema-extremismus-eskaliert-artikel10542917>

Fremdenfeindlichkeit, Rassismus und andere Dimensionen Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit oder Ungleichwertigkeitsvorstellungen sind keine überwundenen Phänomene. Sie drängen sich seit geraumer Zeit auch durch beobachtbares Verhalten wieder in die öffentliche Aufmerksamkeit (vgl. infratest dimap 2018). Während die einen vor der Rückkehr autoritärer, völkischer und nationalistischer Ideen erschrecken, sind andere ermutigt, im Rahmen neu entstandener Protestbewegungen und Parteien solche Konzepte zu reaktualisieren und als normale Positionen zurück in den Diskurs zu bringen.

Unsere Arbeit im Bereich der politischen Bildung hat uns in den vergangenen Jahren einen sehr intensiven Einblick gewährt, auf welche Weise solche Entwicklungen auch in Bildungskontexten spürbar werden und mit welchen Herausforderungen die politische Bildung, und das heißt konkret: Lehrer\*innen, Schüler\*innen, Eltern und Schulleitungen, aber auch Schulverwaltungen und Mitarbeiter\*innen außerschulischer Bildungsträger\*innen, konfrontiert werden.

# 1.2

## WARUM DIESES BUCH?

Mit diesem Buch wollen wir einige unserer Beobachtungen sichtbar und zugleich für die politische Bildungsarbeit fruchtbar machen. Die Fälle, die wir Ihnen präsentieren, sind nichts für schwache Nerven. Wenn wir mit ihnen in den letzten Monaten in Veranstaltungen, Weiterbildungen oder Seminaren gearbeitet haben, wurden wir oft gefragt, ob all das wirklich genauso passiert ist. Die Antwort auf diese Frage lautet: „JA. All das ist wirklich passiert.“ Wir stellen in diesem Buch Fälle vor, die sich alle in dieser oder sehr ähnlicher Weise in Schulen oder außerschulischen Bildungskontexten ereignet haben. Wir haben die Situationen nur zu Fallbeschreibungen verdichtet und die Akteure unkenntlich gemacht (vgl. Kap. 1.3).

Mit diesem Buch wollen wir aber keinen Sensationsbericht vorlegen. Es geht uns nicht um investigativen Journalismus oder darum, Schulen, Lehrkräfte oder andere schulnahe Personen bloßzustellen. Im Gegenteil – wir wollen Pädagog\*innen in und außerhalb von Schule unterstützen, um Handlungssicherheit in Situationen zu entwickeln, in denen gesellschaftliche und politische Konflikte in überaus herausfordernder Art sichtbar werden. Dazu ist es allerdings nötig, genau hinzusehen, und genau das wollen wir mit diesem Buch unterstützen. Wir wollen herausfordernde Situationen zeigen, auf die Lehrer\*innen oft keine Antwort finden. Wir tun dies, um Klärungsprozesse anzustoßen und sichtbar zu machen, in welchen Formen und von welchen Akteuren diese Konflikte in Bildungssituationen hineingetragen werden. Wir tun dies aber auch, um die Mehrschichtigkeit und Komplexität dieser Situationen aufzuzeigen, denn erst durch die Anerkennung dieser Komplexität lassen sich angemessene und praxistaugliche Lösungen entwickeln, die Lehrkräfte, Schulsozialarbeiter\*innen oder auch Pädagog\*innen der außerschulischen politischen Bildung dabei unterstützen, in der Dynamik des Alltags handlungsfähig zu bleiben, Haltung zu zeigen und ihren Bildungsauftrag zu erfüllen.

### Kein Unterrichtsmaterial, aber Arbeitsmaterial

Wir verstehen dieses Buch als Material, das nicht nur gelesen, sondern mit dem konkret gearbeitet werden soll. Vor Augen haben wir dabei allerdings nicht Schülerinnen und Schüler, sondern pädagogische Fachkräfte, denn zur unterrichtlichen Thematisierung der hier vorgestellten Themenstellung gibt es innerhalb der politischen Bildung erfreulicherweise bereits eine große Auswahl an Materialien (z. B. Arbeitsblätter und Stundenentwürfe). Diese Unterrichtsstunden oder -einheiten können das Thema Rechtsextremismus oder menschenfeindliche Herausforderungen vor allem kognitiv vertiefen (vgl. Behrens 2018, Glaser/Pfeiffer 2009, Schmidt/Schoon 2016).

In diesem Buch widmen wir uns einer anderen Perspektive. Denn die beschriebenen Herausforderungen stellen sich nach unserer Beobachtung den Pädagog\*innen, Lehrkräften und Sozialarbeiter\*innen meist nicht allein als thematische Herausforderung, die von Schüler\*innen eingebracht wird, sich in einer Stunde ansprechen und damit leicht ausräumen lässt. Vielfach erweist sich die Auseinandersetzung als perspektivenreich. Sie stellt sich nicht nur im Klassenraum, sondern auch im Lehrerzimmer und muss nicht selten über Wochen und Monate geführt werden. In solchen Fällen kann die Thematisierung mittels Materialien im Unterricht nur Teil einer Lösungsstrategie sein.

Wenn rechtes oder menschenfeindliches Gedankengut in einer Schule sichtbar wird, neigen – nach unserer Beobachtung – pädagogische Fachkräfte aber geradezu reflexartig dazu, auf didaktische Konzepte zurückzugreifen, die mittels „Aufklärungsversuch“ im 45- oder 90-Minuten-Takt eine Bearbeitung des Phänomens abschließen wollen. Der Blick auf die Gesamtsituation und die Perspektive, dass sich antidemokratische Herausforderungen bereits vielfach als Realsituationen in Schulen zeigen und dass Schüler\*innen häufiger Opfer als Täter\*innen dieser Erscheinungen sind, droht aus dieser Perspektive nicht selten verloren zu gehen. Das heißt: In diesem Buch geht es nur am Rande um eine geschickte didaktische Thematisierung von Extremismus, Rassismus oder Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit als Unterrichtsgegenstand. Im Zentrum steht die manifeste Auseinandersetzung mit menschenfeindlichen, rechtsextremen, rassistischen oder antisemitischen Äußerungen, Verhaltensweisen oder Ereignissen in schulischen (oder durchaus auch außerschulischen) Bildungskontexten, die ein umfassenderes Nachdenken notwendig machen.

### Konkrete Situationen antizipieren kann helfen, Handlungsräume neu zu erschließen

Immer wieder konnten wir in Projekten, Interviews und Gesprächsrunden feststellen, dass Pädagog\*innen eine hohe Sensibilität für die antidemokratischen oder menschenfeindlichen Entwicklungen besitzen. Schwer fällt ihnen aber mitunter die Einordnung von konkreten Erscheinungsweisen, die damit verbunden sind. Mitunter haben sie auch Bedenken, im schulischen Kontext eine vermeintlich zu klare Haltung sichtbar zu machen. Sie fragen sich, welche Möglichkeiten sie als Repräsentant\*innen einer staatlichen (oder zumindest öffentlichen) Institution haben, gegen populistische oder extremistische Äußerungen oder Handlungen vorzugehen. Kein Wunder also, dass es manchen Lehrkräften schwerfällt, mit all diesen Zweifeln im Kopf konkret ins Handeln zu kommen.

Dieses Buch soll eine Unterstützung sein, in komplexen und herausfordernden Situationen handlungsfähig zu bleiben. Wir sind davon überzeugt, dass das Antizipieren von Problemsituationen helfen kann, diese zu lösen. Deshalb erläutern wir in diesem Rahmen immer möglichst konkrete (Ausgangs-)Situations aus verschiedenen Kontexten (Schularten, Altersgruppen, sozialen Konfigurationen), um anschließend zu einer differenzierten Auseinandersetzung zu kommen. Wir beleuchten Problemzusammenhänge, um eine Bearbeitung möglich zu machen, und schrecken nicht davor zurück, selbst Handlungsempfehlungen zu geben. Gleichzeitig skizzieren wir Handlungsmöglichkeiten, welche aber grundsätzlich als Handlungsräume zu verstehen sind, ohne den Anspruch zu erheben, dass diese die Form von allseits gültigen konkreten Anweisungen besitzen. Das Buch zeigt aber auch auf, welche immer wiederkehrenden Herausforderungen die pädagogische Praxis mit sich bringt und dass es Möglichkeiten gibt, diese angemessen zu bearbeiten.

# 1.3

## WIE IST DIESES BUCH ZU GEBRAUCHEN?

Das Buch beschäftigt sich im Kern mit der Frage, wie Schulen und Pädagog\*innen auf das Sichtbarwerden von manifesten Ungleichwertigkeitsvorstellungen, egal aus welcher Richtung sie in den schulischen oder außerschulischen Kontext hineingetragen werden, reagieren können. Es lässt sich je nach Interesse oder Bedarf ganz unterschiedlich nutzen. Das heißt: Dieses Buch muss nicht zwangsläufig von vorne nach hinten durchgearbeitet werden. Wir haben es insbesondere mit Blick auf Akteure geschrieben, die sich für Handlungsstrategien interessieren, mit denen es möglich ist, auf antidemokratische, menschenfeindliche oder geschichtsrevisionistische Herausforderungen in Bildungskontexten zu reagieren. Das können Menschen sein, die Politik<sup>2</sup> unterrichten, bereits im Feld rassismuskritischer Bildungsarbeit oder demokratischer Schulentwicklung tätig sind und damit über ausreichend Erfahrungen verfügen und wissen, wie die daran anschließenden Debatten in Schulen geführt werden könnten, aber denen anschauliche Beispiele fehlen, mit denen diese Arbeit illustriert und reflektiert werden kann. Wir denken aber auch an pädagogisches Personal oder Lehrkräfte, die sich durch sichtbar werdende Ungleichwertigkeitsvorstellungen herausgefordert fühlen und gleichzeitig unsicher sind, ob sie es in diesem Zusammenhang mit einem systematischen Problem oder eher mit beklagenswerten Einzelfällen zu tun haben. Es ist in diesem Sinne möglich, dieses Buch zunächst zur eigenen Sensibilisierung zu verwenden und den zweiten Teil mit den darin vorgestellten Fallbeschreibungen dazu zu nutzen, sich ein Bild von der Lage zu verschaffen. Für Menschen mit mehr Erfahrung im Feld kann es sinnvoll sein, sich zielgerichtet auf das letzte Kapitel und die in diesem Rahmen ganz praktisch beschriebenen Werkzeuge und Methoden zu konzentrieren.

Herzstück für eine intensive Beschäftigung mit dem Thema sind sicherlich die Fallbeschreibungen in Kapitel 2. Sie liefern meist in einem kurzen komprimierten Abschnitt eine anschauliche Beschreibung eines konkreten Falles und skizzieren damit jeweils eine komplexe Ausgangssituation, die von pädagogischen Akteuren bewältigt werden will. Im Anschluss wird der jeweilige Fall auf seinen Problemgehalt verdichtet und im Hinblick auf relevante Fragen strukturiert sowie aus der Perspektive politischer Bildung zugänglich gemacht. Jedes Fallbeispiel wird zudem durch eine kurze Skizzierung von Handlungsmöglichkeiten abgeschlossen. Wer allein, zusammen mit Kolleg\*innen oder mit anderen Interessierten in Austausch über das Thema treten möchte, kann dies gut über eine gezielte Auswahl unterschiedlicher Fallbeispiele bewerkstelligen.

<sup>2</sup> Sozialkunde/Gemeinschaftskunde oder wie auch immer das Fach im jeweiligen Bildungskontext genannt wird.

Die Fälle sind gut geeignet, um Selbstverständigungsprozesse in pädagogischen Arbeitsgruppen anzustoßen, und dienen der Sensibilisierung und Sichtbarmachung der mehrperspektivischen Herausforderungen, die sich in der Auseinandersetzung mit Rassismus, Fremdenfeindlichkeit usw., also menschenfeindlichen Einstellungen und Verhalten in pädagogischen Situationen, ergeben. Sie sind – wie bereits betont – allesamt authentisch und verweisen auf reale Vorkommnisse.

Kapitel 3 des Buches schließt an die Fallbeschreibungen an, komprimiert diese und analysiert pointiert die immer wiederkehrenden Grundherausforderungen, die in den Fällen sichtbar werden. Diese werden an dieser Stelle systematisiert und stärker theoretisch eingebunden. Wir haben versucht, eine Überfrachtung des Kapitels mit ausufernden Beschreibungen und Erläuterungen zu vermeiden. Als Vertiefung bieten wir ausgewählte Literaturverweise an, mit denen Sie sich als Leser\*in bei Interesse und Bedarf zu Konzepten und Begriffen wie Diskursverschiebung oder Wortergreifungsstrategien weiter informieren können.

Für Leser\*innen, die zunächst eine ganz grobe Orientierung zum Thema bevorzugen und klassische Fehler in der Auseinandersetzung möglichst schnell vermeiden wollen, bietet sich ein Einstieg über Kapitel 3.3 an. Dort werden in komprimierter Form Stolpersteine beschrieben, die sich bei der Arbeit in diesem Themenfeld ergeben. Im letzten Kapitel finden sich, wie schon erwähnt, konkrete Hilfen bei der Bearbeitung von eigenen Fällen oder Perspektiven. Leser\*innen haben die Möglichkeit, mit konkreten Materialien Reflexionen durchzuführen (z. B. zum Thema Professionsorientierung), herausfordernde Situationen vorzubereiten (z. B. Gesprächsbaum oder Argumentationsdreieck) oder sich für Schulentwicklungsprozesse mit beispielhaftem Material (z. B. Schulordnungen oder Leitbildformulierungen) anregen zu lassen.

# 1.4

## UNSERE QUELLEN - UNSER ZUGANG ZUM FELD

Wir – die drei Autor\*innen dieses Buches – haben bis vor Kurzem zusammen an der Professur für Didaktik der politischen Bildung an der TU Dresden gearbeitet. Diese Professur ist die einzige derartige Professur im Bundesland Sachsen und wir kamen in unserer Arbeit nicht daran vorbei, uns mit dem Thema Rechtsextremismus/Rechtspopulismus und Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit als Herausforderung für die politische Bildung zu beschäftigen. Das geschah für den einen (Rico Behrens) etwas früher, für die eine (Anja Besand) oder den anderen (Stefan Breuer) etwas später. Die Idee zu diesem Buch entstand im Winter 2017. Das Modellprojekt „Starke Lehrer – Starke Schüler“<sup>3</sup> ging zu diesem Zeitpunkt in sein finales Jahr. Wir hatten intensiv mit ausgewählten beruflichen Schulen zusammengearbeitet und sie bei der Entwicklung von Handlungsstrategien im Umgang mit manifest rechts-extremen Schüler\*innen unterstützt. Wir wussten durch die Pionierstudie von Rico Behrens (2014) und die Anschauung im Projekt, wie schwer sich die Schulen bei der Entwicklung dieser Strategien taten, und wir hatten gelernt, dass – anders als zu Beginn angenommen – Herausforderungen mit antidemokratischen Tendenzen, Rassismus, Fremdenfeindlichkeit oder insgesamt mit Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit nicht allein von Schüler\*innen in die Schule hineingetragen wurden. Entsprechende Konflikte entstehen an ganz unterschiedlichen Stellen im schulischen Kontext. Sie werden auch von Lehrkräften, Eltern und anderen schulnahen Personen wie Hausmeister\*innen, Dienstleister\*innen und Verwaltungsmitarbeiter\*innen provoziert und sind gerade dann durch Lehrkräfte und Schulleitung nur sehr schwer bearbeitbar. Im Spätjahr 2017 hatten wir auch bereits Methoden entwickelt, mit denen wir in der Lehreraus- und -weiterbildung erste Sensibilisierungen im Hinblick auf das Themenfeld anstoßen konnten. Unsere Königsmethode trägt den Namen „Toleranzgrenze“ (vgl. Kapitel 4.3.4). Im Rahmen der Übung Toleranzgrenze werden Lehrer\*innen aufgefordert, Fälle zu benennen, in denen sie sich im pädagogischen Kontext herausgefordert fühlten, auf antidemokratische Tendenzen zu reagieren, und unsicher waren. Beeindruckend für uns und durchaus auch für die Teilnehmer\*innen unserer Angebote war dabei, wie schwerwiegend und häufig die Teilnehmer\*innen mit solchen Herausforderungen konfrontiert waren. Im Anschluss an die Veranstaltungen blieben die Fälle bei uns zurück.

<sup>3</sup> Nähere Informationen zum Projekt finden sich auf der Homepage der Professur für Didaktik der politischen Bildung. Technische Universität Dresden: Starke Lehrer – Starke Schüler, online verfügbar unter: <https://tu-dresden.de/gsw/phil/powi/dpb/forschung/projekte/starke-lehrer-starke-schueler> [18.06.2019].

Eine zweite Quelle, über die Fallbeschreibungen sowie Notfallanzeigen bei uns zusammenliefen, entstand in Ausbildungszusammenhängen. An der Professur für Didaktik der politischen Bildung bilden wir 60 Lehramtsstudierende für das Fach Gemeinschaftskunde im Studienjahr aus. Hinzu kommen 20 Studierende des Faches Deutsch als Zweitsprache und 30 Studierende mit Studienrichtung Sachunterricht. Insgesamt sind an der Professur damit mehr als 500 Studierende, die in Lehrveranstaltungen und Praktika betreut werden. Insbesondere nach Praktikumssituationen kehren die Studierenden an die Hochschule zurück und berichten von ihren Erlebnissen. In den letzten drei Jahren häuften sich dabei die Beschreibungen von menschenfeindlichen und geschichtsrevisionistischen Zwischenfällen. Diese reichten von Hakenkreuzschmierereien, Zwischenfällen im Rahmen von Gedenkstättenfahrten bis hin zu Lehrkräften, die Schüler\*innen rassistisch beleidigten oder mit Verschwörungstheorien konfrontierten. Die Studierenden reagieren unterschiedlich auf diese Erfahrungen. Viele waren durchaus erschrocken und baten uns um Rat und Unterstützung. Auch diese Fälle sammeln wir seit einiger Zeit in einem Fallarchiv. Im Laufe der Zeit entstand bei uns damit eine umfangreiche Sammlung von Fallsituationen. Wir konnten uns des Eindrucks nicht erwehren, dass es – zumindest im Bundesland Sachsen – fast keine Schule gibt, in der es nicht regelmäßig zu entsprechenden Auseinandersetzungen kommt, und dass die Lehrkräfte mit der Bearbeitung dieser Zwischenfälle weitgehend alleingelassen werden.

Für dieses Buch heißt das: Alle Fälle, die wir in diesem Buch vorstellen, stammen aus authentischen Situationen. Sie haben sich in dieser oder zumindest sehr ähnlicher Form zwischen 2016 und 2019 in unserem unmittelbaren Umfeld zugetragen und wurden von uns ausgewählt, verdichtet und reformuliert, weil in ihrem Rahmen grundlegende Herausforderungen sichtbar werden, mit denen sich Schüler\*innen, Lehrer\*innen oder auch Eltern im schulischen Kontext auseinandersetzen müssen. Der Großteil unserer Fälle lässt sich schulischen Handlungsräumen zuordnen. Nichtsdestotrotz haben wir darauf geachtet, dass wir mit unseren Fallbeschreibungen unterschiedliche Perspektiven abdecken. In diesem Sinne werden Sie in diesem Buch sowohl Fälle vorfinden, die aus der Perspektive von Lehrer\*innen auf Herausforderungen blicken, als auch Fälle, die aus Schüler\*innen- und Elternperspektive betrachtet worden sind. Hinzu kommen Fälle aus der Perspektive der Schulleitung und außerschulisch akzentuierte Beispiele. Wir verdanken den Zugang zu diesen Fällen zumeist Lehrkräften und Schulen, mit denen wir über Projekte verbunden sind und die uns tiefe Einblicke in ihre Arbeit ermöglicht haben. Wir verdanken sie aber auch Studierenden, die aus Praktikumssituationen berichten, eigene Schulerfahrungen teilen, sowie Fachleiter\*innen oder Ausbilder\*innen der

zweiten Ausbildungsphase, die ihre Erfahrungen mit uns reflektieren. Ein weiterer sehr kleiner Teil der Darstellungen wurde auch Situationen entnommen, die überregional in Medien prominent und umfangreich dokumentiert wurden und die wir deshalb in Ausbildungssituationen schon mehrfach verwendet haben und für gut geeignet halten.

### Sachsen als Labor?

Obwohl sich die überwiegende Mehrzahl der Fälle in Ostdeutschland bzw. im Bundesland Sachsen zugetragen hat, sind wir überzeugt, dass sich ähnliche Herausforderungen auch in anderen Bundesländern finden lassen. In Sachsen werden die Auseinandersetzungen möglicherweise nur unverstellter und sichtbarer ausgetragen und sind aus diesem Grund leichter zu erkennen. In gewisser Weise lässt sich Sachsen als „Labor“ mit Blick auf eine mögliche Zukunft begreifen. Durch das Projekt „Starke Lehrer – Starke Schüler“ lag unser Arbeits- und Beobachtungsschwerpunkt in Sachsen und wir konnten aus diesem Grund auch nur hier so tief in schulische Strukturen hineinsehen. Vier Jahre nach dem Aufkommen der PEGIDA-Bewegung und einem deutlichen Erstarken der AfD ist es in Sachsen offenbar sehr viel leichter geworden, eigene Ungleichwertigkeitsvorstellungen auch in schulischen Strukturen sichtbar zu machen, als das noch vor 10 Jahren möglich gewesen ist. Wichtige Einflussfaktoren stellen hier also das konkrete gesellschaftliche Klima, das schulische Umfeld und die persönliche Haltung der beteiligten Pädagog\*innen, Schüler\*innen, der Schulverwaltung und der weiteren Akteure dar.

### Schutz der beteiligten Akteure

Um die beteiligten Akteure zu schützen, haben wir alle Fälle anonymisiert und auf ihren wesentlichen Kern reduziert. Dabei war es nicht selten notwendig, auch die Rahmenbedingungen deutlich zu reformulieren, um eine Zuordnung zu konkreten Personen oder Schulen zu verhindern.<sup>4</sup> Eine Rekonstruktion ihres tatsächlichen Entstehungskontextes ist damit nach unserem Dafürhalten ausgeschlossen.

<sup>4</sup> Im Rahmen der Anonymisierung haben wir nicht nur die Namen der beteiligten Akteure geändert, wir haben ihnen häufig auch neue Merkmale (Geschlecht, Herkunft, Beschreibungsmerkmale) zu geordnet. Alle Hinweise, die eine Zuordnung der Fälle zu bestimmten Schulen oder pädagogischen Situationen ermöglichen, wurden getilgt. Die Situationen wurden auf exemplarische Merkmale reduziert und sind in der vorliegenden Form häufig geradezu archetypisch.

Falls Sie als Leser\*in dieses Buches trotzdem den Eindruck haben sollten, eine Schule, Situation oder Person wiederzuerkennen, macht das nach unserer Auffassung lediglich sichtbar, dass es sich bei den von uns ausgewählten Darstellungen um typische Fälle und nicht um „bedauerliche Einzelfälle“ handelt. Auch wenn es manchmal schmerzhaft ist, müssen wir uns doch eingestehen, dass sich Ereignisse, wie wir sie hier zusammengetragen haben, in dieser oder sehr ähnlicher Form jeden Tag an deutschen Schulen zutragen.

Eine weitere Absicht, die wir sowohl bei der Auswahl als auch bei der Fokussierung unserer Fälle verfolgt haben, war es, aufzuzeigen, dass sich Herausforderungen im Umgang mit Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit oder Ideologien der Ungleichwertigkeit im schulischen Kontext oft als komplexe Herausforderungen erweisen, die mehrperspektivisch betrachtet und bearbeitet werden müssen. In diesem Sinne war es unser Anspruch als Autor\*innen dieses Buches, keine abgehobene akademische oder besserwisserische Position einzunehmen, sondern uns vielmehr gemeinsam auf die Mühen der Ebene einzulassen und zu zeigen, wie schwierig demokratische Bildung unter den herausfordernden Bedingungen einer zunehmend polarisierten Gesellschaft im konkreten Alltag wirklich ist.

# 1.5

## WELCHE BEGRIFFE NUTZEN WIR?

Für den in diesem Buch zugrunde liegenden Themenbereich sind die Fragen: „Was ist eigentlich das Problem?“ oder „Wie bezeichnen wir das, worüber wir reden?“ schon lange Gegenstand ausgeprägter sozialwissenschaftlicher und gesellschaftlicher Debatten. Insbesondere der Begriff des Rechtsextremismus sticht dabei immer wieder hervor, da seine Benutzung zwar gesellschaftlich verbreitet, gleichzeitig aber wissenschaftlich hoch umstritten ist. Während die einen den Begriff Extremismus als Sammelbezeichnung für politische Gesinnungen und Bestrebungen nutzen, die den demokratischen Verfassungsstaat sowie dessen Grundwerte und formale Regeln ablehnen (vgl. Backes/Jesse 1996) – und damit in der Konsequenz einen rechten und linken Extremismus mehr oder weniger gleich behandeln, verstehen andere unter Rechtsextremismus ein Konglomerat an Einstellungen und Verhaltensweisen, die bis weit in die gesellschaftliche Mitte hineinreichen (vgl. Butterwegge 2018).

Für die Leser\*innen dieses Buches ist wahrscheinlich bereits an dieser Stelle sichtbar, dass wir der ersten Lesart des Begriffes kritisch gegenüberstehen. Klärende Worte zu unserem Begriffsverständnis erscheinen uns an dieser Stelle deshalb dringend geboten. Denn erst auf dieser Basis können unsere Problembeschreibungen und Handlungsansätze verstanden und nachvollzogen werden. Gleichzeitig ist eine Klärung insofern wichtig, als Untersuchungen wie die von Rico Behrens (2014) oder Sebastian Fischer (2013) – die diesem Buch vorausgehen – zeigten, dass die individuellen Beschreibungsfolien für das Phänomen des Rechtsextremismus oder der Gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit selbst einen erheblichen Einfluss darauf haben, ob und inwiefern Menschen auf antidemokratische Herausforderungen reagieren bzw. ob sie diese überhaupt identifizieren können. Wird Extremismus beispielsweise als ein Phänomen verstanden, um das sich Verfassungsschutz und Nachrichtendienste kümmern, fällt es schwer, sexistische oder homophobe Äußerungen von Schüler\*innen oder Lehrer\*innen damit in Verbindung zu bringen. Auch die jugendsprachlich gehäuft auftauchende Beschimpfung „Du Jude“ erscheint dann vielleicht eher als „Dummheit“ und weniger als Ausdruck antisemitischen Denkens.

## Rechtsextremismus – ein schwieriger Begriff

Tatsächlich denken Menschen, die den Begriff Rechtsextremismus hören oder nutzen, nicht selten zuerst an organisierte Strukturen (Parteien, Verbindungen, Organisationen) und assoziieren mit diesem Begriff Gewaltverhalten sowie den historischen Nationalsozialismus (vgl. Fischer 2013). Dieses Bild ist nicht falsch, nimmt aber nur einen Teil des Problems in den Blick. Rechts- extremismus und Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit ist weit mehr als Gewaltverhalten und findet nicht nur in abgegrenzten und deutlich markierten Kontexten statt. Das Problem mit Einschätzungen wie der hier vorgetragenen ist, dass sie sich gut zur Selbstentlastung eignen.

Nach dieser Sichtweise gibt es eben immer einige „Unverbesserliche“. Gegen diese müsse mit aller Härte des Gesetzes vorgegangen werden. Der Rest bzw. die Mitte der Gesellschaft erscheint dagegen als „anständig“ und damit gleichzeitig über jeden Verdacht erhaben. In pädagogischen Kontexten geht eine solche Einschätzung nicht selten mit einer „Unverfügbarkeitsauffassung“ für pädagogisches Handeln einher (vgl. Behrens 2014). Pädagog\*innen, Schulleiter\*innen und bildungspolitische Akteure glauben je nach Perspektive dann, nichts gegen die Prägekraft von Elternhäusern, Herkunftsn oder Peers der entsprechenden Jugendlichen ausrichten zu können.

Wir legen diesem Buch eine andere Beschreibung des Problems zugrunde und nutzen ein breiteres Begriffsverständnis, das auf Ideologien der Ungleichwertigkeit fokussiert und diese um Aspekte wie Nationalismus, Geschichtsrevisio- nismus und Führerprinzip ergänzt. Wir lehnen uns damit an den von Wilhelm Heitmeyer geprägten Begriff der Gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit an (vgl. Heitmeyer 2002–2012). Das heißt, ein Problem besteht immer dann, wenn Menschen oder Gruppen von Menschen aufgrund von zugewiesenen Merkma- len für ungleichwertig erklärt und damit Diskriminierung ausgesetzt werden. Heitmeyer hat sich mit seinem Konzept der Gruppenbezogenen Menschen- feindlichkeit (GMF) auf diese Abwertungs- und Diskriminierungsprozesse in sozialen Zusammenhängen konzentriert (vgl. ebd.). Sie können ganz unter- schiedliche gesellschaftliche Gruppen treffen (siehe Übersicht).

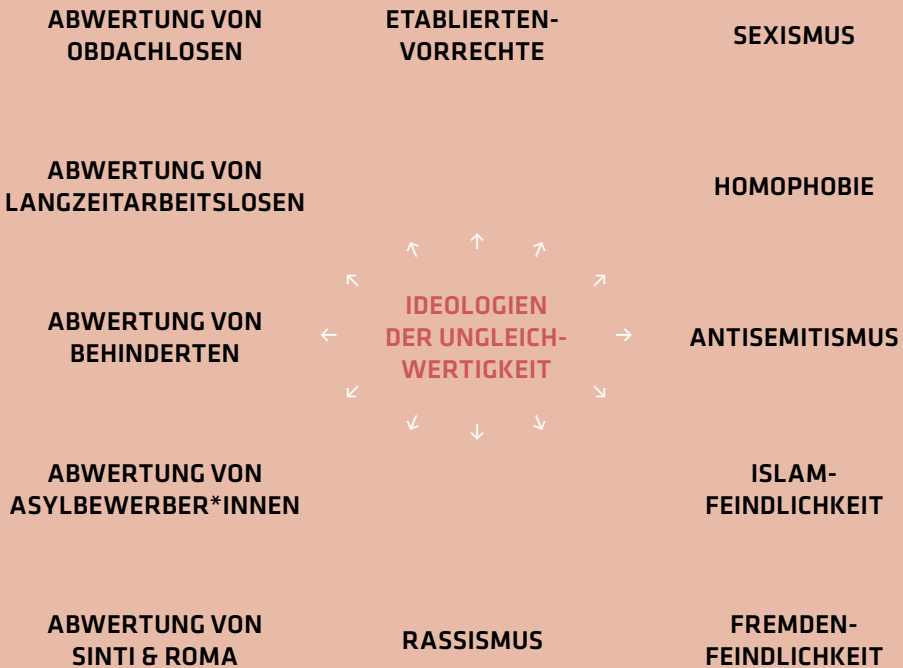


Abb. 2: GMF nach Heitmeyer (Heitmeyer 2012, S. 17)

Ein zweites häufiges Missverständnis soll hier ebenfalls aufgegriffen werden. Landläufig wird Extremismus mit schwerer Gewalt, Terrorismus oder anderen Verbrechen in Verbindung gebracht. Demgegenüber erscheinen nicht strafrechtlich verfolgte Erscheinungen als irrelevant (siehe dazu auch Stolperstein 9: Legalismus in Kapitel 3.3). Unser Buch folgt stattdessen dem Zugang der Sozial- und Geisteswissenschaften. Das heißt, im Fokus stehen nicht allein extremistische Verhaltensweisen und Straftatbestände, sondern auch die ihnen zugrunde liegenden diskriminierenden Haltungen und Einstellungen (vgl. Stöss 2010; Kiess/Decker/Brähler 2015). Oder mit anderen Worten: Insbesondere aus einer pädagogischen Perspektive kann es uns nicht genügen, auf Straftatbestände zu warten, um pädagogisch tätig zu werden. Hier gilt es vielmehr, auf Haltungen und Einstellungen der Ungleichwertigkeit zu reagieren, die die Schule als Lebensraum prägen.

## Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit – Rechtsextremismus oder -populismus?

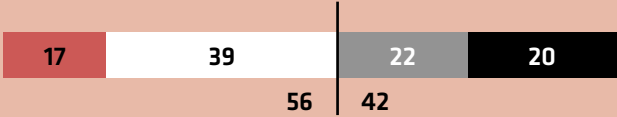
Neben den Ungleichwertigkeitsdimensionen, die im Konzept der Gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit zum Ausdruck kommen, etwa in der Abwertung von Obdachlosen sowie fremdenfeindlichen, homophoben, antisemitischen, sexistischen Einstellungen oder generell rassistischen Haltungen gibt es allerdings auch Ideologeme, die sich zu spezifischeren politischen Ideologien verbinden. Fallen etwa GMF-Dimensionen (wie Rassismus, Antisemitismus, Fremdenfeindlichkeit) mit den nationalistischen, autoritären, antipluralistischen bzw. völkischen und sozialdarwinistischen Deutungsmustern zusammen, die sich mitunter auch in einem positiven Bezug zum Nationalsozialismus äußern, spricht man von der politischen Ideologie des Rechtsextremismus.

Sind alle Einstellungsbestandteile bei einer Person vorhanden, spricht man von einem geschlossenen rechtsextremen Weltbild (vgl. Stöss 2010). Rechtsextremist\*innen mit in dieser Weise abgeschlossenen Weltbildern sind eine gesellschaftliche Realität, bleiben gleichzeitig (insbesondere in schulischen Umgebungen) aber eher die Ausnahme. Das ist eine gute Nachricht. Die schlechte Nachricht besteht allerdings darin, dass einzelne Einstellungsdimensionen in unterschiedlicher Ausprägung bis weit in die Mitte der Gesellschaft hinein zu finden sind. Im sogenannten Sachsen-Monitor von 2018 stimmten etwa 56 Prozent der fremdenfeindlichen Aussage zu, dass Deutschland in einem gefährlichen Maß überfremdet sei. In der bekannten „Mitte-Studie“ von 2018 liegt der Anteil der Befragten mit komplett geschlossenem rechtsextremem Weltbild demgegenüber nur bei zwei Prozent (vgl. Mitte-Studie 18/19, S. 134).

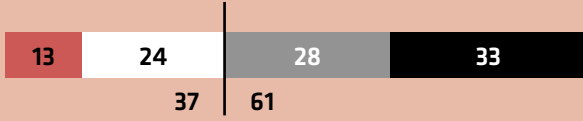
Ich lese Ihnen nun einige Aussagen vor, zu denen es unterschiedliche Meinungen gibt. Bitte sagen Sie mir jeweils, ob Sie voll zustimmen, eher zustimmen, eher nicht zustimmen oder gar nicht zustimmen.



„Die Bundesrepublik ist durch die vielen Ausländer in einem gefährlichen Maß überfremdet.“



„Wer schon immer hier lebt, sollte mehr Rechte haben als die, die später zugezogen sind.“



„Meine persönliche Wohnumgebung ist durch die vielen Ausländer in einem gefährlichen Maß überfremdet.“



„Eigentlich sind die Deutschen anderen Völkern von Natur aus überlegen.“



„Die Weißen sind zu Recht führend in der Welt.“



Abb. 3: Sachsen-Monitor 2018, S. 33

An dieser Stelle sollte deutlich geworden sein, warum wir glauben, dass eine zu eindimensionale Fokussierung auf den Begriff des Rechtsextremismus für unseren Zusammenhang wenig hilfreich ist. Insbesondere im Bundesland Sachsen fördert der Extremismusbegriff eine legalistische Interpretation der Zusammenhänge nach dem Muster Gewaltverhalten und geschlossene Weltbilder. Aber nicht immer sind alle Ungleichwertigkeitsdimensionen bei Individuen gleichzeitig ausgeprägt. Das ist insbesondere dann wichtig, wenn es um die Betrachtung rechtspopulistischer verorteter Akteure geht. Es kann beobachtet werden, dass die beschriebenen Konzepte der Ungleichwertigkeit, etwa rassistische und sexistische Einstellungen u. a. m., auch in rechtspopulistischen Bewegungen beheimatet sind. Dennoch verbinden sich diese Vorstellungen hier nicht immer zu den geschlossenen Weltbildern, weshalb die Begriffe „rechtspopulistisch“ und „rechtsextrem“ nicht einfach identisch zu verwenden sind. Auf der anderen Seite ist das Vorkommen geschlossener rechtsextremer Weltbilder zwar begrenzt, die Gefahren, die allein durch einzelne Dimensionen entstehen, sind aber enorm (z. B. Rassismus, Fremdenfeindlichkeit, Antisemitismus).

Deshalb empfehlen einige Sozialwissenschaftler\*innen, nicht von „Rechtsextremismus“ oder „Rechtspopulismus“ zu sprechen und stattdessen die konkreten politischen Erscheinungen als Politikstile einer sogenannten „extremen Rechten“ oder „neuen Rechten“ zu verorten (vgl. Birsl 2016, S. 254f.; Heitmeyer 2018), womit im gleichen Zuge auch vermieden wird, den Begriff des Populismus als verharmlosenden Begriff für im Kern rechtsextreme Erscheinungsweisen zu nutzen (Zick/Küpper/Berghan 2019; Heitmeyer 2018).

### Ungleichwertigkeitsvorstellungen

Als Konsequenz und Richtschnur für die Leser\*innen dieses Buches bleibt festzuhalten: Die Begriffe „Rechtsextremismus“ und „Rechtspopulismus“ sind nicht deckungsgleich, sondern beschreiben unterschiedliche Phänomene. Das verbindende Kennzeichen der beiden Begriffe und der mit ihnen verbundenen Erscheinungen, das auch für die pädagogische Arbeit relevant und ausschlaggebend ist, ist allerdings die Ideologie der Ungleichwertigkeit. Diese Ideologie kann pädagogisch in unterschiedlichen Akteurskonstellationen, Kontexten und Erscheinungsformen sichtbar werden. Ganz unabhängig von diesen Erscheinungsformen stellt sie die politische Bildung aber immer vor erhebliche Herausforderungen.

## Unser Begriffsverständnis

Wie sichtbar geworden sein sollte: Wir stützen uns in diesem Buch auf eine Problembeschreibung, die im Kern auf Ungleichwertigkeitsvorstellungen beruht. Diese Problembeschreibung richtet ihren Blick auf Einstellungen hinter Verhaltensmustern. Damit sind relevante Handlungsfelder nicht mehr an stereotype Gruppen gebunden (z. B. den organisierten Rechtsextremismus). Ungleichwertigkeitsvorstellungen finden Anklang auch in der „Mitte“ der Gesellschaft. In der Einstellungsforschung hat man genau diese Zusammenhänge untersucht und konnte dabei immer wieder nachweisen, dass etwa fremdenfeindliche Einstellungen auch bei Wähler\*innen mit sozialdemokratischer Parteipräferenz verbreitet waren (vgl. Zick/Küpper/Berghan 2019, S. 138 f.). Insofern greifen einfache „Rechts-/Links“-Dichotomien nach unserer Sicht zu kurz. Diese sind aber leider nicht selten auch bei Pädagog\*innen vorzufinden.

Um die Konzeptualisierung nicht selbst immer wieder begrifflich so zu verengen, haben wir uns entschlossen, für dieses Buch den Begriff der Ungleichwertigkeitsvorstellungen als Anker zu nutzen. Das schließt allerdings nicht aus, dass wir an einigen Stellen dezidiert von rechtsextremen Einstellungen sprechen. In anderen Situationen nutzen wir wiederum stärker den Begriff der Gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit oder fallabhängig nur die entsprechenden Dimensionen, also z. B. Rassismus, Antisemitismus, Islamfeindlichkeit oder andere. Immer liegt dabei der Fokus auf einem diskriminierenden Verhalten oder Einstellungen und Haltungen, die die Grundlage dafür bilden.

Zum Verständnis der Fallauswahl dieses Buches gehört auch, dass in Sachsen – durch eine vergleichsweise niedrige Zahl von Migrant\*innen – kaum Auseinandersetzungen mit religiös begründetem Extremismus vorliegen. Begründet durch diesen regionalen Schwerpunkt (vgl. Kap. 1.3) stehen in diesem Buch Ungleichwertigkeitsvorstellungen, die sich mit rechtsextremen Ideologemen verbinden, im Vordergrund. Natürlich zeigen sich nationalistische Tendenzen auch in anderen politischen Ideologien, ebenso wie Antisemitismus kein exklusiv dem politischen Rechtsextremismus vorbehaltenes Phänomen ist. Wir sind allerdings davon überzeugt, dass Leser\*innen die beschriebenen Abwertungsdimensionen auch dann wiedererkennen können, wenn sie durch andere Akteure zu verantworten sind, und unsere Falldiskussionen und Handlungsempfehlungen in diesem Fall leicht adaptieren und in den jeweiligen Kontext übertragen können.

Im Zuge des Erstarkens rechtspopulistischer Bewegungen in ganz Europa lassen sich Tendenzen der Entgrenzung öffentlicher Kommunikation beobachten. Fremdenfeindliche Ressentiments, nationalistisch-völkische Konzepte und – in Deutschland – auch die Relativierung der Verantwortung für die Verbrechen des Nationalsozialismus greifen Raum. Die Einstellungspotenziale waren lange aus den genannten einschlägigen Studien (vgl. u. a. Mitte-Studien 2014–2019; Sachsen-Monitor 2016–2018) bekannt, nunmehr verlagert sich deren Äußerung und Umsetzung in konkrete politische Forderungen in den öffentlichen Raum. Vielfach und von unterschiedlichen Seiten wurde eine Diskursverschiebung (vgl. Weiß 2011, S. 131f.) angemahnt. Konzepte wie etwa die Abkehr von deutscher Erinnerungskultur, die vor Jahren parteipolitisch prominent nur von der NPD als verfassungsfeindlich und mit Kadern rechtsextremer Kameradschaften dominierten Partei vertreten wurden, werden heute von weniger martialisch auftretenden Spitzenpolitiker\*innen weiter gepflegt. Pädagog\*innen in Schulen und Bildungseinrichtungen trifft diese Verschiebung mit voller Wucht und vielfach unvorbereitet. Aus diesem Grund nennen wir die AfD als politische tragende Partei, die solche Diskursverschiebungen durch inszenierte Tabubrüche ausweitet, auch in den Fallbeispielen. Zum Zeitpunkt der Entstehung des Buches stand die Alternative für Deutschland in einem Prüfverfahren des Verfassungsschutzes, der hierfür aufgrund rassistischer, fremdenfeindlicher erster Anzeichen extremistischer Bestrebungen die Notwendigkeit der Beobachtung sah (vgl. Bundesamt für Verfassungsschutz). Ihrer Nachwuchsorganisation wurde diese Haltung ohne größere Einschränkung und in größerem Ausmaße attestiert. Auch ohne die amtliche Einordnung ist die Partei seit geraumer Zeit durch wiederholte Grenzüberschreitungen auch ihres Spitzenpersonals aufgefallen. Damit kein Zweifel entsteht: Als Partei darf die AfD sämtliche Privilegien einer im Bundestag vertretenen Partei nutzen. Allerdings bedarf politische Bildung in einer Demokratie auch der kritischen und menschenrechtsorientierten Perspektive, Gefahren deutlich zu machen. Deshalb ist es uns wichtig, zu Beginn dieses Buches unser Verständnis von Demokratie (soweit für die Thematik notwendig) auf einfache und nachvollziehbare Weise kurz zu skizzieren. Es wird dabei vor allem um die Voraussetzungen und Rahmenbedingungen für den politischen Willensbildungsprozess gehen.

## Demokratieverständnis

Von politischen Akteuren der extremen Rechten wird häufig reklamiert, in einer Demokratie müsse Streit über alles möglich sein, mithin sei Toleranz gegenüber jeder Position zu erwarten. Solche Forderungen werden mit Bezügen auf den Demos (Volk) versehen, dessen Willen sich regierende Politiker\*innen zu unterwerfen hätten.

Je nach Verankerung des Demokratieverständnisses können sich solche Gedanken sogar auf mehr oder weniger elaborierte demokratietheoretische Ansätze stützen. Ein einfacher Verweis auf die „wehrhafte Demokratie“ (so bedeutsam dieser auch sein mag) greift deshalb zu kurz.

Die theoretischen Zugänge moderner Demokratien lassen sich vereinfacht zwischen den Polen liberal und republikanisch einordnen (vgl. Habermas 1996). Damit können auch zentrale Herausforderungen der parlamentarischen Demokratie bundesrepublikanischer Prägung beschrieben werden. Jüngere Entwicklungen, z. B. um die „Fridays For Future“-Bewegung, oder der Einfluss von Youtuber\*innen auf gesellschaftliche Diskussionen lassen sich hier mitdenken. In einem traditionell liberalen Demokratieverständnis ist die Beziehung Staat – Bürger\*in primär durch die subjektiven und politischen Rechte der Bürger\*innen geprägt. Diese vor Eingriffen zu schützen ist Aufgabe des Staates (vgl. Habermas 1996, S. 278f.). In dieser liberalen Konzeption sorgen institutionelle Regelungen dafür, dass unterschiedliche gesellschaftliche Interessen über die Parteiendemokratie zu Entscheidungen geführt werden können. Der Einfluss der Bürger\*innen bestimmt sich primär aus dem Wahlmechanismus als Legitimation für die Repräsentant\*innen. Politiker\*innen dagegen sollen bestimmte Interessen durchsetzen, zugleich auf der Basis von Kompromissbereitschaft agieren, die das Gemeinwohl im Blick behält. Die anvisierten Handlungsoptionen sind den Verfassungsnormen und Grundrechten verpflichtet. Eine gute Responsivität zwischen Repräsentant\*innen und Repräsentierten ist angestrebt und notwendig. Diese Kommunikationssensibilität und -bereitschaft auch jenseits von Wahlkampfzeiten ist immer wieder Gegenstand von Kritik und Verbesserungsvorschlägen.

Bei Vorstellungen, die eher an einem republikanischen Demokratieverständnis anknüpfen, soll sich legislatives und administratives Handeln (der Repräsentant\*innen) viel stärker an den Gestaltungswillen von freien und gleichen Bürger\*innen binden (vgl. ebd., S. 282f.). Dieser Wille soll durch stetige kommunikative und diskursive Prozesse gebildet und sichtbar gemacht werden. Primär geht es hier um gesellschaftliche Kommunikation, die auf Macht und Durchsetzung ausgelegt ist und in der sich das politische Gemeinwesen als Souverän immer wieder neu konstituiert. Unschwer erkennbar reklamieren solche Konzeptionen den Anspruch, tatsächlich an eine Demokratie („Herrschaft des Volkes“) heranzureichen und den sittlichen Gehalt einer Gesellschaft als „Plebizit“ zu bestimmen. In diesem Sinne lassen sich die „Fridays For Future“-Demonstrationen von jungen Menschen als republikanisches Element deuten.

Die Gefahren solcher Willensbildungsprozesse liegen aber auch auf der Hand. Die erwünschte Streitbarkeit und der formulierte unmittelbare Umsetzungsanspruch wird, wie dies in der Praxis zu beobachten ist, auch auf Bereiche bezogen, die nach einem menschenrechtsorientierten Verständnis nicht verhandelbar sind. Rassismus, Homophobie oder Sexismus können so in bestimmten Konstellationen als Ausdruck einer „ethischen Selbstverständigung“ der Mehrheit (ohne Ansehen von Minderheitenrechten) legitimiert werden. Negative Auswüchse sind nicht nur in Deutschland zu beobachten (in den USA sorgten etwa die von Donald Trump motivierten „Send her back“-Sprechchöre, die eine Ausweisung/Ausbürgerung von unliebsamen „Congress women“ aufgrund ihrer ethnischen Zugehörigkeit forderten, für Aufsehen).

An dieser Gegenüberstellung wird deutlich, dass moderne Demokratien in der Praxis im Spannungsverhältnis liberaler und republikanischer Funktionsmaximen existieren. Vor dem Hintergrund aktueller Entwicklungen bleibt die Frage, wie Demokratien partizipativer werden können, ohne zugleich den Kern menschen- und grundrechtlicher Werte zur Disposition zu stellen. Diese Frage ist auch für die pädagogischen Zusammenhänge und die politische Bildung von großer Bedeutung.

Wie also lässt sich das hier vorgestellte Spannungsverhältnis auflösen? Wir orientieren uns in diesem Zusammenhang an den Überlegungen Ernst Fraenkels, einem der Nestoren der deutschen Politikwissenschaft. Seine demokratiethoretischen Überlegungen arbeiten mit der überaus nützlichen Unterscheidung eines kontroversen und eines nicht-kontroversen Sektors (vgl. Fraenkel 1991). Der nicht-kontroverse Sektor – in einer früheren Version hatte Fraenkel noch von einem unstrittigen Sektor gesprochen – beruht auf den Normen und Werten einer Gesellschaft, die nicht zur Disposition gestellt werden. Für die Bundesrepublik finden diese ihren klarsten Ausdruck in den Artikeln 1–19 des Grundgesetzes sowie über die „Ewigkeitsgarantie“, die die Änderung bestimmter Grundsätze (z. B. in Artikel 1 und Artikel 20) verbietet. Der kontroverse Sektor dagegen beruht auf der pluralistischen Einsicht, dass Menschen Interessen vertreten und über politische Entscheidungen gerungen werden muss, weil es eben keine feste, objektiv feststellbare Gemeinwohlvorstellung geben kann, die nur umgesetzt werden müsste. In dieser Sichtweise, der wir uns im Hinblick auf die hier vorgestellten Überlegungen und Problemdiskussionen anschließen, reicht der Bezug auf die basisdemokratische Fundierung von Politik nicht aus, um die Qualität und Legitimität herzustellen. Demokratie kann sich in der Praxis nicht allein in einem agonalen Verständnis erschöpfen, in dem alles dem kontroversen Sektor zuzuschreiben ist.

Vielmehr bestimmt der nicht-kontroverse Sektor die Kommunikations- und Gestaltungsregeln, mit denen auch eine normativ-wertorientierte Basis von Demokratie festgeschrieben wird. Nicht kontrovers sind für Fraenkel in diesem Sinne (vgl. ebd.):

- DIE PRINZIPIELLE GLEICHHEIT – ODER VIELMEHR GLEICHWERTIGKEIT – ALLER MENSCHEN
- DIE GRUNDFREIHEITEN
- DER DEMOKRATISCHE GEHALT POLITISCHER INSTITUTIONEN

Unter Beachtung dieser nicht kontroversen Maßstäbe ergibt sich ein weites Feld konkurrierender Möglichkeiten, über Politik zu sprechen und sie zu gestalten. Allerdings wird auch deutlich, dass ein modernes Demokratieverständnis mehr sein muss als ein Abstimmungsmechanismus. In der Konsequenz müssen nicht alle Sichtweisen, nicht alle Ideen und Handlungsüberlegungen als legitimer Beitrag politischer Willensbildung gesehen werden. Kontroversität und Pluralität sind an eine als werthaltig zu charakterisierende Grundierung des politischen Willensbildungsprozesses gekoppelt. Mit diesem Verständnis lässt sich auch eine Brücke zwischen liberalen und republikanischen Modellen bauen. Habermas schlägt hier Formen deliberativer (aktiv beratende) Politikgestaltung vor (vgl. Habermas 1996, S. 285 ff.). Mit seiner Diskurstheorie hat er ein Modell entworfen, das Elemente aus dem liberalen und dem republikanischen Modell kombiniert. Aus dem republikanischen Modell weitergedacht sollen institutionalisierte Verfahren und Kommunikationsstrukturen neben informellen Netzwerken politischer Öffentlichkeit einen rationalen Diskurs fördern, der die gesellschaftlichen Problemlagen reflektiert (vgl. ebd., S. 292).

Durch eine solche diskursive Normgenese für ganz bestimmte Anwendungssituationen (beispielhaft in diesem Sinne z. B. das Schlichtungsverfahren zum Bau des Stuttgarter Hauptbahnhofs) oder auch allgemeine Resultate öffentlicher Debatten, sofern sie „zivil“ ausgetragen sind und keine Normen und Werte des nicht-kontroverse Sektors verletzen, entstehen neue Handlungsmöglichkeiten für das repräsentative Entscheidungssystem.

Nach liberaler Modelltradition verbleibt aber die zur Gesetzgebung autorisierte handelnde Macht auf der Ebene der Repräsentant\*innen. Auch für den pädagogischen Umgang bleibt die Bindung kommunikativer Verfahren an den von Fraenkel beschriebenen nicht-kontroversen Sektor. Mit einem solchen Demokratieverständnis gibt es zahlreiche Gestaltungsmöglichkeiten einer kontroversen politischen Bildung.

Besonders die anspruchsvolle Frage nach dem Stellenwert des zivilgesellschaftlichen politischen Engagements (vgl. „Fridays For Future“) lässt sich damit reflektieren, wie auch Politikentwürfe, die Ressentiments sowie inhumane oder reaktionäre „Lösungsvorschläge“ über das Argument demokratischer Streitbarkeit („das kann man doch diskutieren“) einzubringen versuchen.

# 1.6

## WELCHES VERSTÄNDNIS POLITISCHER BILDUNG VERFOLGEN WIR?

Nachdem wir im vorangegangenen Kapitel die Begriffe geklärt haben, die wir zur Beschreibung der Probleme verwenden, die diesem Buch zugrunde liegen, und unser Grundverständnis von Demokratie vorgestellt haben, wollen wir das folgende Kapitel nutzen, um nicht nur unser Verständnis politischer Bildung zu konkretisieren, sondern auch klare Aussagen dazu zu machen, was aus unserer Sicht gute politische Bildung ist und unter welchen Bedingungen diese zustande kommt. Denn Vorstellungen darüber, was politische Bildung ist und wann sie gelingt, ist in verschiedenen Kontexten durchaus unterschiedlich.

Wir – die drei Autor\*innen dieses Buches – kommen aus dem Bereich der klassischen politischen Bildung oder auch der Politikdidaktik. Wir sind Wissenschaftler\*innen und hauptamtlich im Bereich der Lehramtsausbildung und fachdidaktischen Unterrichtsforschung an verschiedenen Universitäten tätig. Aber wir engagieren uns auch im Bereich außerschulischer politischer Jugend- und Erwachsenenbildung und der pädagogischen Weiterbildung von Lehrer\*innen und hier insbesondere im Bereich demokratischer Schulentwicklung. Politische Bildung verfolgt in und außerhalb von Schule nach unserer Überzeugung gemeinsam ein zentrales Ziel: und zwar, Menschen bei der Entwicklung selbstbestimmter politischer Mündigkeit zu unterstützen. Jenseits dieser allgemeinen Formel akzentuieren die Bundesländer Bildungsziele durchaus unterschiedlich. Ein Blick in die entsprechenden Artikel der Landesverfassungen macht allerdings sichtbar, dass – mit unterschiedlichen Worten und Akzentuierungen, aber in der Summe – alle Bundesländer die politische oder demokratische Erziehung der Schüler\*innen in der Schule als ein, wenn nicht das zentrale, Bildungsziel der Schule formulieren. So steht in der bayerischen Landesverfassung in Artikel 131 beispielsweise: „Die Schüler sind im Geiste der Demokratie, in der Liebe zur bayerischen Heimat und zum deutschen Volke und im Sinne der Völkerverständigung zu erziehen“. In der Bremer Verfassung steht in Artikel 26: „Die Erziehung und Bildung der Jugend hat im wesentlichen folgende Aufgaben: Die Erziehung zu einer Gemeinschaftsgesinnung, die auf der Achtung vor der Würde jedes Menschen und auf dem Willen zu sozialer Gerechtigkeit und politischer Verantwortung beruht, zur Sachlichkeit und Duldsamkeit gegenüber den Meinungen anderer führt und zur friedlichen Zusammenarbeit mit anderen Menschen und Völkern aufruft.“ In NRW ist der entsprechende Artikel folgendermaßen verfasst: „Die Jugend soll erzogen werden im Geiste der Menschlichkeit, der Demokratie und der Freiheit, zur Duldsamkeit und zur Achtung vor den Überzeugungen des anderen, zur Verantwortung für Tiere und die Erhaltung der natürlichen Lebensgrundlagen, in Liebe zu Volk und Heimat, zur Völkergemeinschaft und Friedensgesinnung“ (Art. 7), und in Sachsen in Artikel 101 ist zu lesen: „Die Jugend ist zur Ehrfurcht vor allem Lebendigen, zur Nächstenliebe, zum Frieden und zur Erhaltung der Umwelt, zur Heimatliebe, zu sittlichem und politischem Verantwortungsbe-

wusstsein, zu Gerechtigkeit und zur Achtung vor der Überzeugung des anderen, zu beruflichem Können, zu sozialem Handeln und zu freiheitlicher demokratischer Haltung zu erziehen.“

Die zentrale Bedeutung, die die politische Bildung im Kontext schulischer Bildungs- und Erziehungsziele einnimmt, wird sichtbar, wenn wir uns vergegenwärtigen, dass es sich bei den hier vorgestellten Beispielen nicht um spezifische ausgewählte Absätze oder Ausschnitte aus den in den Verfassungen möglicherweise ausführlicher formulierten Bildungszielen handelt. Vielmehr wurden die landesspezifischen Bildungsziele hier im Ganzen wiedergegeben. Man kann den Duktus dieser Formulierungen (zeitbezogen) irritierend finden und einzelne Wörter kritisch diskutieren, deutlich wird hier jedoch: Die zentral verankerte Aufgabe der Schule ist im Kern der politischen und demokratischen Bildung zukünftiger Bürger\*innen gewidmet. Neben dieser Aufgabe scheint wenig mehr erwähnenswert zu sein.

Aber warum ist das so? Der ausgewiesene Fokus auf diesen spezifischen Bildungsbereich ist nur vor dem Hintergrund deutscher Geschichte zu verstehen und nimmt ihren Ausgangspunkt in den späten 1940er- und 1950er-Jahren, in denen, motiviert von den Alliierten und zunächst noch sehr einvernehmlich, die Weichen für die Entwicklung einer demokratischen Erziehung in der Schule gestellt worden sind. Im Potsdamer Abkommen ist dementsprechend zu lesen: „Das Erziehungswesen in Deutschland muß so überwacht werden, daß die nazistischen und militaristischen Lehren völlig entfernt werden und eine erfolgreiche Entwicklung der demokratischen Ideen möglich gemacht wird ...“ (Potsdamer Abkommen vom 2.8.1945, zitiert nach Ruhl 1982, S. 115). Im Anschluss daran konnte sich die Alliierte Kontrollbehörde 1947 noch für ganz Deutschland auf Grundsätze für die Demokratisierung des deutschen Bildungswesens verständigen, die auch einen Passus zur politischen Bildung enthielt. Darin war zu lesen: „Es sollen alle Schulen größeres Gewicht auf die Erziehung zu staatsbürgerlicher Verantwortung und demokratischer Lebensweise legen und Lehrpläne, Schulbücher, Lehr- und Lernmittel der Schule auf diesen Zweck hin ausrichten ...“ (ebd., S. 118). Seitdem ist viel geschehen. Politische Bildung – wenn wir den Begriff für die verschiedenen Entwicklungspfade verwenden wollen – hat sich in Ost- und Westdeutschland über viele Jahre sehr unterschiedlich entfaltet. Eine selbstbestimmte Diskussion über die Frage, wie politische Bildung gestaltet werden sollte, kam frühestens in den 1950er-Jahren in Westdeutschland und den 1990er-Jahren in den neuen Bundesländern zustande. Bereits die frühen Auseinandersetzungen waren dabei auf die Frage gerichtet, ob politische Bildung eher als Querschnittsaufgabe auf die Entwicklung demokratischer Tugenden (Theodor Wilhelm) oder als fachliche Auseinandersetzung mit politischen Fragen (Theodor Litt) verstanden

werden soll (vgl. Sander 2013). Spielarten dieser Diskussion lassen sich bis heute wiederfinden (vgl. dazu Himmelmann 2001; Beutel/Fauser 2001). An der Vorstellung, dass es Aufgabe der Schulen ist, junge Menschen auf ihre Rolle als Bürger\*innen in der Demokratie vorzubereiten, haben wir in Deutschland – wie der Blick in die gegenwärtigen Verfassungen sichtbar macht – aber bis heute festgehalten. Deutlich wird diese Vorstellung auch in gemeinsamen Äußerungen der Kultusminister\*innen, in denen – in jüngster Zeit – Demokratie als Ziel, Gegenstand und Praxis schulischer (politischer) Bildung in besonderer Weise betont wird: „Schule kann und soll sich als Ort erweisen, an dem Demokratie als dynamische und ständige Gestaltungsaufgabe – auch im Spannungsfeld unterschiedlicher demokratischer Rechte – reflektiert und gelebt wird. Die Thematisierung von Diversität und Ambiguitätstoleranz sind grundlegende Voraussetzungen für den Erfolg historisch-politischer Bildung in der Schule“ (KMK 2018, S. 2).

### Politische Bildung als fachliche und überfachliche Aufgabe in der Schule

Angesichts der zentralen Bedeutung, die der politischen Bildung im Rahmen schulischer Bildungsziele zukommt, legt ein Blick auf die Stundentafeln der verschiedenen Bundesländer eine sehr schmale Stundenausstattung offen (vgl. Gökbudak/Hedtke 2018). Gleichzeitig gibt es für das Unterrichtsfach keine einheitliche Bezeichnung in Deutschland (siehe Tabelle auf folgender Seite).

Bundesland	Name des Bildungsbereichs in der Sekundarstufe 1	Anteil an der Gesamtstundenzahl
Bayern	Sozialkunde	0,52
Thüringen	Sozialkunde	1,02
Rheinland-Pfalz	Sozialkunde	1,67
Berlin	Geschichte/Politische Bildung	1,99
Sachsen	Gemeinschaftskunde	2,01
Sachsen-Anhalt	Sozialkunde	2,04
Saarland	Sozialkunde	2,08
Baden-Württemberg	Gemeinschaftskunde	2,14
Hamburg	Politik-Gesellschaft-Wirtschaft	2,14
Mecklenburg-Vorpommern	Sozialkunde	2,18
Bremen	Politik	3,11
Brandenburg	Politische Bildung	3,26
Niedersachsen	Politik-Wirtschaft	3,35
NRW	Politik/Wirtschaft	3,80
Schleswig-Holstein	Wirtschaft/Politik	4,29
Hessen	Politik und Wirtschaft	4,38

*Abb. 4: Ranking nach Studentafelquoten der politischen Bildung (Gökbudak/Hedtke 2018, S. 4)*

Mitzudenken ist hier allerdings der Ansatz einer Verschränkung von politischer Bildung als Aufgabe der ganzen Schule (Schulprinzip) und der fachlichen Verankerung in einem Schulfach. Idealerweise greifen beide Zugänge ineinander und tragen zur Ausprägung von politischer Urteils- und Handlungsfähigkeit bei. In der Praxis entstehen aus der Zweiteilung aber auch Problemlagen. Eine Studie von Schneider und Gerold im Auftrag der Bertelsmann-Stiftung macht eindrucksvoll sichtbar, dass Demokratiebildung (als Schulprinzip) für viele Lehrkräfte an deutschen Schulen tatsächlich nur von sehr geringer Bedeutung ist. Pro- und Kontra-Debatten, Schülerparlamente oder Abstimmungen und damit Unterrichtsformate, die eine überfachliche Demokratiebildung stützen könnten, werden nur von 1,3 Prozent der Lehrkräfte umfassend eingesetzt. Fragen zur Demokratie-Entwicklung oder die Durchführung von einem Demokratietag ist in Schulen eine absolute Ausnahme (vgl. Schneider/Gerold 2018). Weniger als zehn Prozent der Lehrkräfte geben an, dass ihre Schüler\*innen mit Formaten der Demokratiebildung in den letzten zwölf Monaten Erfahrungen machen konnten. Dazu kommt, dass nur rund die Hälfte der Befragten von ihren Schüler\*innen in diesem Zeitraum ein systematisches Feedback eingeholt hat, in dem die Schüler\*innen auch Kritik am Unterricht üben durften (vgl. ebd.). Im Hinblick auf die Entwicklung und Ausgestaltung einer demokratischen Schulkultur, die ein spezielles Fach zur politischen Bildung ergänzt, bleibt demnach viel zu tun. Wichtig hierfür ist letztlich auch ein durchgängig vorhandenes Leitfach, in dem spezifisch ausgebildete Lehrkräfte tätig sind, die Schulen bei der Entwicklung einer demokratischen Schulkultur unterstützen können.

Wie im Vorangegangenen sichtbar wurde, macht es wenig Sinn, die politische Bildung als fachliche und überfachliche Aufgabe gegeneinander auszuspielen. Beide sind wechselseitig aufeinander angewiesen. In einem reflektierten Verständnis verfolgen beide die „[...] Förderung von Urteilskraft und kritischem Denken sowie die Befähigung zu interessegeleiteter Partizipation“ (Autorengruppe Fachdidaktik 2015, S. 97).

Spätestens seit dem Jahr 2004 stehen im Mittelpunkt des Fachunterrichts in der politischen Bildung an Schulen drei zentrale Kompetenzen:

### Politische Urteilsfähigkeit

Politische Ereignisse, Probleme und Kontroversen sowie Fragen der wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Entwicklung unter Sachaspekten und Wertaspekten analysieren und reflektiert beurteilen können.

### Politische Handlungsfähigkeit

Meinungen, Überzeugungen und Interessen formulieren, vor anderen angemessen vertreten, Aushandlungsprozesse führen und Kompromisse schließen können.

### Methodische Fähigkeiten

Sich selbst zur aktuellen Politik sowie zu wirtschaftlichen, rechtlichen und gesellschaftlichen Fragen orientieren, fachliche Themen mit unterschiedlichen Methoden bearbeiten und das eigene politische Weiterlernen organisieren können.

*Abb. 5: Kompetenzmodell für den Fachunterricht in der politischen Bildung an Schulen (GPJE 2004)*

Mit diesem Kompetenzmodell klärt der Bildungsbereich seinen Beitrag zur Bildung. Es ist als Minimalkonsens infolge der Bildungsstandardsdebatte entstanden und spiegelt sich heute in fast allen Lehr- und Rahmenplänen des Faches. Das „Politische“ der politischen Bildung verweist – wie darin sichtbar wird – auch nicht allein auf die Politikwissenschaft. Sichtbar wird hier, dass nicht politisches Wissen allein, sondern die Mündigkeit der zukünftigen Bürger\*innen das zentrale Ziel politischer Bildung in der Schule ist.

Das „Politische“ der politischen Bildung transportiert damit nicht eine geschlossene disziplinäre Perspektive, sondern den Anspruch und die Fähigkeit von Lernenden, die soziale Welt zu verstehen, zu beurteilen, zu kritisieren und zu verändern. Die aktuellen Herausforderungen von Mündigkeit und demokratischer Selbstbestimmung bestimmen die Lerngegenstände.

Sie sollten als Kontroversen didaktisiert und mit wissenschaftlichen Diskursen in Beziehung gesetzt werden. Insofern haben wir es – wenn wir über politische Bildung in der Schule sprechen – nicht nur mit einem Bildungsbereich zu tun, der quer zu allen Unterrichtsfächern Verankerung finden muss; auch das Selbstverständnis des Unterrichtsfaches selbst ist inter- beziehungsweise transdisziplinär und bezieht sich neben der Politikwissenschaft zwangsläufig auch auf die Soziologie und die Wirtschaftswissenschaft, aber auch die Geschichtswissenschaft, die Ethik und die Rechtswissenschaft und je nach Fragestellung können viele andere akademische Disziplinen herangezogen werden (vgl. Autorengruppe 2015).

### Politische Bildung und die Sorge vor Bevormundung

Bereits deutlich geworden sein sollte, dass sich politische Bildung in der Bundesrepublik als demokratische Bildung versteht und damit auch normative Anteile besitzt. Sie basiert auf demokratischen Grundwerten wie Freiheit, Gleichheit, Gerechtigkeit, Solidarität und Emanzipation. Demokratische Grundwerte sind dabei nicht allein als Bildungsgegenstände zu verstehen, die den Schüler\*innen in geeigneter Form „vorzustellen“ oder „beizubringen“ wären, sondern prägen notwendigerweise die Performance des Bildungsprozesses selbst. Sichtbar wird dies im Professionsverständnis des Bildungsbereichs, das sich seit dem Beutelsbacher Konsens (1976) in drei zentralen Kriterien beschreiben lässt:

- ÜBERWÄLTIGUNGSVERBOT
- KONTROVERSITÄTSGEBOT
- SCHÜLERORIENTIERUNG

## Überwältigungsverbot

Es ist nicht erlaubt, den Schüler – mit welchen Mitteln auch immer – im Sinne erwünschter Meinungen zu über-rumpeln und damit an der „Gewinnung eines selbständigen Urteils“ zu hindern. Hier genau verläuft nämlich die Grenze zwischen Politischer Bildung und Indoktri-nation. [...]

## Kontroversitätsgebot

Was in Wissenschaft und Politik kontrovers ist, muss auch im Unterricht kontrovers erscheinen. Diese Forderung ist mit der vorgenannten aufs engste verknüpft, denn wenn unterschiedliche Standpunkte unter den Tisch fallen, Optionen unterschlagen werden, Alternativen unerörtert bleiben, ist der Weg zur Indoktrination be-schritten. [...]

## Schülerorientierung

Der Schüler muss in die Lage versetzt werden, eine politische Situation und seine eigene Inter-essenlage zu analysie-ren, sowie nach Mitteln und Wegen zu suchen, die vorgefundene poli-tische Lage im Sinne seiner Interessen zu beeinflussen.

*Abb. 6: Beutelsbacher Konsens (zit. nach Wehling 1977, S. 179f.)*

Bildungsprozesse sind in der politischen Bildung demnach so zu gestalten, dass Lernende in ihrer Meinungsbildung nicht überwältigt werden, dass Lern-gegenstände nicht einseitig, sondern in ihrer kontroversen und streitbaren Struktur sichtbar werden und Lernende zur Vertretung ihrer eigenen Inter-essen motiviert und befähigt werden. Hinzu kommen didaktische Prinzipien wie Adressaten-, Problem- und Handlungsorientierung, um nur einige wenige zu nennen. Ein an diesen Prinzipien und Perspektiven orientierter Bildungs-prozess muss Schüler\*innen den Raum für eine aktive und selbstbestimmte Auseinandersetzung mit den ausgewählten Lerngegenständen eröffnen. Oder wie Adorno bereits 1970 schrieb: Erziehung zur Mündigkeit ist „eine Erziehung zum Widerspruch und zum Widerstand“ (Adorno 1970, S. 145). Dieser Wider-spruch und Widerstand muss im Bildungsprozess sichtbar werden können. In einer (nicht immer als demokratisch zu beschreibenden) Institution wie der Schule ist das oft nicht gerade leicht. Aber in der politischen Bildung muss um politische Haltungen, Meinungen und Urteile gerungen werden.

Die Welt muss als grundsätzlich gestaltbare Welt präsentiert werden, die heute so – morgen aber vielleicht auch ganz anders organisiert werden kann (vgl. Besand 2018c). Das heißt nicht, dass die beteiligten Subjekte (und damit sind in diesem Zusammenhang neben den Schüler\*innen durchaus auch die Lehrpersonen gemeint) ihre politischen Haltungen und Einschätzungen nicht in den Bildungsprozess mit einbringen können. Gerade im Umgang mit streitbaren Themen kann es sogar notwendig werden, Unterrichtsprozesse aus einer Haltung heraus zu entwickeln. Gleichwohl benötigen Lehrer\*innen eine hochentwickelte Sensibilität dafür, an welcher Stelle sie (möglicherweise auch ungewollt) ihre Schüler\*innen in einer freien Meinungsbildung behindern.

Auf die Frage, was gute politische Bildung ist, geben sowohl der Beutelsbacher Konsens als auch didaktische Prinzipien wie Schülerorientierung, Handlungs- und Problemorientierung sowie die Lebensweltorientierung einige prägnante und gut etablierte Antworten, indem sie auf den Pluralismus als zentrales demokratisches Prinzip verweisen. Politische Bildung ist dann gut, wenn sie Schüler\*innen dabei unterstützt, bevormundungsfrei ein selbstbestimmtes Urteil zu fällen sowie nach Mitteln und Wegen zu suchen, die vorgefundene politische Lage im Sinne ihrer Interessen zu beeinflussen.

### Haltung statt Zurückhaltung

Sowohl der Beutelsbacher Konsens als auch die didaktischen Prinzipien geben die Selbstverständlichkeiten des Bildungsbereichs in kompakter Weise wieder. Sie wären an dieser Stelle kaum ausführlich erwähnenswert, wenn sie in jüngster Zeit nicht in den Mittelpunkt einer Kontroverse geraten wären, die sich auf die Frage bezieht, wie „neutral“ sich die politische Bildung in der Schule auch antidemokratischen Erscheinungen gegenüber zu verhalten hat. Ausgelöst wurde diese Debatte durch diverse Interventionen vonseiten der AfD oder mit ihr sympathisierender Organisationen und Gruppen.

Ein sehr prägnantes Beispiel dafür ist die Einrichtung einer sogenannten „Meldeplattform“ im Sommer 2018, über die Schüler\*innen und Eltern aufgefordert wurden, Lehrkräfte (notfalls auch anonym) anzuzeigen, die sich in der Schule kritisch gegenüber der AfD äußern. An der aufgeregten Debatte, die auf die Präsentation dieser Plattformen folgte, lassen sich einige Missverständnisse im Hinblick auf die Frage, was gute politische Bildung ist bzw. sein könnte, sehr gut ablesen. Das erste Missverständnis bezieht sich auf die Interpretation des Überwältigungsverbots und des Kontroversitätsgebots der politischen Bildung als Neutralitätspflicht. Diese Interpretation ist falsch.

Der Beutelsbacher Konsens zwingt keineswegs zu einer „neutralen“ Darstellung politischer Zusammenhänge. Er betont mit allen drei Punkten vielmehr, dass politische Kontroversen auch kontrovers im Bildungsraum Schule vorkommen müssen. In der Schule soll genau wie in der Gesellschaft über politische Fragen gestritten werden (vgl. Besand 2018a). Engagierte Stellungnahmen von Schüler\*innen und durchaus auch Lehrer\*innen sind in diesem Sinne erwünscht. Das heißt: Politische Debatten sollen auch in Schule und Unterricht stattfinden. Und mehr als das: Unterricht in Fächern wie Geschichte, Politik, Gesellschafts- oder Sozialkunde, aber auch Deutsch, Kunst, Musik u. Ä. müssen und können gar nicht in einem politikfreien Raum stattfinden. „In jeder Aussage über politische oder gesellschaftliche Sachverhalte schwingt eine – verdeckte oder unterbewusste – Dimension der Wertung und des Dafür- oder Dagegenhaltens mit. Eine strikte und absolute Trennung von Faktenäußerung und Wertung ist weltfremd – das ist eine bleibende Erkenntnis der philosophischen Hermeneutik“ (Lindner 2018). Gleichwohl haben Lehrkräfte sorgfältig darauf zu achten, dass sie ihre Machtposition in der Institution nicht dazu benutzen, Schüler\*innen von ihrer persönlichen politischen Meinung zu überzeugen. Bildungsziel – und das ist in diesem Zusammenhang überaus wichtig zu betonen – ist damit nicht der politische Konsens, sondern die Einübung und das Aushalten kontroverser politischer Auseinandersetzungen.

Ein zweites Missverständnis wird sichtbar, wenn wir uns der Frage zuwenden, was überhaupt als kontroverse Positionen im Rahmen politischer Bildung verstanden werden kann. Denn Kontroversität hat auch im Rahmen politischer Bildung durchaus Grenzen (siehe auch unsere Ausführungen zum Demokratieverständnis). Bildung – oder noch präziser: politische Bildung – hat, das lässt sich mit Blick auf ihre Geschichte gut nachvollziehen, einen normativen Kern. Im Sächsischen Schulgesetz heißt es in §1 „Erziehungs- und Bildungsauftrag der Schule“ beispielsweise: „Die Schüler sollen lernen, allen Menschen vorurteilsfrei zu begegnen, unabhängig von ihrer ethnischen und kulturellen Herkunft, äußeren Erscheinung, ihren religiösen und weltanschaulichen Ansichten und ihrer sexuellen Orientierung, sowie für ein diskriminierungsfreies Miteinander einzutreten“ (Sächsisches Schulgesetz). Die normative Perspektive nicht nur der politischen Bildung, sondern von Bildung allgemein, ist damit nicht auf eine wie auch immer geartete neutrale Auseinandersetzung mit politischen, sozialen und ethischen Fragen gerichtet. In Schule und politischer Bildung geht es vielmehr um die Vermittlung pluralistischer, demokratischer und menschenrechtsorientierter Haltungen und Werte. Wenn es um Kontroversität in der politischen Bildung geht, sind Lehrer\*innen in ebendiesem Sinne auch nicht verpflichtet, Schüler\*innen darauf hinzuweisen, dass es auch Menschen gibt, die den Holocaust leugnen.

Sie müssen keine extremistischen Positionen in ihren Unterricht einbringen, wenn diese nicht von allein dort vorkommen. Und wenn solche Positionen sichtbar werden, dann dürfen – nein, müssen – sie diesen Äußerungen auch widersprechen. Nichts ist in einem solchen Zusammenhang schädlicher als Lehrende mit indifferenter Haltung.

Zusammenfassend heißt das: Nicht jede Kontroverse, die gesellschaftlich existiert, muss im schulischen Kontext reflektiert und gleichberechtigt behandelt werden. Das gilt auch für die politische Bildung. Kurt Edler hat das in einem Interview in der taz am 02.10.2018 so ausgedrückt: „Lehrer dürfen gar nicht neutral sein. Sie sind durch das Schulgesetz und die Verfassung in Sachen Menschenrechte und Demokratie darauf festgelegt, grundrechtsklar gegen Fremdenfeindlichkeit, Rassismus und diskriminierende Positionen [...] aufzutreten. Insofern haben sie eine Pflicht zur demokratischen Parteilichkeit“ (Edler 2018).

### Herausforderungen annehmen

Für eine gelingende politische Bildung in der Schule können sich Lehrpersonen nicht auf die Moderation vorhandener Meinungen und Einstellungen zurückziehen. Ihre Aufgabe besteht vielmehr darin, Kontroversen nicht zu vermeiden (Henkenborg et al. 2008), Komplexität zu vergrößern (Sander 2013), eingefahrene Denkweisen zu irritieren und Perspektivwechsel zu inszenieren (Grammes 1998), unterrepräsentierte Perspektiven zu stützen (Schelle 1995 und 2003), Differenzen einzubringen (Achour 2013), Konflikte auszuhalten (Besand 2019a) und die politische Bildung als Möglichkeitsraum, in dem politische und soziale Fragen auch kontrovers verhandelt werden können, zu erhalten (Gessner 2014), gesellschaftliche/epochaltypische Schlüsselprobleme bzw. Schlüsselfragen oder -qualifikationen sichtbar zu machen (Massing/Weißeno 1995; Klafki 2005; Petrik 2013; Negt 2000), im Umgang mit extremistischem Gedankengut Indifferenzen zu vermeiden (Behrens 2014), Reibungsfläche zu bieten (Petrik 2013), Hoffnung zu bewahren (Szukala 2013; Besand 2019c) und Selbstwirksamkeitserfahrungen und Schlüsselqualifikationen zu vermitteln (Negt 2000, Eis/Salomon 2014).

Auf der Suche nach empirisch fundierten Herausforderungen, die sich Lehrer\*innen speziell im Kontext politischer Bildung stellen, stößt man gleichzeitig allerdings auch auf folgenden durchaus handlungsleitenden Zusammenhang: Denn auch und gerade in der politischen Bildung existieren typische „Fallen“, die Lehrkräfte im Hinblick auf gelingende politische Bildung in schulischen Handlungssituationen vermeiden sollten (vgl. Autorengruppe Fachdidaktik 2015, S. 92; sowie Sander 2013, S. 68 ff. und Henkenborg 2009, S. 109).

Diese Fallen lassen sich in aller Kürze folgendermaßen beschreiben:

### **Wissensfalle:**

Werden im Rahmen politischer Bildung vornehmlich Einzelinformationen ohne Einbettung in einen Kontext angehäuft, besteht die Gefahr einer Entpolitisierung (vgl. Henkenborg 2008, S. 66–77).

---

### **Kontextfalle:**

Die politische, ökonomische oder soziale Entscheidungsfrage verschwindet hinter einer Flut von Einzelinformationen (vgl. Grammes 1998, S. 513–539).

---

### **Parallelisierungsfalle:**

Um komplexe soziale Sachverhalte zu erklären, werden häufig Analogien zwischen privaten Lebenssituationen und Strukturen im politischen System verwendet. „Der Staat ist eine große Familie, der Klassenrat unser Parlament“. Die Grenzen dieser Analogien werden allerdings oft nicht aufgedeckt.

---

### **Moralisierungsfalle:**

Durch eine vorschnelle Unterscheidung von Gut und Böse werden bestimmte Zusammenhänge und Deutungen als erwünscht, objektiv und wahr gekennzeichnet und damit gegen Kritik und skeptische Fragen immunisiert. Beispiele bei Grammes (1998, S. 17–55).

---

### **Meinungsfalle:**

Alle im Klassenzimmer geäußerten Meinungen und Einstellungen werden als gleich gültig anerkannt und mit dem Recht der Schüler\*innen auf freie Meinungsäußerung begründet. Das kann zu einem kriterienlosen Relativismus führen, der junge Menschen mit ihren Orientierungsbedürfnissen alleinlässt. Beispiele in Behrens (2014, S. 70 ff.).

### Scheinbeteiligungsfall:

Die Durchführung von Wahlen und Abstimmungen allein ist noch kein Garant für eine echte Beteiligung von Schüler\*innen. Es muss auch etwas zu entscheiden sein. Die Auswahl der Band für das Schulfest wäre in diesem Sinne noch kein Beleg für eine demokratische Schulkultur (vgl. Besand 2019).

---

### Legitimationsfall:

Insbesondere in Zeiten, in denen die liberale Demokratie vor Herausforderungen steht, gerät die politische Bildung oft schnell in die Defensive und versteigt sich in der Legitimation bestehender Strukturen und Verfahren. Legitimation ist aber nicht die Aufgabe politischer Bildung. Sie darf deshalb nie im Bestehenden verhaftet bleiben, sondern muss immer offen sein, sich neuen gesellschaftlichen Herausforderungen (wertgebunden) zu stellen und nach neuen Lösungen zu suchen.

*Abb. 7: Fallen in Anlehnung (und Erweiterung) an Autorengruppe Fachdidaktik 2015*

In Umkehrung der hier vorgestellten Fallen und als Zusammenfassung wird sichtbar: Politische Bildung ist gut, wenn sie sich auf ihre Adressaten ernsthaft einlässt und in durchaus riskanten Situationen gemeinsam nach Antworten auf drängende Fragen sucht. Sie ist auf die zukünftige kompetente und selbstbewusste Mitbestimmung ihrer Adressaten gerichtet und muss diese aus diesem Grunde auch im Bildungsprozess bereits aktiv einlösen. Schüler\*innen als politische Subjekte ernst zu nehmen heißt in diesem Zusammenhang auch nicht, ihre politischen Urteile, Einstellungen und Meinungen unterschiedslos zu akzeptieren. Ernst nehmen heißt vielmehr, sich ernsthaft kritisch mit diesen Meinungen auseinanderzusetzen und nach Mitteln und Wegen zu suchen, in denen demokratische Verständigung und Anerkennung möglich ist und möglich bleibt.



# TEIL 2: DIE FÄLLE

# INHALT

## TEIL 2

72

## **FÄLLE, DIE SCHÜLER\*INNEN VERRÜCKT MACHEN**

94

## **FÄLLE, DIE LEHRKRÄFTE NACHTS WACH HALTEN**

122

## **FÄLLE, DIE DIE SCHULLEITUNG BESCHÄFTIGEN**

144

## **FÄLLE, DIE DAS GANZE SYSTEM IN BEWEGUNG HALTEN – SCHULE ALS POLITISCHER ORT**

176

## **FÄLLE IM ÜBERSCHNEIDUNGSFELD: ANGRIFFE VON AUSSEN**

198

## **FÄLLE, DIE GERN ÜBERSEHEN WERDEN: ALL TIME CLASSICS**

224

## **FÄLLE AUSSERHALB DER SCHULE**



Der zweite Teil stellt das Zentrum dieses Buches dar. In ihm haben wir die Fälle, von denen im Vorangegangenen schon viel gesprochen worden ist, zusammengestellt und geordnet. Die Fälle lassen sich ganz unterschiedlich nutzen. Möglicherweise wollen Sie sich mithilfe unserer Fallbeschreibungen ein Bild darüber verschaffen, in welcher Lage sich Schulen in der Auseinandersetzung mit Ideologien der Ungleichwertigkeit gegenwärtig befinden. Aber unsere Fallbeschreibungen eignen sich – das haben wir bereits angedeutet – durchaus auch als Arbeitsmaterialien für eine vertiefte Auseinandersetzung in professionellen Kontexten.

Wir haben die Fälle deshalb in der Vorbereitung dieses Buches so gestaltet, dass sie jeweils mit einer knappen Fallbeschreibung vorgestellt werden. Auf diese Beschreibung folgt eine erste konzentrierte Problemanalyse, eine Sammlung von offenen Fragen sowie eine Diskussion von Handlungsmöglichkeiten. Die Seitenaufteilung macht es möglich, dass sich unsere Fälle so einsetzen lassen, dass die erste Doppelseite zunächst nur die deskriptive Beschreibung liefert und damit gut kopiert werden kann. Auf den weiteren Seiten folgen dann die Analysen und Lösungsansätze. Uns ist es wichtig, mit diesen Fällen Diskussionen anzuregen und diese nicht abzuschließen. Deshalb können alle Fälle als Arbeitsmaterialien für Aus- und Weiterbildungen oder Situationen kollegialer Beratung genutzt werden. Die Arbeitsperspektive sollte sich in solchen Settings darauf beziehen, gemeinsam mit anderen den Problemgehalt der Fälle neu einzuschätzen, Handlungsstrategien zu entwickeln und zu diskutieren. Wir setzen „unsere“ Fälle seit einiger Zeit in eben solchen Kontexten ein und haben sehr gute Erfahrung mit dieser Art der Auseinandersetzung gemacht. Auch und gerade an der Differenz der Ansatzpunkte lässt sich gut das Selbstverständnis einer Gruppe von Pädagog\*innen entwickeln. Deshalb möchten wir Sie ermutigen, mit unseren Fällen auch und gerade in Gruppen zu arbeiten, in denen die Problemwahrnehmungen stark auseinandergehen. Die Arbeit mit den konkreten und als authentisch markierten Fällen hat häufig aber noch einen anderen Effekt: Sie motivieren Lehrkräfte, eigene Fälle sichtbar zu machen. Für jeden Fall, den wir öffentlich in Diskussionen eingebracht haben, haben wir in diesem Sinne 15 neue zurückbekommen. Auch darauf sollten Sie vorbereitet sein. In der Summe haben wir 32 Fälle für Sie ausgewählt und in eine Reihenfolge gebracht. Um diese Reihenfolge haben wir lange gerungen. Denn wir hätten die Fälle letztlich ganz unterschiedlichen Kategorien zuordnen können. Wir hätten beispielsweise unsere Fälle nach pädagogischen Situationen sortieren können (z. B. Fallsituationen in der Schule vs. in außerschulischen Bildungskontexten).

Möglich wäre es auch gewesen, Situationen zusammenstellen, die sich im Unterricht ereignen, und sie Fällen gegenüberzustellen, die sich außerhalb von dezidierten Unterrichtssituationen ergeben. Wir hätten Fälle nach angesprochenen oder betroffenen Akteursgruppen ordnen können (z. B. Schüler\*innen, Lehrer\*innen, Eltern, Schulleitung oder auch außerschulische Akteure).

Wir hätten sie aber auch nach Ungleichwertigkeits- oder Problemdimensionen sortieren können (z.B Fälle, die eher rassistische Zwischenfälle sichtbar machen, Homophobie, Antisemitismus, Sexismus etc.). Vorstellbar wäre außerdem gewesen, eine Ordnung zu finden, die die Struktur der Bearbeitung in den Blick nimmt (also Fälle, die sich in unterrichtlichen Situationen individuell lösen lassen, und solche, die systemisch bearbeitet werden müssen). Schließlich hätte man zudem Fälle unterscheiden können, die im System Schule verankert sind und aus ihm heraus entstehen, und solche, die von außen in das System Schule hineingetragen werden. Sichtbar wird hier: Wir haben uns die Ordnung unserer Fälle nicht leicht gemacht, denn sie sind komplex und – wie wir finden – immer aus mehreren Perspektiven heraus interessant. Wir haben uns letztlich für eine Ordnung entschieden, die einerseits durchaus akteursspezifisch auf die Fälle schaut, sich dabei aber weniger an Täter\*innenperspektiven orientiert, als vielmehr Rezeptionsperspektiven in den Blick nimmt. Die Frage, die unsere Ordnung leitet, ist also, wer ist von welchen Fällen betroffen? Oder konkret: Wie werden bestimmte Zwischenfälle von Schüler\*innen wahrgenommen? Was verunsichert die Lehrkräfte? Was bringt die Schulleitung um den Schlaf? An was verzweifeln die Eltern? Wir bieten Ihnen am Übergang von Kapitel 1 und 2 mehrere Karten (Mappings) an, die unterschiedliche Wege durch unsere Fallsammlung aufzeigen. Je nach Interessenlage können Sie sich auf diese Weise einen eigenen Weg durch die Beschreibungen suchen und Fälle auswählen, die sich im Hinblick auf Ihre Fragen besonders anbieten.

Gegen eine Strukturierung anhand schulrechtlicher (oder allgemeiner: juristischer) Perspektiven haben wir uns entschieden, weil sich (schul)rechtliche Perspektiven von Bundesland zu Bundesland ganz erheblich unterscheiden können und die Vielfalt der relevanten Verweise den Rahmen dieser Publikation sprengen würden. Gleichzeitig werden nach unserer Einschätzung allerdings auch die Handlungsmöglichkeiten, die sich im Rahmen von straf- und oder schulrechtlichen Perspektiven ergeben, von den Lehrkräften stark überschätzt (vgl. Kapitel 3.3.9 Legalismus).<sup>5</sup>

<sup>5</sup> Führt man sich vor Augen, dass selbst das Zeigen des Hitlergrußes im schulischen Kontext für bestimmte Staatsanwaltschaften keinen verfolgungswürdigen Straftatbestand darstellt, sollten Pädagog\*innen ihre Hoffnungen nicht primär auf Strafverfolgungsbehörden richten, sondern selbst pädagogisch tätig werden. So hatte die Staatsanwaltschaft Halle etwa im März 2019 die Ermittlungen gegen einen Berufsschüler eingestellt, der im Oktober 2018 in einem Klassenzimmer sowohl den Hitlergruß gezeigt und gerufen hat und daraufhin von seinem Lehrer angezeigt wurde. Gegen den 18-jährigen wurde wegen des Verdachts des Verwendens von Kennzeichen verfassungswidriger Organisationen ermittelt. Letztlich wurde das Verfahren allerdings eingestellt, weil der Klassenraum – nach Einschätzung der Staatsanwaltschaft in Halle – nicht als öffentlicher Raum gelten kann. Vgl dazu Süddeutsche Zeitung vom 20.3.19 online unter: <https://www.sueddeutsche.de/politik/extremismus-halle-saale-hitlergruss-in-der-schule-ermittlungen-eingestellt-dpa-urn-newsml-dpa-com-20090101-190320-99-469871>

Grundsätzlich lässt sich jeder Fall aus unterschiedlichsten Perspektiven oder Ebenen reflektieren:

### **Pädagogische Ebene**

Einnahme einer Perspektive, die nach den Bewertungs- und Handlungsmöglichkeiten fragt, die sich aus pädagogisch-erzieherischen Zugängen ergeben. Diese lassen sich häufig durch das Agieren in zwischenmenschlichen prozesshaften Beziehungen charakterisieren, die Interaktionen unter Lern- und Entwicklungsaspekten diskutieren.

### **Rechtlich-administrative Ebene**

Einnahme einer Perspektive, die nach den rechtlichen Rahmenbedingungen und juristischen Spielräumen und Konsequenzen von Situationen fragt. Hier geht es meist primär um die Frage rechtskonformen Handelns. Besonders bei Handlungsabwägungen, die Sanktionen kalkulieren, wird diese Perspektive relevant.

### **Politische Perspektive**

Einnahme einer Perspektive, die nach den Implikationen und Signalwirkungen von Situationen und Handlungsalternativen für eine wertbasierte demokratische Gesellschaft fragt. Hier werden unter anderem Aspekte relevant, die menschliches Handeln als Ausdruck und Multiplikator bestimmter gesellschaftlicher Wertvorstellungen begreifen.

### **Systemische Perspektive**

Einnahme einer Perspektive, die auf das Zusammenwirken unterschiedlichster Akteure und Institutionen gerichtet ist. Hier werden Fragen relevant, die Problemsituationen und Handlungsalternativen vor dem Hintergrund unterschiedlicher Ebenen und Verflechtungen (z. B. Fragen der Zuständigkeit, Verantwortung, Symptom-Problem, Diskussion u. a. m.) diskutieren.

In den Fallbeschreibungen dieses Buches hätte eine umfassende Darstellung jeder Dimension den Rahmen gesprengt. Die Leser\*innen werden aber mit dem vorgestellten Perspektivraster unschwer erkennen können, welche Perspektive wir im jeweiligen Fall primär in den Vordergrund gestellt haben (zum Teil haben wir es kenntlich gemacht). Jederzeit möglich und erwünscht ist natürlich die selbstständige Reflexion weiterer Ebenen. Das hier vorgestellte Raster hilft dabei, möglicherweise auch eigene (vielleicht eingefahrene) Zugänge und Bewertungshilfen zu erweitern.

## MAPPING

### 1. Perspektive Recht

Wenn Sie sich für juristische und schulrechtliche Perspektiven interessieren, können Sie in folgender Übersicht sehen, welche Fälle aus dieser Perspektive für Sie interessant sein könnten.

### 2. Perspektive Zeit

Neben diesem ersten Ordnungsversuch finden wir es allerdings auch interessant, sich zu vergegenwärtigen, in welchem unserer Fälle für die betroffenen Akteure akuter Handlungsdruck entsteht und in welchem sie Zeit haben, über eine Lösung in Ruhe nachzudenken.

Fall Nr.

Seite

Grundrechtsrelevante Fälle

Schulrechtsrelevante Fälle

Dienstrecht/Personalrecht/  
Verwaltungsrecht relevant

Strafrechtsrelevant

Hausordnungsrelevant

Pädagogisch relevant

Fälle, die sich ad hoc ereignen  
und spontane Reaktion erfordern

Fälle, die es möglich machen,  
in Ruhe nachzudenken



trifft  
zu



trifft  
bedingt zu

Fall Nr.

Seite

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	
74																																	
80																																	
86																																	
90																																	
96																																	
102																																	
106																																	
110																																	
116																																	
124																																	
130																																	
134																																	
138																																	
146																																	
152																																	
156																																	
162																																	
168																																	
172																																	
178																																	
184																																	
188																																	
192																																	
200																																	
206																																	
210																																	
214																																	
218																																	
226																																	
230																																	
234																																	
240																																	

## MAPPING

### 3. Handlungsort & System

Wir haben unsere Fälle bewusst so gewählt, dass sie sich nicht nur auf unterrichtliche Situationen beziehen und neben schulischen auch außerschulische Akteure mit in den Blick genommen werden. Nichtsdestotrotz wird in der folgenden Abbildung sichtbar, dass sich durch unseren professionellen Standort schulische Fallsituationen in besonderer Weise sichtbar machen lassen.

Interessant kann es auch sein, sich klar zu machen, welche Fälle individuell oder personalisiert bearbeitet werden können und welche systemisch bearbeitet werden müssen.

Fall Nr.

Seite

schulisch

außerschulisch

Übergangsfeld

besonders relevant für ...

Schüler\*innen

Lehrer\*innen

Eltern

Schulleiter\*innen

Bildungsverwaltung

Außerschulische Bildungsakteure



trifft zu



trifft bedingt zu

Fall Nr.

Seite

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32			
74																																			
80																																			
86																																			
90																																			
96																																			
102																																			
106																																			
110																																			
116																																			
124																																			
130																																			
134																																			
138																																			
146																																			
152																																			
156																																			
162																																			
168																																			
172																																			
178																																			
184																																			
188																																			
192																																			
200																																			
206																																			
210																																			
214																																			
218																																			
226																																			
230																																			
234																																			
240																																			

## MAPPING

### 4. Problem-Perspektive

Abschließend wollen wir unser Mapping mit einer Übersicht, welche Problemperspektiven angesprochen werden. Im Kern geht es dabei um die Frage, welche Ungleichwertigkeitskonzepte oder Ausschlussperspektiven in den Fällen sichtbar werden. Obwohl diese Perspektive aus unserer Sicht hochrelevant ist, ist die zugrunde liegende Ordnung nicht leicht zu ergründen, schließlich geht es in einigen unserer Fälle darum, Ausschluss oder Diskriminierung vorzubeugen. In diesem Sinn ist nicht immer schon „etwas passiert“ und genau deshalb lassen sich auch nicht alle Fälle umstandslos einer dieser Perspektiven zuordnen.

Fall Nr.

Seite

GMF –  
Ungleichwertigkeitsvorstellungen

Geschichtsrevisionismus/Verherrlichung des Nationalsozialismus

Nationalismus

Autoritarismus

Sozialdarwinismus

Verschwörungstheorie

Terrorismus



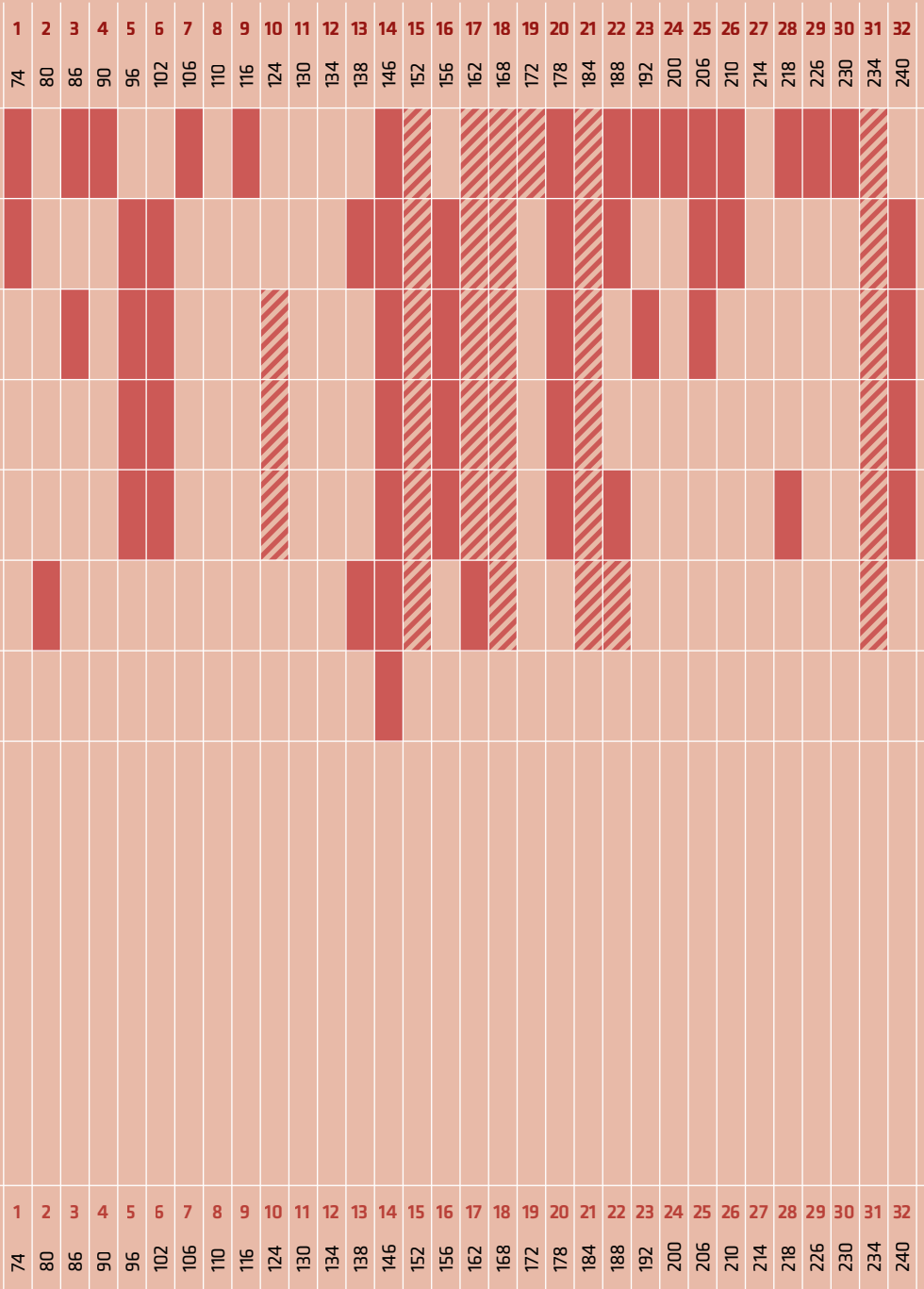
trifft zu



trifft bedingt zu

Fall Nr.

Seite



# FÄLLE, DIE SCHÜLER\*INNEN VERRÜCKT MACHEN

In einem ersten Schritt wollen wir Ihnen einige Fälle vorstellen, die uns begegnet sind und in denen Schüler\*innen in besonderer Weise involviert wurden. Schüler\*innen sind in diesen Fällen entweder Betroffene, Opfer oder aber Impulsgeber\*innen. Wir haben diese Fälle bewusst an den Anfang gestellt, um sichtbar zu machen, dass Herausforderungen im Umgang mit menschenfeindlichen Einstellungen und Handlungen nicht allein – ja, häufig nicht einmal im Besonderen – von Schüler\*innen ausgehen, sondern dass Schüler\*innen sehr viel häufiger Opfer dieser Einstellungen und Handlungen sind. In den Fällen, die wir in dieser Rubrik vorgestellt haben, wird zudem deutlich, dass Schüler\*innen auch im frühen Jugendalter bereits politische Menschen sind und ernst genommen werden müssen. Sie sprechen politische Zwischenfälle im schulischen Kontext an und tragen sie – wenn sich die Zwischenfälle nicht schulisch einhegen lassen – notfalls auch in die Öffentlichkeit. Es ist also kein Zufall, dass einige Fälle aus dieser ersten Rubrik bereits medial sichtbar geworden sind. Wir haben sie nichtsdestotrotz zusätzlich noch einmal anonymisiert und auf Kernaspekte reduziert, um sie als Grundlage für kollektive Fallberatungen zuzuschneiden.

# **FOLGENDE FÄLLE PRÄSENTIEREN WIR IN DIESEM KAPITEL:**

74

**1 · SCHÜLER ZEIGT MITSCHÜLER\*INNEN AN**

80

**2 · LEHRER REAGIERT ÜBERFORDERT  
AUF VERSCHWÖRUNGSTHEORIE**

86

**3 · VOLKSVERHETZENDE UND  
HOMOPHOBE VIDEOS IM UNTERRICHT**

90

**4 · KLASSENFAHRT – UNTERBRINGUNG IN  
NICHT-WEISSER FAMILIE UNZUMUTBAR**

# 1

## SCHÜLER ZEIGT MITSCHÜLER\*INNEN AN

In Antons Klasse setzte sich bereits vor einiger Zeit ein merkwürdiger Trend durch. Schüler\*innen seiner Klasse sendeten sich (zunächst im klasseninternen Whatsapp-Chat) Bilder, mit deren Hilfe sie sich über die Gräueltaten des Nationalsozialismus lustig machten. Aber dabei blieb es nicht: „*Heil Hitler*“ war plötzlich eine witzige Art, sich auf dem Schulhof zu begrüßen, und „*Jude*“ wurde zu einer Beleidigung, die man fast täglich im schulischen Kontext hören konnte. Das Verletzendste war aber das Foto einer Rauchwolke mit der Bildunterschrift „*Jüdisches Familienfoto*“, das eines Tages auf seinem Arbeitstisch lag. Anton versuchte immer wieder, deutlich zu machen, dass er das nicht lustig findet, aber das führte nur dazu, dass er selbst zum Mittelpunkt der Auseinandersetzung wurde. „*Dann wander doch nach Polen aus*“ oder „*Du hast wohl zu viel tote Juden eingeatmet*“ waren Aussagen, die er daraufhin zu hören bekam. Das ging eine Weile so. Letztendlich entschloss sich Anton – auch weil er keine Unterstützung durch Lehrkräfte erfuhr –, seine Mitschüler\*innen wegen Volksverhetzung bei der Polizei anzuzeigen.<sup>6</sup>

<sup>6</sup> Text in Anlehnung an Lauer, Stefan: Die Debatte um eine Dresdner Schülerin zeigt das wahre Gesicht der Neuen Rechten, in: Belltower News vom 10.11.2017, online zugänglich unter: <https://www.belltower.news/die-debatte-um-eine-dresdner-schuelerin-zeigt-das-wahre-gesicht-der-neuen-rechten-45952/>





## WAS IST DAS PROBLEM?

In diesem bundesweit bekannt gewordenen Fall werden verschiedene Herausforderungen sichtbar. Zum einen werden – nicht nur, aber auch – im schulischen Kontext und dort vor allem im Rahmen der (z.T. auch digital geführten) Kommunikation in Pausen und unterrichtlichen Unterbrechungen antisemitische, oder allgemeiner: menschenverachtende Äußerungen verbreitet. Dies geschieht im konkreten Fall in einer auf Selbstüberbietung gerichteten Jugendsprache und wurde von Lehrkräften weder kommentiert noch sanktioniert. Damit tritt eine Normalisierung dieser Äußerungen ein, die es fast unmöglich macht, gegen die entsprechenden Sprachcodes vorzugehen. Im vorliegenden Fall versucht ein Schüler, die Äußerungen öffentlich zu machen, und sucht in diesem Zusammenhang auch Hilfe bei Lehrkräften und Schulleitung. Er findet aber keine Unterstützung. Im Regelfall enden damit die Interventionsversuche. Aufgrund der spezifischen Hartnäckigkeit des konkreten Schülers entwickelt sich die Auseinandersetzung in diesem Fall aber weiter. Anton zieht – da er innerschulisch keine Unterstützung erfährt – außerschulische Akteure hinzu und zeigt seine Mitschüler\*innen an. Sichtbar wird hier zum einen das Versagen von Lehrkräften und Schulleitung, aber auch, wie schwer es ist, außerschulische Akteure hinzuzuziehen. Anton wird nach dem Bekanntwerden des Falls und einer Thematisierung in der Presse bundesweit und massenhaft als Verräter und Denunziant beschimpft. Über die Lehrkräfte regt sich fast niemand auf.



## **WELCHE FRAGEN WERDEN HIER SICHTBAR?**

- WO IST DIE GRENZE ZWISCHEN JUGENDSPRACHLICHEN ÄUSSERUNGEN UND HETZE BZW. RECHTSEXTREMER PROPAGANDA/SCHWARZEM HUMOR UND MENSCHENVERACHTUNG?
- WIE KÖNNEN LEHRKRÄFTE SICHERSTELLEN, DASS SIE ÄUSSERUNGEN WIE DIESE AUCH WAHRZUNEHMEN IN DER LAGE SIND?
- AN WEN KÖNNEN SICH SCHÜLER\*INNEN WENDEN, WENN SIE IN INNER SCHULISCHEN KONFLIKTEN KEINE UNTERSTÜTZUNG ERFAHREN?
- WARUM REAGIEREN LEHRKRÄFTE UND SCHULLEITUNG NICHT, OBWOHL DAS HANDLUNGSERFORDERNIS VON EINEM SCHÜLER SEHR KLAR BENANNT WIRD?
- WIE KÖNNEN SCHÜLER\*INNEN, DIE IN EINER SOLCHEN SITUATION OPFER WERDEN, KONKRET GESCHÜTZT WERDEN?



## WELCHE HANDLUNGSMÖGLICHKEITEN STEHEN ZUR VERFÜGUNG?

Der vorliegende Fall ist, anders als viele andere Fälle in diesem Buch, kein alltäglicher Fall. Seine Besonderheit liegt weniger im Tatbestand jugendsprachlich verbrämter antisemitischer Hetze, sondern vielmehr darin, dass ein Schüler hier einen langen und herausfordernden Weg gegangen ist, ohne dabei von schulischer Seite unterstützt zu werden. Die Frage ist deshalb weniger, wie von seiten schulischer Akteure zu reagieren gewesen wäre, sondern warum nicht reagiert wurde. Ganz offensichtlich schrecken die schulischen Akteure davor zurück, das Problem als solches ernst zu nehmen. Die Problematik rührt nicht aus einer fehlenden Handlungsmöglichkeit, sondern vielmehr aus fehlendem Willen zur Reaktion seitens der Schule. Aber warum fehlt dieser Wille eigentlich? Möglicherweise befürchten Lehrkräfte und Schulleitung einen Imageschaden der Schule. Mit dem Ergebnis, dass sich eine Eskalationsspirale in Gang gesetzt hat, an deren Ende sogar die regionale und überregionale Presse über den Fall berichtet hat.<sup>7</sup>

### Was hätte getan werden können?

Zunächst wäre es wichtig gewesen, die Hinweise des Schülers ernst zu nehmen und ihn als Opfer vor den entsprechenden Angriffen zu schützen. In diesem Zusammenhang haben vertrauenswürdige Ansprechpartner\*innen (vor allem Vertrauenslehrer\*innen) eine wichtige Funktion, müssen diese aber auch erkennen und ernst nehmen.

Lehrkräfte und Schulleitung hätten sich dafür einsetzen müssen, dass diese Art der Kommunikation unterbleibt. Eine Schwierigkeit in diesem Zusammenhang war möglicherweise, dass ein Großteil der Kommunikation auf digitalen Plattformen stattgefunden hat, die den Lehrkräften nicht einfach zugänglich war. Nichtsdestotrotz war der Sachverhalt nach Hinweisen des Schülers offensichtlich.

Wenn Hetze/Mobbing/menschenverachtendes Verhalten auf digitalen Plattformen stattfindet und schulische Handlungsräume betrifft, müssen sich die schulischen Akteure dafür einsetzen, dass dieses aus dem digitalen Raum herausgelöst wird, und ein deutliches Signal setzen, dass dieses Verhalten jetzt nicht mehr verborgen ist. Es wurde wahrgenommen und ist jetzt öffentlich.

<sup>7</sup> Siehe u. a.: <https://www.spiegel.de/lebenundlernen/schule/dresden-schuelerin-zeigt-mitschuelerwegen-nazi-spruechen-an-a-1176932.html>



Im Kontext allgemeinbildender Schulen und minderjähriger Schüler\*innen sollten in einem solchen Fall zusätzlich die Eltern eingebunden werden. Im Rahmen eines Elternabends sollte auf den Chat hingewiesen und deutlich gemacht werden, was in diesem Chat an antisemitischer/rechtsextremer Kommunikation geteilt worden ist.

Zudem sollte der Vorgang bei der Schulaufsicht zur Kenntnis gebracht werden (dazu wäre – falls möglich eine Dokumentation der Äußerungen sinnvoll).

Für den Fall, dass – wie in der hier vorliegenden Schilderung – tatsächlich keine innerschulische Bearbeitung möglich sein sollte und Akteure davor zurückschrecken, zur Polizei zu gehen, wäre es wünschenswert, eine unabhängige Stelle bereitzuhalten, die den Vorgang moderieren kann. In verschiedenen Bundesländern sind zu diesem Zweck Ombudsstellen eingerichtet worden, die bei innerschulischen Konflikten oder Diskriminierungserfahrungen aufgesucht und eingeschaltet werden kann.<sup>8</sup> Solche unabhängigen Beschwerdestellen erleichtern die Moderation und niedrigschwellige Bearbeitung solcher Vorkommnisse erheblich und sind aus unserer Sicht sehr wirkungsvoll, um der Eskalation von Konflikten im schulischen Kontext vorzubeugen.

<sup>8</sup> Vgl. dazu: <https://www.sueddeutsche.de/bildung/schule-diese-frau-kaempft-fuer-einen-ort-anderem-alle-gleich-gut-lernen-koennen-1.4109441>

# 2

## LEHRER REAGIERT ÜBERFORDERT AUF VERSCHWÖRUNGSTHEORIE

Aus dem Erinnerungsprotokoll eines Lehramtsstudierenden:<sup>9</sup>

„Es war das Jahr 2007. Das neue Schuljahr hatte begonnen. Ich besuchte die 8. Klasse eines Gymnasiums. Nachdem das Organisatorische des ersten Schultages abgewickelt war, begann der Unterricht. Auf dem Plan stand Politische Bildung – nicht unbedingt mein Lieblingsfach zu dieser Zeit. Wir stiegen sofort in das neue Themenfeld ‚Recht, Rechtsprechung & Menschenrechte‘, ein. Das Thema ‚Staat & Grundgesetz‘ sollte dabei in die Thematik einführen. Der Lehrer begann mit seiner Lieblingsaufgabe, dem Austeilen der Grundgesetze, und eröffnete ein Unterrichtsgespräch über die Bedeutsamkeit des Grundgesetzes für die Bundesrepublik Deutschland. Dabei betonte er, dass das Grundgesetz für ihn persönlich eine der besten Verfassungen der Welt sei. Dabei wurde er allerdings von einem meiner Mitschüler unterbrochen. Er sagte: *‚Aber Herr Preuser, Deutschland hat doch gar keine Verfassung! Deswegen existiert der Staat auch nicht!‘*

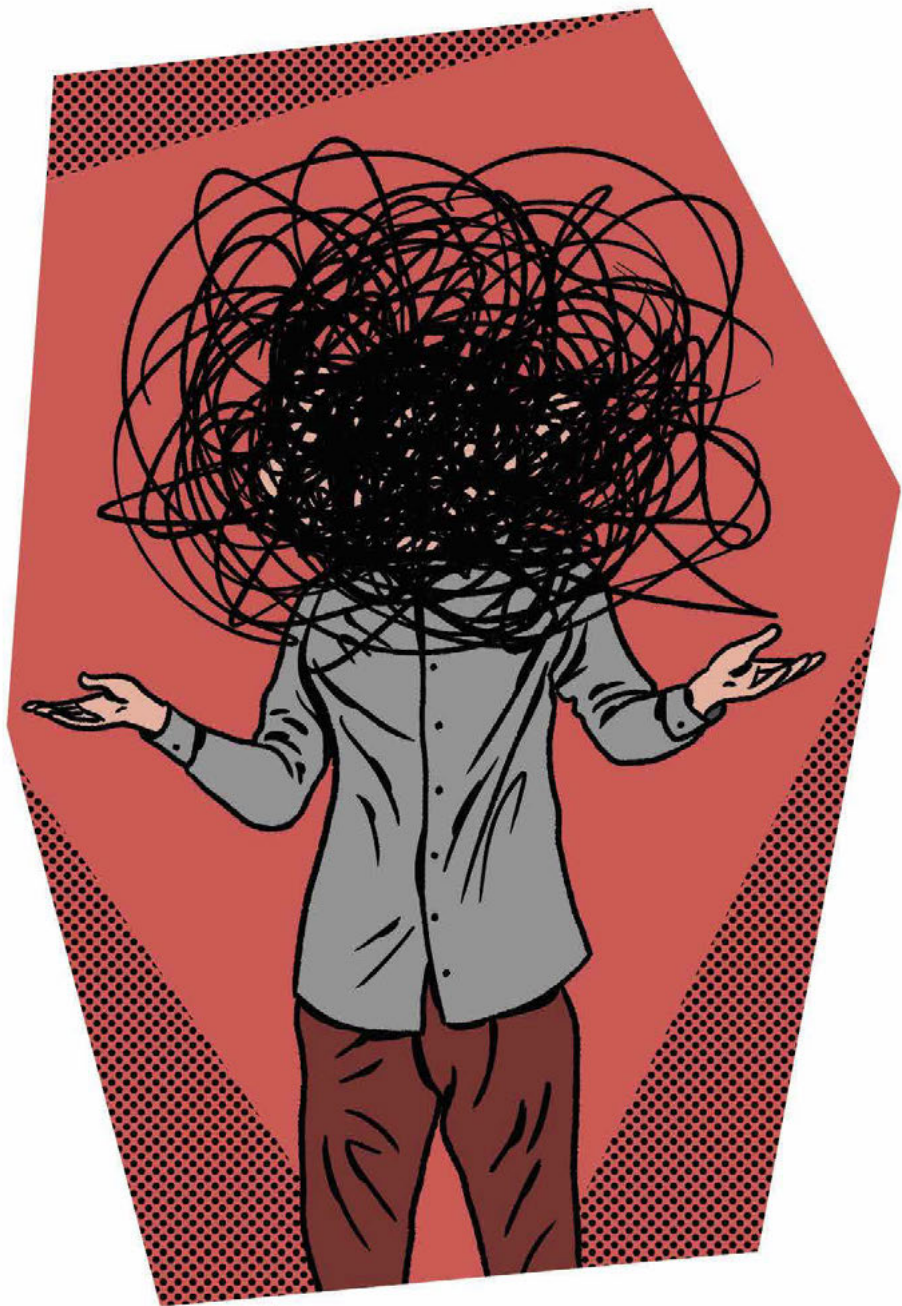
<sup>9</sup> Vgl. Stahn, Steven: „Deutschland hat keine Verfassung“. Erfahrungen von Politiklehrer/innen mit Verschwörungstheorien, online zugänglich unter: <https://tud.qucosa.de/api/qucosa%3A30585/attachment/ATT-0/?L=1>

Ein Satz, der sich tief in mein Gedächtnis gebrannt hat. Es war meine erste bewusste und datierbare Konfrontation mit einer Verschwörungstheorie. Doch verstand ich zunächst die Aussage meines Mitschülers überhaupt nicht und wartete auf die Reaktion des Lehrers. Dieser wirkte völlig aus dem Konzept gebracht, beinahe geschockt. Auch schien er nicht zu wissen, was er nun sagen sollte. Er kommentierte die Aussage nicht inhaltlich. Stattdessen meinte er – sichtlich nervös –, dass er meinen Mitschüler nach der Stunde kurz sprechen wolle.

Als der Unterricht beendet war, habe ich mir beim Verlassen des Raumes sehr viel Zeit gelassen. Ich wollte unbedingt diesem Gespräch lauschen. Dann fragte der Lehrer meinen Mitschüler, welcher neu in die Klasse gekommen war, woher er diese Aussagen denn habe. Daraufhin begann der Schüler dem Lehrer ein regelrechtes Pamphlet vorzutragen über das scheinbar immer noch besetzte Deutschland, die Diktatur der Siegermächte, dass Deutschland eigentlich nur eine GmbH sei. Er diktierte ihm dabei regelrecht Paragraphen über Paragraphen. Zunächst dachte ich, dass mein fachlich versierter Politiklehrer diese für mich komischen Aussagen schnell widerlegen könnte. Das Gegenteil war der Fall. Vielmehr schien er sehr interessiert an den Äußerungen meines Mitschülers zu sein. Nach einigen Minuten ließ er ihn gehen.“

# 2

## LEHRER REAGIERT ÜBERFORDERT AUF VERSCHWÖRUNGSTHEORIE





## **WAS IST DAS PROBLEM?**

Auf das Einbringen verschwörungstheoretischer Konzepte reagieren Lehrkräfte nicht selten überfordert. Angesichts der Geschlossenheit der Theorien und der Vehemenz, mit der diese vorgetragen werden, fällt ihnen eine angemessene Entgegnung nicht selten schwer. Zudem erscheint den Lehrkräften Widerspruch oft auch gar nicht zielführend zu sein, da die Personen, die Verschwörungstheorien oder verschwörungstheoretische Inhalte einbringen, nur schwer erreichbar und sehr überzeugt erscheinen. Aus dem Auge gerät in diesem Zusammenhang der Rest der Sozialgruppe, der sich eine deutliche Markierung und Orientierung in der Situation erwartet. Unterbleibt Widerspruch, werden die Lehrkräfte als indifferent, schwach und im schlimmsten Fall als inkompetent erlebt. Das wissen auch die Lehrkräfte und erleben die Situation gleich doppelt herausfordernd. Denn ebendieses Gefühl der Bewährungsprobe (vgl. Behrens 2014) erhöht den Stress für beteiligte Lehrkräfte und kann zu einer Blockade führen.

## **WELCHE FRAGEN WERDEN HIER SICHTBAR?**

- WIE KANN MAN BEI DER VIELZAHL VON KRUDEN VERSCHWÖRUNGS-  
THEORIEN, DIE EXISTIEREN, AUF DEM LAUFENDEN BLEIBEN UND DAMIT  
ANSATZPUNKTE FÜR GEGENARGUMENTE ENTWICKELN?
- LASSEN SICH VERSCHWÖRUNGSTHEORIEN DURCH SACHLICHE ARGUMENTE  
ÜBERHAUPT INFRAGE STELLEN?
- WIE SIEHT EIN ANGEMESSENER UMGANG MIT VERSCHWÖRUNGS-  
THEORIEN AUS?



## WELCHE HANDLUNGSMÖGLICHKEITEN STEHEN ZUR VERFÜGUNG?

Die bekanntesten Verschwörungstheorien, wie Verschwörungsideologien den Staat betreffend (Status der Bundesrepublik, z. B. Deutschland als GmbH), antisemitische Verschwörungsideologien (ZOG), „ökologische“ Verschwörungsideologien (z. B. Chemtrails) sollten Fachlehrkräften im Bereich der politischen Bildung durchaus bekannt sein. Darüber hinaus wäre es wichtig, zentrale Kernargumente dagegen vortragen zu können.<sup>10</sup>

Es liegt im Wesen von Verschwörungstheorien, dass sie schwer zu entkräften sind. Als Grundstrategie ist trotzdem immer darauf zu achten, dass erstens: Verschwörungstheorien als solche markiert werden, damit die Klasse Orientierung erfährt. Zweitens sollen – falls möglich – gegen die Verschwörungstheorie zumindest einige Kernargumente sichtbar gemacht werden. Hier hilft ein kritischer Blick auf die zugrunde liegenden Quellen und die Nutzung von Gegenwissen. Drittens ist es allerdings auch wichtig, sich gleichzeitig nicht auf endlose Debatten einzulassen, denn Verschwörungstheorien wurden im Regelfall so gebaut, dass sie sich nicht leicht entkräften lassen. Falls mehr dahintersteckt und sichtbar wird, dass Zustimmung zu diesen Theorien nicht nur bei einzelnen Schüler\*innen festzustellen ist, ist Hilfe hinzuzuziehen.

<sup>10</sup> Eine Übersicht überverbreitete Verschwörungstheorien finden Sie online auf der Seite der Bundeszentrale für politische Bildung unter: <http://www.bpb.de/lernen/digitale-bildung/medienpaedagogik/270188/verschworerungstheorien> oder der Amadeu Antonio Stiftung unter: <https://www.amadeu-antonio-stiftung.de/w/files/pdfs/verschworerungen-internet.pdf>

# 3

## VOLKSVERHETZENDE UND HOMOPHOBE VIDEOS IM UNTERRICHT

In der Klasse 9g gibt es eine heftige Kontroverse unter den Schüler\*innen. Eine Lehrerin hat im Deutschunterricht wiederholt Videos von PEGIDA-Demonstrationen gezeigt. Aus Sicht der Schüler\*innen geschieht dies ohne erkennbaren Zusammenhang zu den Unterrichtsinhalten. Neben Mobilisierungsclips handelt es sich dabei auch um Videos mit Reden von einzelnen Redner\*innen. Darunter ist eine Rede von Akif Pirincci, PEGIDA-Sympathisant türkischer Herkunft. Dazu die Lehrerin: *„Seht ihr, PEGIDA ist überhaupt nicht antimuslimisch, schließlich akzeptieren sie da auch Menschen wie ihn.“* Nicht wenige Schüler\*innen fühlen sich durch die Darstellung in den Videos aufgrund ihrer Herkunft oder sexuellen Orientierung persönlich angegriffen. Einige Schüler\*innen murren, aber es besteht wenig Möglichkeit zum Widerspruch. Eine Schülerin fasst sich schließlich stellvertretend für andere ein Herz und berichtet dem Klassenlehrer (allerdings eher nebenbei) von diesen Videos und den Zwischenfällen im Deutschunterricht – dieser reagiert allerdings nicht.





## WAS IST DAS PROBLEM?

In diesem Fall werden gleichzeitig verschiedene Probleme sichtbar. Zum einen kommt es hier zu einer Legitimierung und Verharmlosung volksverhetzender und homophober Positionen durch eine Lehrkraft. Auch wenn es sich im konkreten Fall um ein Beispiel aus dem Deutschunterricht handelt, ist diese Position nicht mit dem Beutelsbacher Konsens vereinbar (siehe Kapitel 1.6). Zum anderen werden LGBTIQ-Schüler\*innen und Schüler\*innen migrantischer Herkunft in dieser Unterrichtssituation diskriminiert. Jenseits des innerunterrichtlichen Geschehens werden aber noch weitere Probleme sichtbar. So finden die Schüler\*innen im konkreten Fall weder im noch außerhalb des Unterrichts Unterstützung für ihre Anliegen, mit diesen Videos nicht in dieser Weise konfrontiert zu werden. In der in vielen Schulen sichtbar werdenden Kultur von Einzelkämpfer\*innen intervenieren Kolleg\*innen häufig nicht gern in die unterrichtlichen „Hoheitsrechte“ anderer Fächer oder Kolleg\*innen.

## WELCHE FRAGEN WERDEN HIER SICHTBAR?

- GILT DER BEUTELSBACHER KONSENS AUCH IM DEUTSCHUNTERRICHT?
- WIE KÖNNEN SCHÜLER\*INNEN WIRKSAM GEGEN SOLCHE VEREINNAHMUNGEN PROTESTIEREN?
- WELCHE MÖGLICHKEITEN GIBT ES, DAS THEMA ANZUSPRECHEN?
- WIE LÄSST SICH EINE SCHULKULTUR ENTWICKELN, IN DER ES LEHRKRÄFTEN LEICHTER FÄLLT, MIT KOLLEG\*INNEN ÜBER HERAUSFORDERUNGEN IN DEREN UNTERRICHT OFFEN ZU SPRECHEN?



## WELCHE HANDLUNGSMÖGLICHKEITEN STEHEN ZUR VERFÜGUNG?

Im Hinblick auf konkrete Handlungsstrategien müssen in diesem Fall zwei Perspektiven unterschieden werden. Zum einen stellt sich die Frage, wie Schüler\*innen in einem solchen Fall reagieren können bzw. welche Strukturen vorhanden sein sollten, damit den Schüler\*innen selbstbestimmtes Handeln ermöglicht wird (systemische Perspektive). Zum anderen muss auch die Frage beantwortet werden, wie der hinzugezogene Klassenlehrer hätte reagieren können (pädagogische/systemische Perspektive).

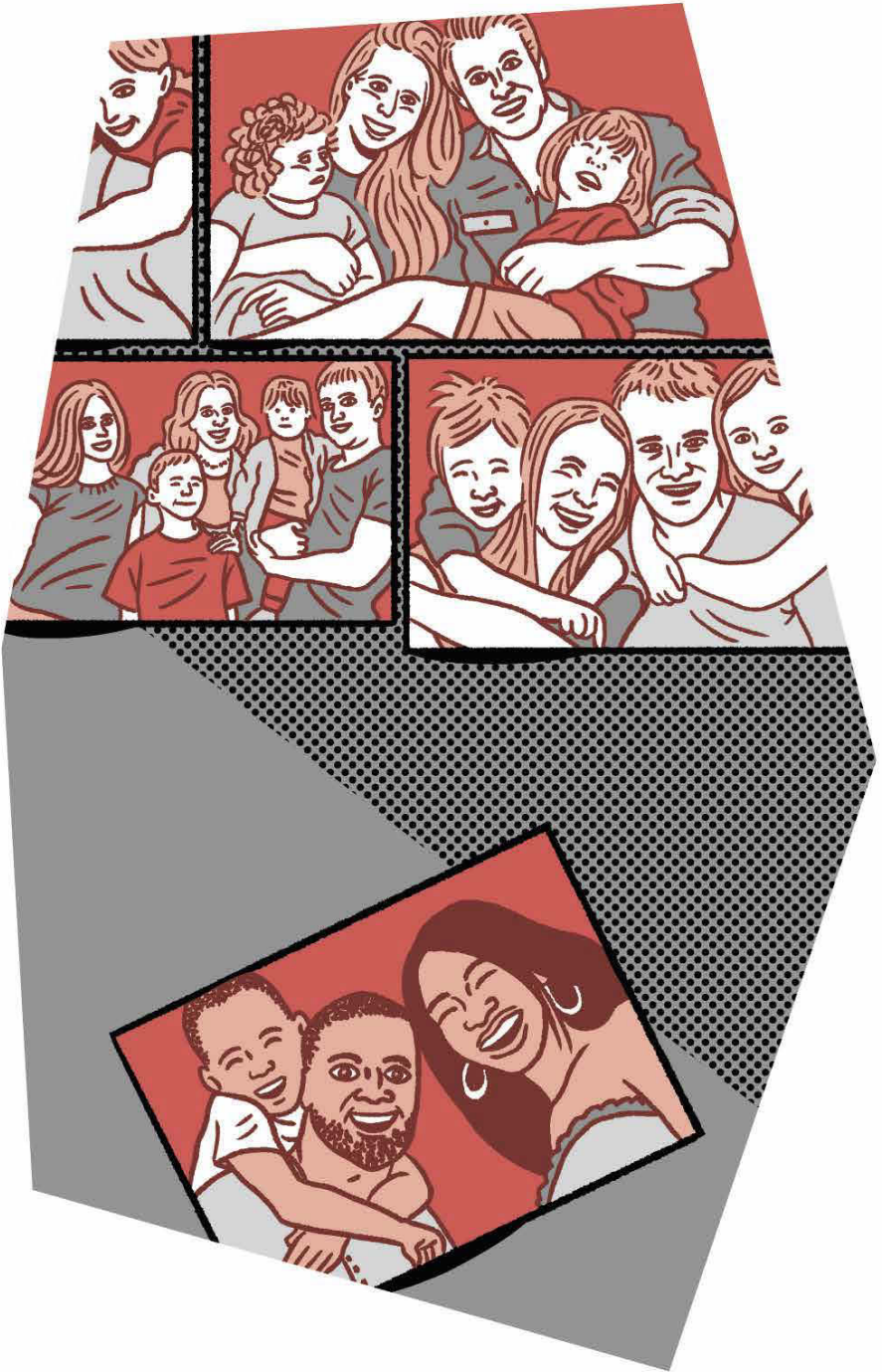
Wenden wir uns zunächst den Handlungsoptionen der Schüler\*innen zu. Diese haben – wie im Fall beschrieben – bereits eine weitere Lehrkraft hinzugezogen und damit Öffentlichkeit hergestellt. Wenn ein solcher erster Versuch keinen Erfolg haben sollte, könnten andere Lehrkräfte auf die Vorkommnisse aufmerksam gemacht werden. Das erfordert viel Mut. Hilfreich ist es deshalb, über niedrigschwellige Angebote von Vertrauenslehrer\*innen nachzudenken. Zudem könnten Eltern bzw. Elternsprecher\*innen einbezogen werden. Auch der Weg zur Schulleitung liegt nahe.

Aus der Perspektive der angesprochenen Klassenleitung ist (neben der Aufklärung des konkreten Sachverhalts) der erste und wichtigste Hinweis, die Anliegen der Schüler\*innen ernst zu nehmen und von ihnen die Zustimmung zu erfragen, das Thema mit der Kolleg\*in besprechen zu können. Im Einzelgespräch sollte der Problemgehalt der Situation deutlich sichtbar gemacht werden und (falls sich die Probleme nicht ausräumen lassen) vom Lehrer auch eine Selbstverständigungsdiskussion im Kollegium oder der Fachgruppe angeregt werden. Denkbar wäre zudem eine Zusammenarbeit mit Fachlehrer\*innen aus dem Bereich der politischen Bildung, die motiviert werden könnten, in der betroffenen Klasse zum Thema Homophobie und Fremdenfeindlichkeit zu arbeiten.

# 4

## KLASSENFAHRT – UNTERBRINGUNG IN NICHT-WEISSER FAMILIE UNZUMUTBAR

Auf dem Elternabend wird die im nächsten Schuljahr stattfindende Klassenfahrt besprochen. Es handelt sich um eine einwöchige Fahrt im Rahmen des Austauschprogramms der Schule mit einer französischen Partnerschule. Die Schüler\*innen werden in dieser Woche bei Gasteltern untergebracht. Schüler\*innen und Eltern hatten im Vorfeld des Elternabends bereits Gelegenheit, ersten Kontakt zu den Gastfamilien aufzunehmen und sich bekannt zu machen. Dazu wurden Briefe und Fotos ausgetauscht, mit denen sich die Familien gegenseitig vorstellen konnten. Eine Mutter reagiert empört, dass ihre Tochter offenbar in einer nicht-weißen Familie unterkommen soll. Sie droht, ihrer Tochter die Teilnahme an der Klassenfahrt zu untersagen. Um dem Ärger aus dem Weg zu gehen, werden kurzerhand zwei Gastfamilien ausgetauscht. Nach dem Elternabend wird der Vorgang für die Schüler\*innen transparent und es entsteht eine hitzige Diskussion, ob das ausweichende Verhalten von Lehrkraft und Eltern während der Vorbereitung der Klassenfahrt zu rechtfertigen ist.





## **WAS IST DAS PROBLEM?**

Im beschriebenen Fall versucht eine Mutter, den Wechsel einer Gastfamilie zu erzwingen, und ist damit erfolgreich. Sowohl die Lehrkraft als auch anwesende anderen Eltern weichen dem sichtbar werdenden Konflikt aus und suchen nach einer schnellen Lösung (die allerdings möglicherweise auch die französische Gastfamilie schützt). Gleichzeitig legitimieren sie damit den rassistischen Einwand der Mutter. Scheinbar kann man sich an dieser Schule Gastfamilien nach Hautfarben aussuchen. Durch den Konflikt, der in Folge dieser Entscheidung sichtbar geworden ist, muss die Entscheidung jetzt begründet werden – was den beteiligten Personen nicht leichtfallen dürfte. Aber ausweichendes Verhalten ist in ähnlich gelagerten Fällen gar nicht untypisch. Lehrkräfte fühlen sich in Situationen wie der hier vorgestellten häufig nicht in der Lage, in den Prozess familiärer politischer und gesellschaftlicher Sozialisation zu intervenieren, und verhalten sich deshalb nicht selten sehr zurückhaltend.

## **WELCHE FRAGEN WERDEN HIER SICHTBAR?**

- DIE ZENTRALE FRAGE IN DIESEM FALL IST KURZ UND PRÄGNANT FORMULIERT: NACHGEBEN ODER NICHT?
  
- DIE GRUNDLEGENDE UND SEHR VIEL SCHWERER ZU BEANTWORTENDE FRAGE IST ALLERDINGS: WIE LASSEN SICH KONFLIKTE, DIE IM KONTEXT INTERNATIONALER AUSTAUSCHPROGRAMME ENTSTEHEN, SINNVOLL BEARBEITEN, WENN DIE ZENTRALE INTENTION DIESER PROGRAMME DOCH GENAU DARIN BESTEHT, INTERKULTURELLEN AUSTAUSCH ZU ERMÖGLICHEN UND NEUE LEBENSWELTEN KENNENZULERNEN?



## WELCHE HANDLUNGSMÖGLICHKEITEN STEHEN ZUR VERFÜGUNG?

Auch dieser Fall lässt unterschiedliche Dimensionen und Bearbeitungsperspektiven zu (z. B. politische Perspektive oder pädagogische Perspektive). So wie der Fall vorgetragen wurde, erscheint es allerdings zunächst einmal wichtig zu sein, die rassistischen Anfragen von Elternseite nicht aus einer Vermeidungshaltung heraus zu legitimieren. Naheliegender wäre es, zunächst ein Gespräch mit den Eltern zu führen und damit konkreteren Aufschluss über Beweggründe und Haltungen zu erhalten. Darüber hinaus gibt es auch die Möglichkeit, durch einen Hinweis auf die Schulpflicht im Kontext von Klassenfahrten den Ausschluss der Schülerin von diesem Angebot zu verhindern. Wichtig ist allerdings auch, sich klar zu machen, dass sich Fälle wie diese häufig sehr viel weniger expressiv darstellen. Viel wahrscheinlicher ist es, dass in einem solchen Zusammenhang mit verschleierte Argumenten operiert wird, bei denen alle Beteiligten zwar wissen, dass die Argumente rassistisch oder menschenfeindlich fundiert sind, die Form oberflächlich aber gewahrt bleibt.

Nicht untypisch sind auch Formen voraussetzender Gehorsams oder pädagogischer Selbstbeschränkung. Schüler\*innen mit nationalradikalen Einstellungen werden dann – möglicherweise auch zum Schutz von Gasteltern bzw. Gastfamilien – eben gerade nicht in einer für sie herausfordernden Umgebung platziert. Gleichzeitig ist aus lernpsychologischer Sicht hier auch auf die Offenheit von Lernmöglichkeiten hinzuweisen. Die mögliche Konsequenz einer Nichtteilnahme der betreffenden Schülerin stellt in jedem Fall eine Dissonanzvermeidung dar. Eine Teilnahme beinhaltet immer auch unbeabsichtigte Lernmomente, egal in welcher Familie die Unterbringung erfolgt.

# FÄLLE, DIE LEHRKRÄFTE NACHTS WACH HALTEN

Die zweite Gruppe von Fällen rückt Lehrkräfte stärker in den Mittelpunkt und nimmt in den Blick, dass sie von verschiedenen Situationen und Fallkonstellationen oft emotional stark betroffen und mitunter auch hilflos sind. In der Tat können verschiedene Vorgänge in den nachfolgend geschilderten Fällen reale Konsequenzen für die Lehrkräfte haben. Aber auch wenn das nicht der Fall sein sollte, fühlen sich viele Lehrer\*innen durch die beschriebenen Situationen stark herausgefordert. Solche Situationen lassen sich aus der emotionalen Betroffenheit der handelnden Lehrkräfte als Bewährungssituationen oder Bewährungsprobe (vgl. Behrens 2014) kennzeichnen, in denen Lehrkräfte sich und anderen ihre grundsätzliche Handlungsfähigkeit beweisen müssen. Der Druck, der in diesen Situationen entsteht, fördert nicht immer adäquates Verhalten. Er kann blockieren oder dazu führen, dass neben angemessenen mitunter auch abwegige Handlungsoptionen gewählt werden. Die Fallgruppe, die wir im Folgenden vorstellen, gibt einen ersten Einblick, wie Lehrer\*innen in der Auseinandersetzung mit menschenfeindlichen Herausforderungen denken und handeln und wie sie zuweilen versuchen, Themen im wahrsten Sinne des Wortes loszuwerden und auszublenden. Gleichzeitig wird allerdings auch sichtbar, dass die Herausforderungen durch ein ausweichendes Verhalten zumeist nur noch größer werden.

# **FOLGENDE FÄLLE PRÄSENTIEREN WIR IN DIESEM KAPITEL:**

96

## **5 · DAS CONSDAPLE-SHIRT AM ELTERNABEND**

102

## **6 · GEDENKSTÄTTENBESUCH – KRANICHE FÜR GRAB NR. 88**

106

## **7 · ELTERNBESCHWERDE ÜBER „VERORDNETE“ WELTOFFENHEIT**

110

## **8 · DIENSTAUF SICHTS BESCHWERDE WEGEN „POLITISCHER UNAUSGEWOGENHEIT“**

116

## **9 · „VIELLEICHT IST JA WAS DRAN“ – DAS INTEGRATIONS PROJEKT AUF DER KIPPE**

# 5

## CONSDAPLE-SHIRT AM ELTERNABEND

Eine Lehrerin berichtet vom Elternabend, der in der letzten Woche stattgefunden hat. Eigentlich war dieser Abend wenig spektakulär. Wichtigstes Thema war der Wechsel in die Kursstufe nach dem nächsten Schuljahr. Es gab keine Zwischenfälle. Aber ein Gedanke lässt die Lehrerin trotzdem nicht los. Ein anwesender Vater trug an diesem Abend demonstrativ ein Consdaple-Shirt und achtete auch darauf, dass alle es sehen konnten. Consdaple ist ein eindeutig rechtsextremes Kleidungslabel.<sup>11</sup> *„Aber was hätte ich denn tun sollen in dieser Situation? Das sind erwachsene Menschen und die Tätowierungen des Hausmeisters kommentiere ich ja auch nicht“*, sagt sich die Lehrerin seither zur eigenen Beruhigung immer wieder.

<sup>11</sup> Weiterführende Informationen zu rechtsextremer Kleidung:  
<http://www.bpb.de/politik/extremismus/rechtsextremismus/41314/woran-erkenne-ich-rechtsextreme>





## **WAS IST DAS PROBLEM?**

Denken wir an rechtsextreme Provokationen im schulischen Umfeld, haben wir häufig Schüler\*innen vor Augen. Tatsächlich bleiben solche Provokationen aber nicht nur Schüler\*innen vorbehalten. Vielmehr tragen zunehmend auch Eltern oder andere schulnahe Akteure (wie Lieferant\*innen, Hausmeister\*innen, Familienangehörige etc.) entsprechende Zeichen in die Schule hinein. Das Auftreten dieser Akteure löst im Regelfall keine Reaktion aus und bleibt unkommentiert. Wie aber wirkt das auf Schüler\*innen?

## **WELCHE FRAGEN WERDEN HIER SICHTBAR?**

- DÜRFEN LEHRKRÄFTE DIE RECHTSEXTREMEN ZEICHEN, DIE VON ELTERN, ANGESTELLTEN UND LIEFERANT\*INNEN IN DIE SCHULE HINEINGETRAGEN WERDEN, KOMMENTIEREN UND SANKTIONIEREN?
- BESTEHT IN DIESEM ZUSAMMENHANG ÜBERHAUPT EIN AUFTRAG ODER EINE HANDLUNGSNOTWENDIGKEIT?
- IN WELCHEM RECHTLICHEN RAHMEN KANN ICH MICH IN EINEM SOLCHEN KONTEXT BEWEGEN?



## WELCHE HANDLUNGSMÖGLICHKEITEN STEHEN ZUR VERFÜGUNG?

Die geschilderte Situation ist tatsächlich herausfordernd. Nicht weil die Zeichen, die hier in die Schule getragen werden, nicht eindeutig sind (CoNSDAPlе ist eine eindeutig verortbare Marke), sondern weil sie nicht von einem\*r Schüler\*in, sondern von einem Erziehungsberechtigten getragen werden. Lehrkräfte fühlen sich häufig nicht legitimiert, Elternverhalten zu kommentieren oder zu sanktionieren. Das ist unter bestimmten Umständen aber durchaus möglich (rechtliche Perspektive).

### Möglichkeit 1:

**Es existiert eine Hausordnung, die Besucher\*innen das Mitbringen oder Zeigen rechtsextremer, rassistischer oder menschenfeindlicher Propagandamaterialien untersagt<sup>12</sup>**

Wenn die Hausordnung das Zeigen oder Mitbringen menschenfeindlicher Propagandamaterialien verbietet, kann (und sollte) der entsprechende Paragraph der Hausordnung im vorgestellten Fall genutzt werden, um den Vater darüber zu informieren, dass er mit seiner Kleidung gegen die Hausordnung verstößt. Möchte er weiter am Elternabend teilnehmen, kann er eine Jacke überziehen oder das Kleidungsstück wenden.

Zur Vorbereitung solcher sicherlich herausfordernder Gespräche können Sie sich in Kapitel 4.2.1 den Entscheidungsbaum für Gespräche ansehen.

<sup>12</sup> Eine Musterhausordnung, in denen Sie einen Formulierungsvorschlag nachlesen können, finden Sie in Kapitel 4.5.4.



## **Möglichkeit 2: Die Hausordnung regelt den Zusammenhang nicht**

Wenn die Hausordnung den Zusammenhang nicht regelt, besteht die Möglichkeit, das Hausrecht durchzusetzen<sup>13</sup> oder sich auf den Schulfrieden zu berufen, das ist aber schwierig und möglicherweise unverhältnismäßig. Eine Ansprache des Sachverhalts ist natürlich in jedem Fall möglich. In diesem Fall sollte aber darüber nachgedacht werden, ob mittel- bis langfristig die Hausordnung zu ändern ist, um für solche Fälle mehr Handlungssicherheit zu ermöglichen; auch der Einbezug der gewählten Elternvertreter\*innen ist vorstellbar.

Fälle wie der hier vorgestellte werden ohnmächtig erfahren. Vielleicht hilft es in der konkreten Handlungssituation, sich selbst daran zu erinnern, dass es Lehrkräften auch häufig sehr leichtfällt, Eltern das Rauchen auf dem Schulgelände zu verbieten. Von der Rechtslage her stellt sich der hier vorgestellte Fall eigentlich nicht sonderlich anders dar. Auch hier handelt es sich um einen schlichten Verstoß gegen die Hausordnung – im juristischen Sinne ist dieser Fall absolut vergleichbar. Das kann ruhig und gelassen angesprochen werden. Denn tatsächlich geht es nicht darum, den Kontakt bzw. die Kommunikation mit Eltern abzubrechen, die sich selbst als rechtsextrem oder antidemokratisch markieren. Wichtig in der Analyse des Falls ist vielmehr, dass der beschriebene Vater die entsprechenden Zeichen demonstrativ ins schulische Umfeld einbringt.

<sup>13</sup> Damit Lehrkräfte im Rahmen von Abendveranstaltungen wie Elternabenden oder Kulturveranstaltungen im schulischen Kontext die Möglichkeit haben, das Hausrecht durchzusetzen, ist es nötig, dass die Schulleitung sie zu dieser Durchsetzung ermächtigt. Dies ist durch eine entsprechende Erklärung der Schulleitung zu gewährleisten und grundsätzlich empfehlenswert, weil die Schulleitung ja nicht zuverlässig bei allen Terminen im schulischen Kontext erreichbar ist.



# 6

## GEDENKSTÄTTENBESUCH – KRANICHE FÜR GRAB NR. 88

Ein Lehrer fährt mit seiner Klasse in eine KZ-Gedenkstätte. Er hat sich zu dieser Fahrt entschlossen, weil er den Eindruck hat, dass in der entsprechenden Klasse einige Schüler\*innen mit rechtem Gedankengut sympathisieren, und er erhofft sich durch den Besuch eine ganze Menge. In der Gedenkstätte wird die Klasse von einer Gedenkstättenpädagogin betreut. Gegen Ende des Besuchs überreicht die Pädagogin den Schüler\*innen jeweils einen Origami-Kranich und fordert sie auf, sich auf dem Gelände der Gedenkstätte individuell einen Ort zu suchen, an dem sie den Kranich anbringen möchten, um ihrem Gedenken Ausdruck zu verleihen. Am ersten Schultag nach der Rückkehr der Klasse erhält die Lehrerin einen Anruf. Die Gedenkstätte informiert sie, dass *alle* Schüler\*innen ihren Kranich an ein Grab mit der Nr. 88 angebracht haben.





## WAS IST DAS PROBLEM?

Die Zahlenkombination „88“ steht für den achten Buchstaben des Alphabets (H) und wird in der rechtsextremen Szene prominent als Chiffre für „Heil Hitler“ genutzt. Es kommt hier offensichtlich zu einem Schulterschluss zwischen Schüler\*innen, die rechte Zahlencodes kennen und nutzen möchten, und solchen, die bislang nicht durch solches Verhalten aufgefallen sind. Die Vorstellung der Lehrkraft, dass sich rechtes Gedankengut über den Besuch von Gedenkstätten gleichsam kurieren lässt, ist so verbreitet wie irreführend. Die zeitgenössische Gedenkstättenpädagogik weist immer wieder darauf hin, dass Gedenkstättenbesuche nicht in dieser Weise funktionieren und eingesetzt werden können (vgl. Rook 2003; Benz 2018). Das Problem der Lehrkraft hat sich durch diesen Besuch also nicht erledigt, sondern vergrößert.

## WELCHE FRAGEN WERDEN HIER SICHTBAR?

- WIE SOLL DIE LEHRKRAFT MIT EINEM SOLCHEN STATEMENT UMGEHEN?
- WELCHE MOTIVE LIEGEN HINTER DER KONZERTIERTEN AKTION UND IST DIE KLASSE TATSÄCHLICH GESCHLOSSEN DER MEINUNG, DASS DAS EINE GUTE IDEE WAR?
- FALLS DIESE AKTION EIN REFLEX AUF DEN DURCHAUS BEVORMUNDEN DEN VORSCHLAG DER GEDENKSTÄTTE IST – WIE SIEHT EINE NICHT BEVORMUNDENDE ANSCHLUSS-STRATEGIE AUS?



## WELCHE HANDLUNGSMÖGLICHKEITEN STEHEN ZUR VERFÜGUNG?

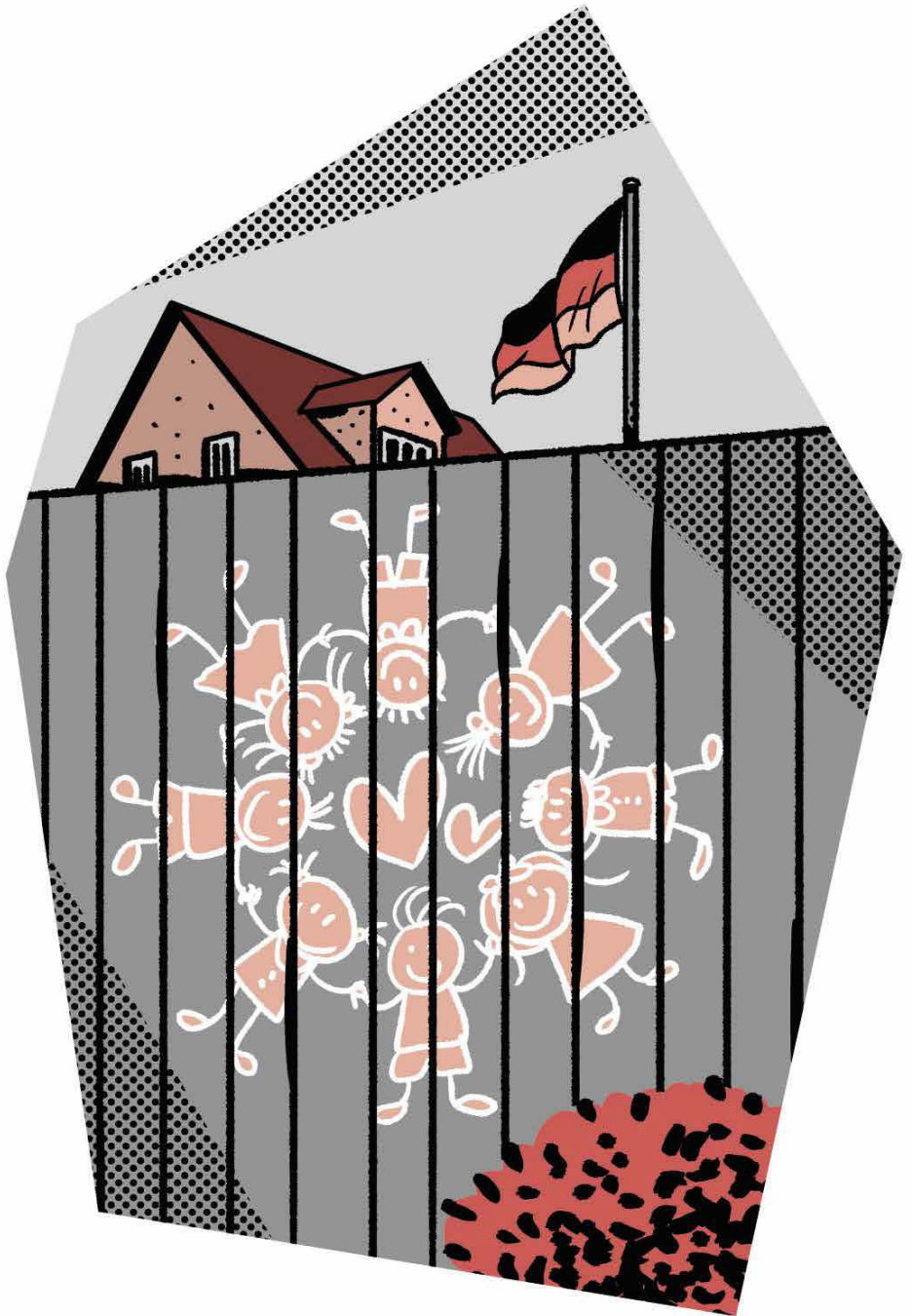
Das ist ein herausfordernder Fall und das insbesondere deshalb, weil wir in diesem Zusammenhang nicht am Anfang der Bearbeitung stehen. Die Lehrkraft hat eigentlich schon einen ersten Handlungsversuch unternommen. Mit diesem Versuch ist sie allerdings deutlich gescheitert. Wichtig wäre hier, zunächst einmal aufzuklären, welche Schüler\*innen sich aus welchen Motiven zu diesem Statement entschlossen haben. Im Anschluss ginge es dann weniger darum, sich an die Rädelsführer\*innen, sondern an die Mitläufer\*innen zu wenden, da insbesondere Erstere für pädagogische Maßnahmen, wenn überhaupt, nur schwer zugänglich sind.

Gleichzeitig wird hier auch sichtbar, dass die Lehrkraft die Herausforderung nicht allein bewältigen kann und wird. Sie ist mit einem geschlossenen Klassenverband konfrontiert, der gegen pädagogische Einflussnahme opponiert. Das heißt: Das Kollegium, die Schulleitung, die Eltern – möglicherweise sogar die Schulverwaltung – sind hinzuzuziehen. Über Ordnungsmaßnahmen ist nachzudenken. Wir raten in solchen Fällen dringend zu externer Moderation. Hier ist etwas passiert, über das man nicht einfach hinweggehen kann. Die Tragweite des Vorfalls muss den Schüler\*innen klar werden.

# 7

## ELTERNBESCHWERDE ÜBER „VERORDNETE“ WELTOFFENHEIT

Mehrere Schulen der Kreisstadt Falkenwald nehmen an der „Aktionswoche gegen Rechtsextremismus“ teil. In dieser Woche finden in Kooperation mit außerschulischen Bildungsträgern verschiedene Workshops und Aktionen zum Thema Rechtsextremismus, Toleranz und Vielfalt statt. Zum Abschluss – das hatten die beteiligten Schulleitungen so abgesprochen – wird an den Schulen ein Gruppenbild mit allen teilnehmenden Schüler\*innen angefertigt. Die Schüler\*innen halten auf diesen Bildern Transparente und Schilder in den Händen, mit denen sie für Weltoffenheit und Toleranz werben. Die Aktionswoche wird sogar in der Presse besprochen. Am Tag nach den ersten Presseartikeln beschwerten sich allerdings einige Eltern. Sie sind der Meinung, ihre Kinder wurden hier politisch instrumentalisiert. Die Aktion sei viel zu einseitig. „Wir fordern politische Chancengleichheit und eine politische Neutralität der Schule“ und „Das ist ja wie früher in der Staatsbürgerkunde“ sind Formulierungen, die wiederholt vorgetragen werden. Im Kollegium entsteht daraufhin eine heftige Debatte, ob man auf solche Angebote in Zukunft nicht lieber verzichten sollte und mehr Rücksicht auf die Gefühle dieser Eltern nehmen muss.





## WAS IST DAS PROBLEM?

Demokratische Werte wie Weltoffenheit und Toleranz, die den Kern der Bildungsziele der Schule ausmachen und in den Landesverfassungen und Schulgesetzen in der Regel auch deutlich festgeschrieben wurden, werden hier als beliebige politische Werte aufgefasst, die der persönlichen Präferenz unterworfen sind. Die Forderung nach Neutralität wird hier als Waffe eingesetzt, um den Diskurs deutlich nach rechts zu verschieben. Pluralismus – als Kern der Verfassung – garantiert in einer offenen Gesellschaft, dass Menschen mit unterschiedlichen Lebensentwürfen und Einstellungen ihr Leben gestalten können. Die Grenze findet sich, vereinfacht gesagt, erst in einer unzumutbaren Beeinträchtigung anderer Menschen. Ohne Pluralismus ist eine funktionierende Demokratie nicht vorstellbar. Toleranz bildet hierbei eine Grundvoraussetzung (vgl. ausführlich Kapitel 1.5). Im vorliegenden Fall ist die Ablehnung nicht einfach der Ausdruck einer beliebigen Einstellung, sondern greift implizit das Grundverständnis moderner Demokratien an. Hinter der elterlichen Einwendung steht deshalb möglicherweise gar nicht die Bitte um Ausgewogenheit und Offenheit. Vielmehr entsteht der Eindruck, dass einige Eltern zentrale demokratische Ziele der Bildungsinstitution nicht mehr mittragen möchten.

## WELCHE FRAGEN WERDEN HIER SICHTBAR?

- WARUM WERDEN HIER ZENTRALE BILDUNGSZIELE FUNDAMENTAL INFRAGE GESTELLT?
- WELCHE ZIELE VERFOLGEN DIE ELTERN?
- WIE KANN ES SEIN, DASS LEHRKRÄFTE SICH VON DIESEN VORBEHALTEN EINSCHÜCHTERN LASSEN UND NICHT SELBSTBEWUSST AUF DIESE BILDUNGSZIELE VERWEISEN?
- WIE GROSS IST DIE GRUPPE, DIE DIESE BILDUNGSZIELE INFRAGE STELLT, UND INWIEWEIT LASSEN WIR DIESE GRUPPE DEN DISKURS BESTIMMEN?
- SOLL MAN DEN ÄNGSTEN, DIE HIER SICHTBAR WERDEN, TATSÄCHLICH NACHGEBEN?
- WIE SOLL MAN AUF DIE ELTERN ZUGEHEN, DIE DAS ÄUSSERN, UND WIE KANN ES GELINGEN, AUCH DIESE GRUPPE VON ELTERN MITZUNEHMEN?



## WELCHE HANDLUNGSMÖGLICHKEITEN STEHEN ZUR VERFÜGUNG?

Handlungsdruck besteht in diesem Fall eigentlich nicht – bemerkenswert ist allerdings, wie leicht sich das Kollegium durch die Vorbehalte hat verunsichern lassen. Wichtig wäre es deshalb für die Zukunft, im Kollegium mehr Handlungssicherheit herzustellen und sich zentrale Bildungsziele auch in ihrem normativen Gehalt erneut zu vergegenwärtigen. Das sollte zunächst innerhalb des Kollegiums geschehen, um eine größere Sicherheit in der Argumentation zu erhalten. Im Sinne des öffentlichen Auftretens der Schule sollte die eigene Position hier gegenüber den Eltern selbstbewusst vertreten und bekräftigt werden können.<sup>14</sup>

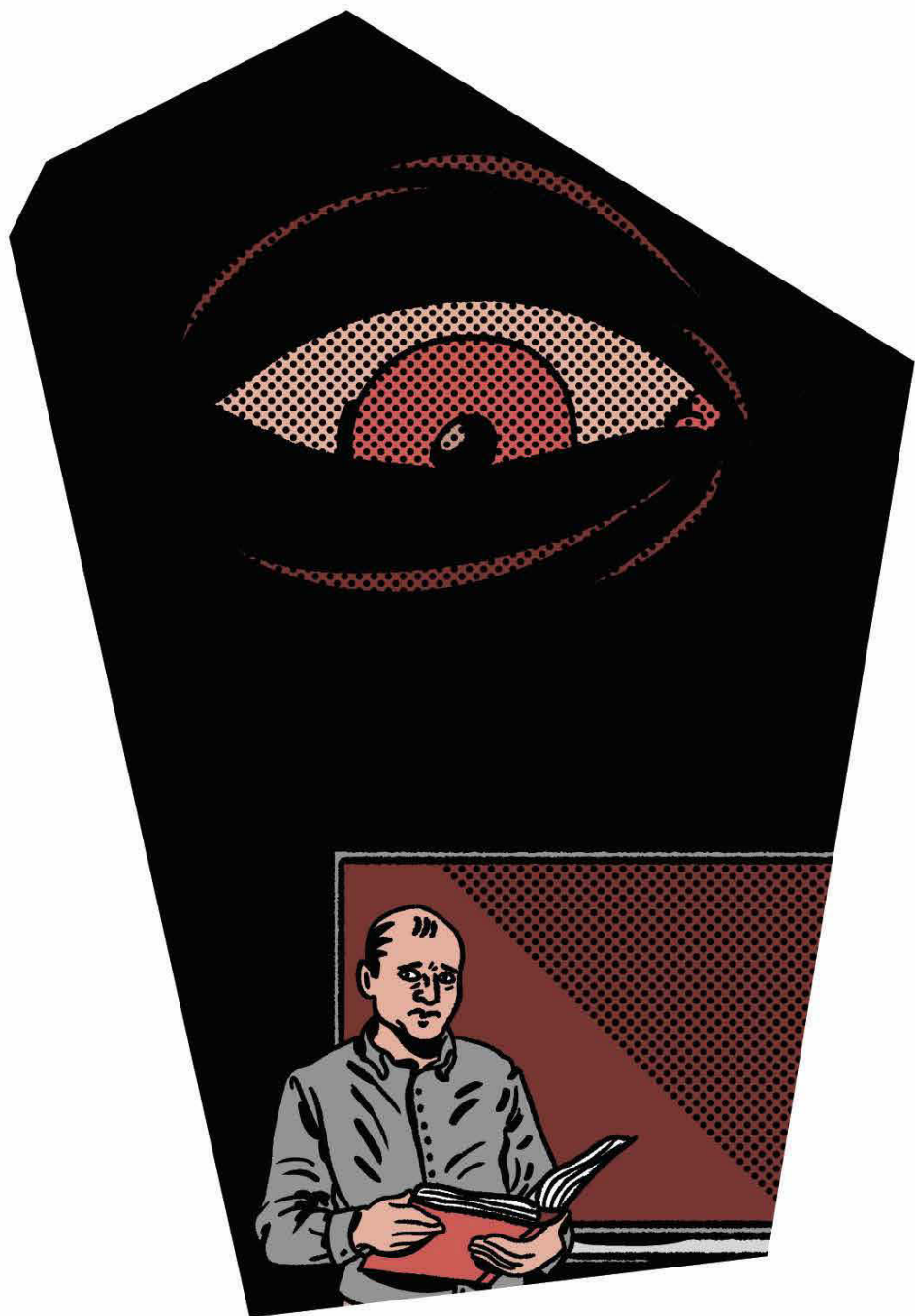
Unabhängig von der Grundaussage im letzten Abschnitt sollten pädagogische Einrichtungen in einer solchen Situation die Freiwilligkeit sicherstellen, wenn sich Schüler\*innen mit politischen Forderungen öffentlich zeigen. Für fotografische Aufnahmen muss zudem eine Einverständniserklärung vorliegen (rechtliche Perspektive). Diese kann für jede Veranstaltung einzeln oder aber für das Schuljahr im Ganzen eingeholt werden.

<sup>14</sup> Möglicherweise erklären sich einige der Vorbehalte – zumindest im Osten Deutschlands – auch durch tief sitzende Bevormundungserfahrungen, die im Rahmen der Staatsbürgerkunde gemacht wurden. Wichtig ist hier, sehr deutlich auf die Unterschiede zwischen dem Konzept der Staatsbürgerkunde und demokratischer politischer Bildung hinzuweisen.

# 8

## **DIENSTAUF SICHTS BESCHWERDE WEGEN „POLITISCHER UNAUSGEWOGENHEIT“**

Vor zwei Monaten erhielt der Lehrer einer neu gegründeten Gemeinschaftsschule einen Brief des Schulverwaltungsamts, in dem er gemeinsam mit seinem Schulleiter zu einem Gespräch vorgeladen wurde. Der Hintergrund der Vorladung wurde durch das Schreiben nicht kommuniziert. Zu Beginn des Gesprächstermins wird schließlich deutlich, dass er durch einen Schüler angezeigt wurde. Vorgeworfen wird ihm, in einer Unterrichtsstunde den Beutelsbacher Konsens nicht eingehalten und abfällig über die AfD gesprochen zu haben. Da die Stunde bereits einige Wochen zurückliegt, fällt es der Lehrkraft schwer, alle Einzelheiten ad hoc zu rekonstruieren. Er wird schließlich aufgefordert, schriftlich Stellung zu nehmen. Zudem werden Hospitationstermine vereinbart, in denen Vertreter\*innen der Schulbehörde im Unterricht anwesend sein werden. Der Lehrer ist verunsichert. Er weiß nicht, wer ihn angezeigt hat, und erlebt die Schulbehörde nach eigenen Aussagen als verlängerten Arm der AfD, denn ihm ist vollkommen unklar, was die Schulbehörde von seiner Arbeit denkt und hält und zu welchem Ergebnis sie am Ende kommen wird. Dieser Zustand zieht sich jetzt schon über mehr als acht Wochen.





## WAS IST DAS PROBLEM?

Kultus- und Schulverwaltungen werden in jüngster Zeit vermehrt Beschwerden von Schüler\*innen bzw. Eltern vorgetragen, in denen Lehrkräfte wegen fehlender politischer Ausgewogenheit angezeigt werden. Die Anzeigen ähneln sich sowohl strukturell als auch perspektivisch und richten sich durchweg gegen Lehrkräfte, die sich in ihrem Unterricht kritisch über Rechtspopulismus oder die AfD äußern. Die AfD stellt über unterschiedliche Meldeplattformen eine Möglichkeit bereit, solche Beschwerden notfalls auch anonym vorzutragen, und motiviert Schüler\*innen und Eltern im Rahmen einer Kampagne zur Anzeige. Verschiedene Kultusminister\*innen haben sich gegenüber dieser Kampagne bereits kritisch geäußert und sich demonstrativ hinter „ihre“ Lehrkräfte gestellt. Nichtsdestotrotz reagieren die Lehrkräfte mitunter verunsichert. Kommt es zur Anzeige, wissen die Lehrkräfte im Regelfall nicht, durch wen diese veranlasst wurde. Im Verdacht stehen sämtliche Schüler\*innen, die Zugang zur entsprechenden Unterrichtssituation hatten, sowie deren Eltern. Das zerstört das Vertrauensverhältnis zwischen Lehrkraft und Schüler\*innenschaft und damit letztlich den Schulfrieden.

Auch wenn es sich um eine Kampagne handelt, muss die Schulverwaltung entsprechenden Anzeigen nachgehen. Die damit verbundenen Verwaltungsvorgänge, Stellungnahmen und Hospitationen verunsichern die betroffenen Lehrer\*innen zusätzlich. Neben diesen unmittelbaren Folgen ergeben sich nicht unerhebliche Nebenfolgen. Denn Lehrkräfte, die diesen Vorgang beobachten oder auch nur antizipieren, entwickeln nicht selten Vermeidungsverhalten und zensieren sich zur eigenen Sicherheit selbst. Es besteht die Gefahr, dass jegliche kritische Auseinandersetzung mit der Partei aus dem Unterricht herausgehalten wird oder sich Unterricht vollständig entpolitisiert.



### **WELCHE FRAGEN WERDEN HIER SICHTBAR?**

- DARF MAN SICH IM UNTERRICHT KRITISCH ÜBER EINE PARTEI ÄUSSERN?  
UND WENN JA, IN WELCHER FORM?
- WIE SIEHT EIN ANGEMESSENES VERHALTEN IN EINER STAATLICHEN  
INSTITUTION IN DIESER HINSICHT AUS?
- WIE LÄSST SICH DER UNTERRICHT ALS GESCHÜTZTER RAUM VOR DEM  
ZUGRIFF UND DER EINFLUSSNAHME EINZELNER PARTEIEN SCHÜTZEN?
- WIE SOLL DIE SCHULVERWALTUNG AUF DIE VERUNSICHERUNG DER  
LEHRKRÄFTE AM BESTEN REAGIEREN?



## WELCHE HANDLUNGSMÖGLICHKEITEN STEHEN ZUR VERFÜGUNG?

Wir haben es in diesem Fall mit einer überaus komplexen Situation zu tun, in der sich verschiedene Handlungsoptionen ergeben. Wichtig ist dabei, unterschiedliche Akteursperspektiven im Auge zu behalten.

### Perspektive 1: Die Lehrkraft

Aus der Perspektive der Lehrkraft stellt sich die Frage, ob und in welcher Weise kritische Äußerungen gegenüber einer bestimmten Partei möglich sind. Aus dem Beutelsbacher Konsens und seiner Verankerung in der freiheitlich-demokratischen Grundordnung lassen sich Grundkoordinaten für Lehrkräfte ableiten. Überwältigungsverbot und Kontroversitätsgebot sollen eine offene Auseinandersetzung ermöglichen und nicht unzulässig einschränken. Diese Herangehensweise bedeutet aber nicht, dass eine Lehrkraft keine Kritik üben darf. Gerade höchste Verfassungsziele wie etwa der Schutz der Menschenwürde, die Gleichheit der Geschlechter, Diskriminierungsfreiheit im Angesicht unterschiedlicher Hautfarben, Ethnien und Religionen und Toleranz dürfen und müssen gar von Lehrkräften offensiv und aktiv vertreten werden. In diesem Zusammenhang können auch konkrete Aussagen zu Vorgängen mit parteipolitischem Zusammenhang getroffen werden. Eine Immunität jedweder Partei gegenüber Kritik im Rahmen des Unterrichts gibt es genauso wenig wie eine „Gleichwertigkeit von Positionen [...]“; *die gegen zentrale Werte der Verfassung verstoßen*“. Allerdings genießen Parteien in der Verfassung eine hohe Bedeutung. Für das Funktionieren des demokratischen Systems ist deshalb eine Chancengleichheit der Parteien sicherzustellen. Deshalb müssen einige Punkte beachtet werden, die den Rahmen für wertende Äußerungen von Lehrkräften im Hinblick auf konkrete Parteien bilden:

### Sachlichkeit

Einschätzungen, Kritik und Zurückweisungen von Positionen (auch parteipolitisch getragene) müssen auf nachvollziehbare, recherchierbare Tatsachen zurückgehen. Wo Politiker\*innen z. B. geschichtsrevisionistische, rassistische oder islamophobe Aussagen tätigen, dürfen diese natürlich als solche benannt und kritisiert werden. Hilfreich hierfür sind konkrete Zitate und Gerichtsurteile (z. B. wegen Volksverhetzung, nachweisliche Falschaussagen bzw. Verbreitung von Falschmeldungen, Erwähnung in Verfassungsschutzberichten).



## Chancengleichheit

Parteien müssen insbesondere vor Wahlen durch staatliche Institutionen Chancengleichheit vorfinden. Eine konkrete und dezidierte Wahlentscheidungsempfehlung verbietet sich von selbst.

## Keine pauschale Neutralität

Neutralität gegenüber Positionen (auch wenn diese parteipolitisch getragen sind), die den höchsten Verfassungswerten widersprechen, wird von Lehrkräften nicht gefordert. In diesem Zusammenhang spielt es auch keine Rolle, ob eine Partei (gleich welcher politischen Ausrichtung) verboten wurde oder nicht.

## Perspektive 2: Kultus- und Schulverwaltung

Aus der Perspektive der Kultus- und Schulverwaltung ist es wichtig, inhaltlich und öffentlich klarzustellen, dass eine kritische Auseinandersetzung mit jedweder Partei im Unterricht grundsätzlich möglich sein muss und dass Lehrkräfte den Auftrag haben, einen menschenrechtsorientierten Bildungsauftrag zu erfüllen. Wenn Angehörige von Parteien – gleich welcher Partei sie angehören – Anlass zur kritischen Thematisierung bieten, darf dazu im Unterricht nachvollziehbar und faktenorientiert Stellung bezogen werden (vgl. dazu auch Kapitel 1.5 und 1.6). Zudem ist vonseiten der Kultus- und Schulverwaltung ernsthaft zu prüfen, ob es nicht möglich ist, gegen die Denunziationskampagne, die im Hintergrund des beschriebenen Falls sichtbar wird, juristisch vorzugehen (vgl. dazu auch ausführlich Lindner 2018). Im Speziellen und gegenüber den betroffenen Lehrkräften ist es wichtig, dafür Sorge zu tragen, dass Verfahrenswege möglichst transparent gestaltet werden. Beschuldigte müssen, auch wenn die betreffenden Verfahren noch nicht abgeschlossen sind, unbedingt als Subjekte (und nicht selten als Opfer) von Beschuldigungen ernst genommen werden. Sie sind als Erstes über die entsprechenden Verfahrensergebnisse zu informieren. Die Verwerfungen ergeben sich in diesen Fällen aber nicht allein zwischen politischen Akteuren, Schulverwaltung und Lehrkräften. Nicht zu unterschätzen sind auch die Verunsicherungen, die die Lehrkräfte erfahren, weil sie nicht wissen, wer sie angezeigt hat. Deshalb wäre es in den entsprechenden Fällen eigentlich notwendig, Hilfe zur Moderation der schul-/oder klasseninternen Konflikte anzubieten, um das innerunterrichtliche Vertrauensverhältnis wiederherzustellen.

# 9

## „VIELLEICHT IST JA WAS DRAN“ – DAS INTEGRATIONSPROJEKT AUF DER KIPPE

In einer kleinen Oberschule in Spesselin soll ein neues Projekt zur Integration der unbegleiteten, minderjährigen Geflüchteten, die seit einer Weile an der Schule lernen, initiiert werden. Nach Bekanntwerden des Vorhabens haben einige Kolleg\*innen ihre Ablehnung gegenüber dem Projekt offen zum Ausdruck gebracht. Um die Situation zu klären, wurde eine Aussprache vereinbart. Dafür trifft sich das Kollegium im Lehrer\*innenzimmer. In die Diskussion werden sehr schnell auch stark diskriminierende Äußerungen gegenüber Geflüchteten vorgetragen. In diesem Kontext wird auf *„die viel zu großen kulturellen Unterschiede und die generelle Anpassungsunwilligkeit“* sowie die *„Neigung zu Gewalt und Betrug“* von geflüchteten Menschen verwiesen, weshalb *„ein Integrationsprojekt nur eine unnötige Zeitverschwendung wäre“*. An der Aussprache beteiligen sich allerdings nur sehr wenige Lehrer\*innen. In zunehmendem Maße genervt, wendet sich die Moderation an die stille Gruppe im Raum und fragt nach deren Einschätzung. Nach längerem Zögern antwortet ein Lehrer, dass er diese Aussprache bedrückend finde. Es falle ihm sehr schwer, eine konkrete Position zu finden und zu formulieren, da er einzelne Befürchtungen, die gegen das Integrationsprojekt vorgetragen wurden, durchaus nachfühlen kann, aber grundsätzlich geht ihm das Gespräch hier an die Nieren.





## WAS IST DAS PROBLEM?

In diesem Fall wird ein Problem sichtbar, dass sich so oder ähnlich sehr häufig in schulischen Kontexten wiederfinden lässt. Abstrakt gesprochen lässt sich dieses Problem folgendermaßen beschreiben: Einzelpersonen oder auch kleine Gruppen tragen menschenverachtende Aussagen in eine Gesprächssituation.<sup>15</sup> Die Gesprächsteilnehmer\*innen stimmen nicht automatisch zu, aber die Mehrheit schweigt oder bleibt sprachlos. Aus Sicht der zum Sprechen aufgeforderten Lehrkraft stellt sich dieses Problem allerdings etwas anders dar. Aus dieser Perspektive besteht das Problem im Wesentlichen darin, dass er\*sie keine eigene Haltung zum Integrationsprojekt entwickeln kann. Aufgrund der Unklarheit über die eigenen politischen Positionen fällt der Lehrkraft eine Abgrenzung zwischen sachlichen Argumenten und rechtspopulistischer Hetze schwer. Möglicherweise ist die Lehrkraft ebenfalls skeptisch gegenüber der Migrationspolitik der Bundesregierung, würde sich gegenüber Menschen mit Migrationshintergrund aber nicht abwertend äußern. Die daraus entstehende Unsicherheit wird als belastend empfunden. Denn ausbleibende Positionierungen führen in solchen Situationen mitunter dazu, zum\*r stillen Fürsprecher\*in rechtspopulistischen Positionen zu werden, selbst dann, wenn das gar nicht intendiert ist.

Eine zweite Problemebene verweist auf die Gewichtung von Argumenten und Entscheidungsfindung. Im Fall wird diese einseitig zugunsten einer pauschalisierten, abstrakten und vorurteilsbeladenen Abwertung verschoben. Nach konkreten Erfahrungen mit Personen aus der Gruppe der unbegleiteten Jugendlichen an der Schule wird ebenso wenig gefragt wie nach Werten und Grundorientierungen, die dem pauschalisierten Ausschluss zugrunde liegen.

<sup>15</sup> Das Problem ist dezidiert nicht, dass die Lehrkräfte sich gegen das Integrationsprojekt aussprechen, dafür könnte es viele Gründe geben (z. B. es ist das 10. Integrationsprojekt; die Schule ist personell unterbesetzt etc.)



### **WELCHE FRAGEN WERDEN HIER SICHTBAR?**

- WARUM FÄLLT ES VIELEN MENSCHEN SO SCHWER, MENSCHENFEINDLICHEN ÄUSSERUNGEN ZU WIDERSPRECHEN?
- WO LIEGT DIE GRENZE ZWISCHEN DER DISKUSSION VON GESELLSCHAFTLICHEN PROBLEMFELDERN UND POPULISTISCHER AGITATION UND HETZE?
- WIE FINDE ICH ZU EINER HALTUNG?
- WIE GEHE ICH MIT EIGENEN INKONGRUENZEN UM?
- WIE GEHE ICH MIT EIGENEN EMOTIONEN ZU GESELLSCHAFTLICHEN KONFLIKTTHEMEN UM?



## WELCHE HANDLUNGSMÖGLICHKEITEN STEHEN ZUR VERFÜGUNG?

In der Dynamik der hier vorgestellten Handlungssituation fällt es vielen Menschen schwer, sich situationsangemessen und argumentativ klar zu äußern, insbesondere wenn die eigene Position zur aufgeworfenen Fragestellung ungeklärt ist. Wenn wir uns – wie in den letzten Jahren zunehmend formuliert – Lehrkräfte wünschen, die ihren Schüler\*innen als politische Menschen begegnen, sollten angehende Lehrer\*innen bei der Entwicklung einer solchen Haltung auch Unterstützung finden. Das heißt selbstverständlich nicht, dass Lehrkräfte oder Lehramtsanwärter\*innen einseitig im Hinblick auf bestimmte politische Präferenzen beeinflusst werden sollen. Der vorliegende Fall macht allerdings sichtbar, dass gar keine Haltung oder Unklarheit über die eigene politische Haltung zu Indifferenz führt.<sup>16</sup> Ein Ausbildungsmodul zur politischen Bildung (das in einigen Bundesländern existiert), das von allen Lehramtsstudierenden unabhängig von der gewählten Fächerkombination besucht werden muss, kann in diesem Zusammenhang hilfreich sein. Denn die hier aufgeworfene Fragestellung hängt unmittelbar mit einem gesellschaftlichen Auftrag der Schule zusammen. Wo, wenn nicht in der Schule, wollen wir die zukünftigen Staatsbürger\*innen auf ihre Aufgabe in der Demokratie vorbereiten? Oder mit anderen Worten: Die „Integration“ aller Schülerinnen und Schüler sowie ihre Vorbereitung auf die Staatsbürgerschaft gehört zur verfassungsmäßig verankerten Aufgabe des schulischen Bildungsauftrags.<sup>17</sup>

<sup>16</sup> Eine Übung zur Beschäftigung mit den eigenen individuellen politischen Einstellungskonzepten findet sich beispielsweise im Lösungsteil des Buches (vgl. Kap. 4.2.5).

<sup>17</sup> Der Bildungsauftrag der Schule wird im Regelfall im Kontext der Landesverfassung formuliert. Im Anhang finden Sie eine Übersicht über die entsprechenden Formulierungen.



In einem solchen Modul könnten Teilnehmer\*innen beispielsweise auch sachliche Argumentationsstrategien lernen. Eine konkrete Hilfe könnte die Orientierung an der rhetorischen 5-Satz-Technik darstellen (vgl. ausführlich Kapitel 4.2.3). Das heißt: In einem ersten Satz oder Gedanken sollte die eigene Position knapp formuliert werden. Im vorliegenden Fall wäre dies das grundsätzliche Einverständnis des Kollegen mit dem Integrationsprojekt gewesen: *„Ich habe nichts gegen das Integrationsprojekt“* oder *„Ich bin grundsätzlich für das Integrationsprojekt“*. In einem zweiten Gedanken können dann durchaus einzelne Aspekte der mentalen Strukturierung einfließen: *„Ich nehme bei euch Ablehnung wahr, diese resultiert aus meiner Sicht aus ... (z. B. zu simple Verallgemeinerungen)“*. Der dritte Gedanke führt noch einmal den logischen Schluss aus: *„Trotz eurer eher abstrakten Bedenken halte ich es für wichtig, dass wir mit unseren Schüler\*innen die Chancen des Projekts wahrnehmen“*.

# FÄLLE, DIE DIE SCHULLEITUNG BESCHÄFTIGEN

Schulleitungen tragen in vielfältiger Weise Verantwortung für das schulische Lernen und Leben. Im Hinblick auf die Etablierung einer demokratischen Schulkultur sind sie wichtige Schlüsselfiguren, deshalb soll im folgenden Abschnitt der Fokus stärker auf Herausforderungen gerichtet werden, die die Schulleitung in unserem Zusammenhang betreffen. Sichtbar wird hier, dass die Schulleitungen nicht selten sozial isoliert sind und deshalb zuweilen auch nur bedingt über Probleme im Umgang mit menschenfeindlichem Verhalten an ihrer Schule wissen. Schulleiter\*innen sind auf das Engagement und die Sensibilität ihres Kollegiums angewiesen. Nichtsdestotrotz kann und muss die Schulleitung im Hinblick auf politische Konflikte im schulischen Kontext entscheidende Weichen stellen, Personal führen, Zugang ermöglichen und sichtbar sein. Schulleiter\*innen vertreten die Schule nach innen und außen und sind um das Ansehen des Schulstandorts in höchstem Maße besorgt. Sie halten die Schule zusammen und öffnen sie nach außen.

# **FOLGENDE FÄLLE PRÄSENTIEREN WIR IN DIESEM KAPITEL:**

124

## **10 · DER III. WEG BEANTRAGT RÄUME IN DER SCHULE**

130

## **11 · SCHULLEITUNG VERZWEIFELT AM PERSONAL**

134

## **12 · SCHULPLATZANFRAGE DURCH NEURECHTE ELTERN**

138

## **13 · VON DER EINSAMKEIT DER SCHULLEITUNG**

# 10

## DER III. WEG BEANTRAGT RÄUME IN DER SCHULE

Die 256. Oberschule liegt in der Kreisstadt Wohlkitz und hat in diesem Jahr ein neues Schulgebäude erhalten. Sie betrachtet sich als offene Schule und stellt nicht selten Schulräume am Nachmittag und Abend für Vereine und Initiativen zur Verfügung. In der letzten Woche erreichte die Schulleitung die Anfrage der Partei „III. Weg“. Sie möchte gern eine Arbeitssitzung in der Schule durchführen und ist auch bereit, für die Miete des Raums zu bezahlen. Die Schulleitung ist unschlüssig. Mit welchem Argument kann die Bereitstellung des Raumes abgelehnt werden – wir müssen doch alle gleich behandeln?





## WAS IST DAS PROBLEM?

Im vorliegenden Fall haben wir es mit einer entpolitisierten Betrachtung der Ausgangslage zu tun. Der III. Weg ist eindeutig eine rechtsextreme Kleinpartei:

*„Die ideologischen Aussagen der Partei ‚Der III. Weg‘ sind geprägt vom historischen Nationalsozialismus, Antisemitismus und Fremdenfeindlichkeit. In ihrem ‚Zehn-Punkte-Programm‘ propagiert die Partei [...] die Entwicklung und Erhaltung der ‚biologischen Substanz des Volkes‘“.*

(Verfassungsschutzbericht 2018, S. 91)

Sie wird vom Verfassungsschutz beobachtet, ist aber nicht verboten. Gegenüber derartigen Gruppierungen zeigen Institutionen bzw. Entscheider\*innen oft Handlungsunsicherheit. Zum einen, weil sie nicht immer mit den Akteuren vertraut sind, zum anderen scheuen sie die Auseinandersetzung und ziehen sich auf allgemeine Handlungsgrundsätze, wie beispielsweise den der Gleichbehandlung, zurück. Oft haben sie aber auch Angst vor Skandalisierung.

Gleichzeitig haben wir es mit einem verhältnismäßig alltäglichen Fall zu tun, der sich in unterschiedlichen Varianten mit einer gewissen Regelmäßigkeit ereignen kann. Zu denken wäre in diesem Zusammenhang auch an politisch weniger stark institutionalisierte Gruppen wie Vereine, deren Programme oder Ziele sich als antidemokratisch oder menschenfeindlich erwiesen haben, oder auch Bands, die Proberäume im schulischen Kontext nutzen wollen.

## WELCHE FRAGEN WERDEN HIER SICHTBAR?

- SIND PARTEIEN ODER GRUPPIERUNGEN, DIE NICHT VERBOTEN SIND, DESHALB AUTOMATISCH DEMOKRATISCH?
- GILT HIER WIRKLICH DER GLEICHBEHANDLUNGSGRUNDSATZ UND IST ES ÜBERHAUPT MÖGLICH, DIE RAUMNUTZUNG ZU VERWEIGERN?
- SIND SCHULEN EINER KOMMUNALER RAUM WIE ANDERE EINRICHTUNGEN, ODER STELLEN SIE EINEN BESONDEREN SCHUTZORT FÜR SCHÜLER\*INNEN DAR?



## WELCHE HANDLUNGSMÖGLICHKEITEN STEHEN ZUR VERFÜGUNG?

Die Handlungsmöglichkeiten hängen in diesem Fall sehr stark von den Vorkehrungen ab, die die Schule bzw. der Schulträger für Fälle wie diesen getroffen hat. Die Schulleitung übt auf Grundlage des Schulgesetzes zwar in der Regel das Hausrecht aus, aber nur der Schulträger kann als Eigentümer des Schulgebäudes eine Benutzungsordnung für das Gebäude festlegen (systemische und rechtliche Perspektive). Je nach Nutzungsordnung kann die Nutzung bestimmten Gruppen untersagt werden.<sup>18</sup> Die Schulleitung sollte im vorliegenden Fall deshalb als Erstes Kontakt zum Träger herstellen und klären, welche Regelung getroffen wurde. Ist die Regelung hilfreich, lässt sich das Mietgesuch leicht ablehnen.

Eine zweite Möglichkeit zur Ablehnung des Mietgesuchs lässt sich möglicherweise über die Hausordnung der Schule entwickeln. Verbietet diese beispielsweise nationalistische Propaganda im Schulgebäude, kann auch das eine Ablehnung begründen.

Falls weder Nutzungsordnung noch Hausordnung Anhaltspunkte zur Begründung einer Entscheidung liefern, gilt der Gleichbehandlungsgrundsatz und die Nutzung schulischer Räume lässt sich für eine Partei (wie im vorliegenden Fall formuliert) nicht leichthändig untersagen. Nichtsdestotrotz würden wir Schulleitungen ermutigen, den Konflikt auch in diesem Fall nicht zu scheuen und die Nutzung zunächst zu untersagen. Damit demonstrieren sie Zivilcourage und machen die Haltung der Schule sichtbar. Der III. Weg ist eine eindeutig rechts-extreme Gruppierung und wird vom Verfassungsschutz auch so eingestuft. Sie steht damit in unmittelbarer Spannung zum Erziehungs- und Bildungsauftrag, der im Rahmen von Landesverfassungen und Schulgesetzen formuliert wurde. Um mehr Handlungssicherheit zu entwickeln, sollte in einem Fall ohne unterstützende Haus- oder Nutzungsordnung aber zumindest für die Zukunft über die Formulierung von entsprechenden Regelungen nachgedacht werden.

<sup>18</sup> Vgl. dazu beispielsweise : [https://www.lks-bayern.de/fileadmin/user\\_upload/user\\_upload/beratung/fuer\\_kommunalpolitik\\_und\\_verwaltung/Anmietungen\\_durch\\_Rechtsextreme.pdf](https://www.lks-bayern.de/fileadmin/user_upload/user_upload/beratung/fuer_kommunalpolitik_und_verwaltung/Anmietungen_durch_Rechtsextreme.pdf)



In diesem Zusammenhang ist es wichtig, zu entscheiden, wie weitreichend die entsprechenden Formulierungen gehen sollen. Einige Schulträger neigen dazu, aus Angst vor Steuerungsverlusten gleich allen politischen Akteuren unterschiedslos den Zugang zum Schulgebäude zu verweigern. Das ist aus Sicht von Gleichbehandlungsgrundsätzen leicht zu begründen. Einer politischen Jugendinitiative ist damit bei genauer Betrachtung die Nutzung von schulischen Räumen aber automatisch mit untersagt. Wir raten daher zu moderaten Formulierungen, die sich mit Hinweisen auf Verfassung und zentrale Bildungsziele genau beschreiben lassen und damit weniger überschießend sind (Hilfen zur konkreten Formulierung entsprechender Ordnungen in Kapitel 4).



# 11

## SCHULLEITERIN VERZWEIFELT AM PERSONAL

Eine Schulleiterin ist mit der Arbeit der Politiklehrer\*innen im Themenfeld der Extremismusprävention unzufrieden. Die Situation spitzt sich noch dadurch zu, dass einzelne Lehrer\*innen im Kollegium offen mit rechtspopulistischen Positionen sympathisieren. Die von ihr erhoffte Kompetenz und Expertise unter den Lehrer\*innen der Fachschaft Politik/Wirtschaft, mit dieser Herausforderung umzugehen, ist aber im konkreten Fall nicht vorhanden. Die Schulleiterin hat eher das Gefühl, dass die Kolleg\*innen die Basics politischer Bildung gar nicht verinnerlicht haben und ihnen inhaltlich die Fachlichkeit fehlt. Immer wieder beobachtet sie, wie sich die Lehrer\*innen bei einschlägigen Themen wegducken. Die Schulleiterin sieht auch in Zukunft kaum Hoffnung für das Thema Demokratiebildung, weil sie sich die Lehrkräfte, die an ihrer Schule unterrichten, nicht selbst aussuchen kann.





## WAS IST DAS PROBLEM?

Lehrerinnen und Lehrer müssen vielfältigen Anforderungsprofilen gerecht werden. Sie sollen fachliche und pädagogische Kompetenzen besitzen, sie sollen qualifizieren, bilden und erziehen. Viele Kolleg\*innen arbeiten mit Hingabe, vollem Einsatz und hoher Professionalität in ihrem Arbeitsfeld. Im vorliegenden Fall kommen jedoch mehrere ungünstige Faktoren zusammen, die für die politische Bildung herausfordernd sind. Hier hat eine Schulleiterin damit zu kämpfen, dass die Lehrer\*innen, von denen sie die Kompetenz zur Lösung schulinterner Herausforderungen erhofft, als Expert\*innen ausfallen. Die Schulleiterin sieht die Notwendigkeit zum Handeln, kann sich aber fachlich nicht auf das Personal verlassen. In einem kleinen Fach wie der politischen Bildung kann eine solche Situation durchaus drohen. Nur sehr wenige Kolleg\*innen sind im Fach ausgebildet, häufig wird fachfremd unterrichtet. Darüber hinaus können sich Schulleitungen oft die Lehrkräfte für ihre Schule nicht aussuchen. Selbst dort, wo formal eine Auswahl der Lehrkräfte durch die jeweilige Schule zulässig ist, bestimmen weitere Faktoren die Zusammensetzung des Kollegiums: Manchmal geht es in diesem Sinne eher um eine bestimmte Fächerkombination, die schwer zu bekommen ist, als die Passung zum Profil oder Problem der Schule. In vielen Fällen werden Lehrkräfte aber auch direktiv durch die jeweiligen Schulverwaltungen zugewiesen.

## WELCHE FRAGEN WERDEN HIER SICHTBAR?

- WIE KANN PERSONALENTWICKLUNG GELINGEN, WENN SCHULLEITUNGEN KAUM EINFLUSS AUF DIE BESETZUNG FREI WERDENDER STELLEN HABEN?
- WIE KÖNNEN OFFENSICHTLICHE DEFIZITE BEI PÄDAGOGISCHEN FACH KRÄFTEN BEARBEITET/KOMPENSIERT WERDEN?
- WIE KÖNNEN LEHRER\*INNEN FÜR DAS THEMA QUALIFIZIERT WERDEN?
- LIEGT DIE AUFGABE VON DEMOKRATIEBILDUNG NUR BEI DEN POLITIK-LEHRER\*INNEN?



## WELCHE HANDLUNGSMÖGLICHKEITEN STEHEN ZUR VERFÜGUNG?

### Perspektive 1: Problem aus Schulleitungsperspektive ernst nehmen

Solange die Schulleitung kaum Möglichkeiten der Personalauswahl besitzt, muss sie versuchen, die Problemlage mit dem bestehenden Personal zu lösen. Demokratiebildung und Extremismusprävention ist und wird immer auch eine Querschnittsaufgabe sein, die maßgeblich durch die Schulleitung angestoßen und begleitet werden muss. Hierfür ist es gerade in einer solchen schwierigen Situation hilfreich, wenn Schulleitungen Unterstützung durch externe Prozessmoderation und Beratungsangebote in Anspruch nehmen.

### Perspektive 2: Unterstützung aus dem Kollegium nachhaltig aufbauen

Wichtig wäre es zudem, im Kollegium Personen zu finden, die unabhängig von der fachlichen Ausrichtung für eine solche Aufgabe geeignet wären, und diese Personen zu qualifizieren. An dieser Stelle sei auf den Fall Nr. 19: „*Demokratische Schulentwicklung gegen Widerstände*“ und die dortigen Empfehlungen verwiesen.

### Perspektive 3: Externe Akteure einbinden

Eine weitere Möglichkeit, wie die fehlende Kompetenz und Expertise im Kollegium abgedeckt werden kann, besteht darin, geeignete außerschulische Akteure in die Arbeit der Schule einzubinden, die zu spezifischen Schwerpunktthemen mit Schüler\*innen, Eltern oder auch dem Kollegium zusammenarbeiten können und konkrete Themen der Schule begleiten oder schulinterne Fortbildungen organisieren.

# 12

## SCHULPLATZANFRAGE DURCH NEURECHTE ELTERN

Das Schulleitungsteam der Demokratischen Schule Neuried ist in eine heftige Diskussion geraten. Die Familie eines neurechten Buchhändlers hat sich um einen Schulplatz für ihren Sohn beworben. Teile des Kollegiums sind für, andere sind gegen die Aufnahme. Zentrale Argumente, die vorgetragen werden, lauten: Dürfen Schulen in freier Trägerschaft Kinder ablehnen, weil ihre Eltern rechtsextreme politische Ansichten haben? Oder andersherum: Darf man Kinder für ihre Eltern in Haftung nehmen, nur weil diese andere Meinungen vertreten? Steht es einer demokratischen Schule nicht gerade gut zu Gesicht, auch Kinder „andersdenkender“ Familien mit aufzunehmen? Wie soll eine Schule mit dem Problem umgehen, dass sie auf die programmatische Unterstützung der Elternhäuser für das Schulkonzept angewiesen ist, gleichzeitig aber Bewerber\*innen existieren, die durch Äußerungen und Veröffentlichungen bereits dargelegt haben, dass sie den normativen Grundlagen der Schule diametral gegenüberstehen?





## **WAS IST DAS PROBLEM?**

Schulen in freier Trägerschaft müssen grundsätzlich Auswahlentscheidungen zu ihrer Schülerschaft treffen. Dafür ziehen sie unterschiedliche Kriterien heran (Alter, Geschlecht, Eignung, Unterstützung des pädagogischen Konzepts, Los u. a. m.). Es kann theoretisch also viele verschiedene Gründe geben, warum ein Kind aufgenommen wird, ein anderes aber nicht. Im vorliegenden Fall entsteht eine Problemdimension daraus, dass das Schulleitungsteam an der Motivation der Eltern zweifelt. Es kann sein, dass die Schule für die Familie attraktiv ist, weil diese ihr Kind so weit wie möglich vom staatlichen System entfernt wissen will. Man kann sich allerdings gleichzeitig auch vorstellen, dass der Antrag zur Aufnahme des Kindes gar nicht mit der Erwartung gestellt wurde, dass es zu einer Aufnahme kommt. Nicht selten antizipieren rechte Gruppen negative Reaktionen und nutzen diese geschickt, um Opfernarrative zu bespielen.

## **WELCHE FRAGEN WERDEN HIER SICHTBAR?**

- WIE SOLL ENTSCHIEDEN WERDEN?
- SOLLTEN KINDER FÜR IHRE ELTERN IN HAFTUNG GENOMMEN WERDEN?
- WIE SOLLEN SIE MIT DER SKANDALISIERUNG BESTIMMTER GESELLSCHAFTLICHER GRUPPEN UMGEHEN, DIE ABLEHNUNGEN NICHT AKZEPTIEREN?



## WELCHE HANDLUNGSMÖGLICHKEITEN STEHEN ZUR VERFÜGUNG?

### Handlungsperspektive 1

Nach dem Allgemeinen Gleichbehandlungsgesetz (AGG) darf niemand wegen seiner Weltanschauung diskriminiert werden. Das gilt laut §2 AGG auch für den Bildungsbereich. Insofern scheint eine grundsätzliche Aufnahmefähigkeit des Schülers als zunächst zwingend. Eine einfache „Inhaftungnahme“ des Schulkindes für die politischen Haltungen seiner Eltern ist aus dieser Perspektive also abwegig.

### Handlungsperspektive 2

Doch Schulen in freier Trägerschaft haben weitergehende Rechte als öffentliche Schulen, wenn es um die Zusammensetzung ihrer Schüler\*innenschaft geht. Schulen in freier Trägerschaft haben das Recht, entsprechend ihres Schulprofils ihre Schüler\*innen auszuwählen.<sup>19</sup> Sollten erhebliche Zweifel an der pädagogischen Passung und dem notwendigen Vertrauensverhältnis zwischen Elternhaus, Kind und Schule bestehen, kann sich die Schule auch gegen die Aufnahme des Kindes entscheiden.

### Reaktionsperspektive

Sowohl im Falle der Ablehnung als auch im Falle der Aufnahme – wie im Fall skizziert – muss sich die Schule darauf vorbereiten, dass der Fall skandalisiert wird. Eine stichhaltige Begründung ist deshalb rechtzeitig gemeinsam mit dem Kollegium zu formulieren und zu vertreten.

<sup>19</sup> Die Schulen beschreiben ihr Profil meist auf ihren Websites. Interessierte können davon ausgehen, dass sie anhand dort dargestellter Kriterien auch ihre Schüler\*innen aussuchen. Allerdings müssen sie, damit das Leistungsniveau vergleichbar bleibt, manche Zugangsvoraussetzungen von den öffentlichen Schulen übernehmen.

# 13

## VON DER EINSAMKEIT DER SCHULLEITUNG

Als Schulleiter glaubt Herr Franke einen guten Draht ins Kollegium zu haben. Dieses Selbstverständnis wurde in der letzten Woche allerdings fundamental erschüttert. Ein ehemaliger Schüler, der heute selbst Lehramt studiert, besuchte Herrn Franke in der Schule und erzählte ihm, dass er über Jahre hinweg Unterricht bei einem Geschichtslehrer hatte, der verschwörungstheoretische und geschichtsrevisionistische Inhalte in den Unterricht eingebracht hatte. Schulleiter Franke glaubt an eine Verleumdung und spricht eine andere Lehrerin auf den Kollegen an. Sie bestätigt sofort die Darstellung und fügt hinzu: „*Das weiß doch jeder.*“





## **WAS IST DAS PROBLEM?**

Schulleiter\*innen leiden nicht selten daran, dass sie aus der alltäglichen Kommunikation des Kollegiums ausgeschlossen werden. Insbesondere vertrauliche Informationen erreichen sie häufig nur gefiltert. Hierarchie-, Macht- und Abhängigkeitsstrukturen wirken auch in schulischen Kontexten. Das kann dazu führen, dass in bestimmten Themenfeldern Lehrkräfte eher zusammenhalten und sich gegenseitig nicht kritisieren. Verfestigen sich solchen Strukturen, können über Jahre Problemstrukturen selbst an versierten Schulleitungen vorbei existieren. Ein offen geschichtsrevisionistischer Geschichtslehrer kann so über lange Zeit unbehelligt vor Schüler\*innen agieren. Die bleiben mit der Herausforderung dann weitgehend allein.

## **WELCHE FRAGEN WERDEN HIER SICHTBAR?**

- WELCHE HANDLUNGSMÖGLICHKEITEN HABEN SCHULLEITER\*INNEN GEGENÜBER KOLLEG\*INNEN, DIE SICH IM UNTERRICHT GESCHICHTS-REVISIONISTISCH ÄUSSERN?
- WIE LÄSST SICH DER AUSTAUSCH ZWISCHEN SCHULLEITUNG, SCHÜLER\*INNENSCHAFT UND LEHRER\*INNENSCHAFT ETABLIEREN?



## WELCHE HANDLUNGSMÖGLICHKEITEN STEHEN ZUR VERFÜGUNG?

In diesem Fall werden zwei sehr unterschiedliche Fragen sichtbar. Während die erste Frage zu den schwierigsten und personalrechtlich hoch verregelten Fragen gehört, die noch dazu von Bundesland zu Bundesland leicht unterschiedlich geregelt werden, ist der Fokus der zweiten Frage eher darauf gerichtet, Instrumente zu identifizieren, die sicherstellen, dass Schulleiter\*innen von Problemen an ihrer Schule überhaupt erfahren.

### Handlungsmöglichkeiten der Schulleitung gegenüber Lehrkräften, die sich geschichtsrevisionistisch äußern (rechtliche Perspektive):

In den Schulgesetzen und den Landesverfassungen ist der Bildungsauftrag der Schule im Regelfall klar formuliert. Geschichtsrevisionismus steht diesem Bildungsauftrag entgegen und ist im Extremfall (Holocaust-Leugnung) strafbar. Nichtsdestotrotz sind die Anschuldigung, die in unserem Fall vorgetragen werden, zu unkonkret, um gegen die Lehrkraft vorzugehen. Das Beamtenrecht schützt dahingehend auch Lehrkräfte vor zu großen Einflussnahmen ihrer Arbeitgeber\*innen. In diesem Sinne dürfen Beamt\*innen selbstverständlich Parteimitglieder sein oder die Regierung kritisieren. Ihnen obliegt aber eine Pflicht zur politischen Mäßigung. Sie dürfen Schüler\*innen nicht einseitig indoktrinieren oder an der Gewinnung eines selbstbestimmten Urteils hindern (vgl. Kapitel 1.6). Auch müssten sie sich durch ihr gesamtes Verhalten zur freiheitlich-demokratischen Grundordnung bekennen. Von extremistischen Gruppen müssen sich Beamt\*innen daher distanzieren. Der Schulleitung bleiben gleichwohl im Rahmen der Personalführung und der Vertretung der Schule nach innen verschiedene Handlungsmöglichkeiten:

Wichtig wäre zunächst, den Sachverhalt aufzuklären. In diesem Sinne sind Gespräche und Hospitationen eine Möglichkeit.

Wichtig wäre überdies, dass Schulleitung und Schule im Hinblick auf zentrale Bildungsziele mehr Präsenz und Klarheit zeigen und damit – wenn auch eher indirekt – sichtbar machen, dass sich hier in einzelnen Situationen möglicherweise Spannungen ergeben.

Erhärten sich die Vorwürfe, muss der Personalrat hinzugezogen werden.



Für Schulleitungen besteht allerdings immer die Möglichkeit, im Rahmen der Stundenplangestaltung über den Unterrichtseinsatz des\*r entsprechenden Kolleg\*in zu bestimmen und damit auch darüber, in welchen Klassen welcher Unterricht gegeben wird.

**Handlungsmöglichkeiten, die versuchen zu verhindern, dass schwerwiegende Probleme wie das hier aufgeworfene von der Schulleitung über Jahre nicht wahrgenommen werden (systemische Perspektive)**

Denkbare Handlungsmöglichkeiten liegen hier vor allem in einer Verbesserung der Kommunikationskanäle innerhalb der Schule. Die Schulgesetze sehen hier von Bundesland zu Bundesland unterschiedliche Konsultations- und Partizipationsmöglichkeiten vor. Während in Sachsen lediglich gewählte Klassensprecher\*innen über Anhörungs- und Beschwerderechte gegenüber der Schulleitung verfügen, sind die entsprechenden Standardstrukturen in NRW oder Berlin wesentlich avancierter. Wichtig ist es uns deshalb, darauf hinzuweisen, dass Konsultations- und Beratungsgremien auch jenseits der gesetzlich vorgesehenen Strukturen durchaus möglich sind:

Einrichtung von Schüler\*innenbeiräten zur regelmäßigen Beratung und als direkter Kommunikationskanal zwischen Schulleitung und Schüler\*innenschaft.

Pflege von Absolvent\*innen bzw. Alumni als Quelle wertvoller Eindrücke zur Verbesserung der Schulqualität.

Einrichtung eines transparenten Beschwerdemanagements, das dazu beiträgt, auch schwierige Themen bearbeiten zu können.



# FÄLLE,

## DIE DAS GANZE SYSTEM IN BEWEGUNG HALTEN – SCHULE ALS POLITISCHER ORT

Während die Fälle in den Gruppen 1–3 aus spezifischen Akteursperspektiven verfasst worden sind, soll es in der nächsten Gruppe von Fällen darum gehen, die Verflochtenheit der Prozesse sichtbar zu machen. Schule ist immer auch ein politischer Ort. Das stimmt unabhängig davon, ob die individuelle Schule sich so versteht oder nicht. Denn in die Schule schleichen immer auch gegenwärtige politische und soziale Konflikte hinein. Es ist in diesem Sinne kein Wunder, dass sich die konflikthafte Auseinandersetzung mit der extremen Rechten, die wir in unserer Gegenwartsgesellschaft beobachten, auch in dieser Institution widerspiegelt. Die Fälle, die wir in dieser Gruppe ausgewählt haben, machen den Zusammenhang leidvoll sichtbar. Wir haben bewusst kleine und große Fälle zusammengestellt. „Klein“ wären in diesem Sinne die (leider recht alltägliche) Hakenkreuz-Ritzerei. Mit „groß“ würden wir einen Antiterrorereinsatz an einer Schule beschreiben. Unabhängig von der Spektakularität der ausgewählten Fälle wird in diesem Kapitel sichtbar, wie herausfordernd es ist, Demokratie und Politik in der Schule als Ort der Pluralität und Verhandlung unterschiedlicher gesellschaftlicher Fragen zu entwickeln und zu erhalten.

# **FOLGENDE FÄLLE PRÄSENTIEREN WIR IN DIESEM KAPITEL:**

146

## **14 · SEK-EINSATZ AN DER SCHULE – WAR WAS?**

152

## **15 · DIE AFD IN DER SCHULE**

156

## **16 · DAS HAKENKREUZ IM PHYSIKRAUM**

162

## **17 · KLASSENFAHRT ZUR AFD**

168

## **18 · „SCHULE OHNE RASSISMUS“ HADERT MIT NEUER SCHULLEITUNG**

172

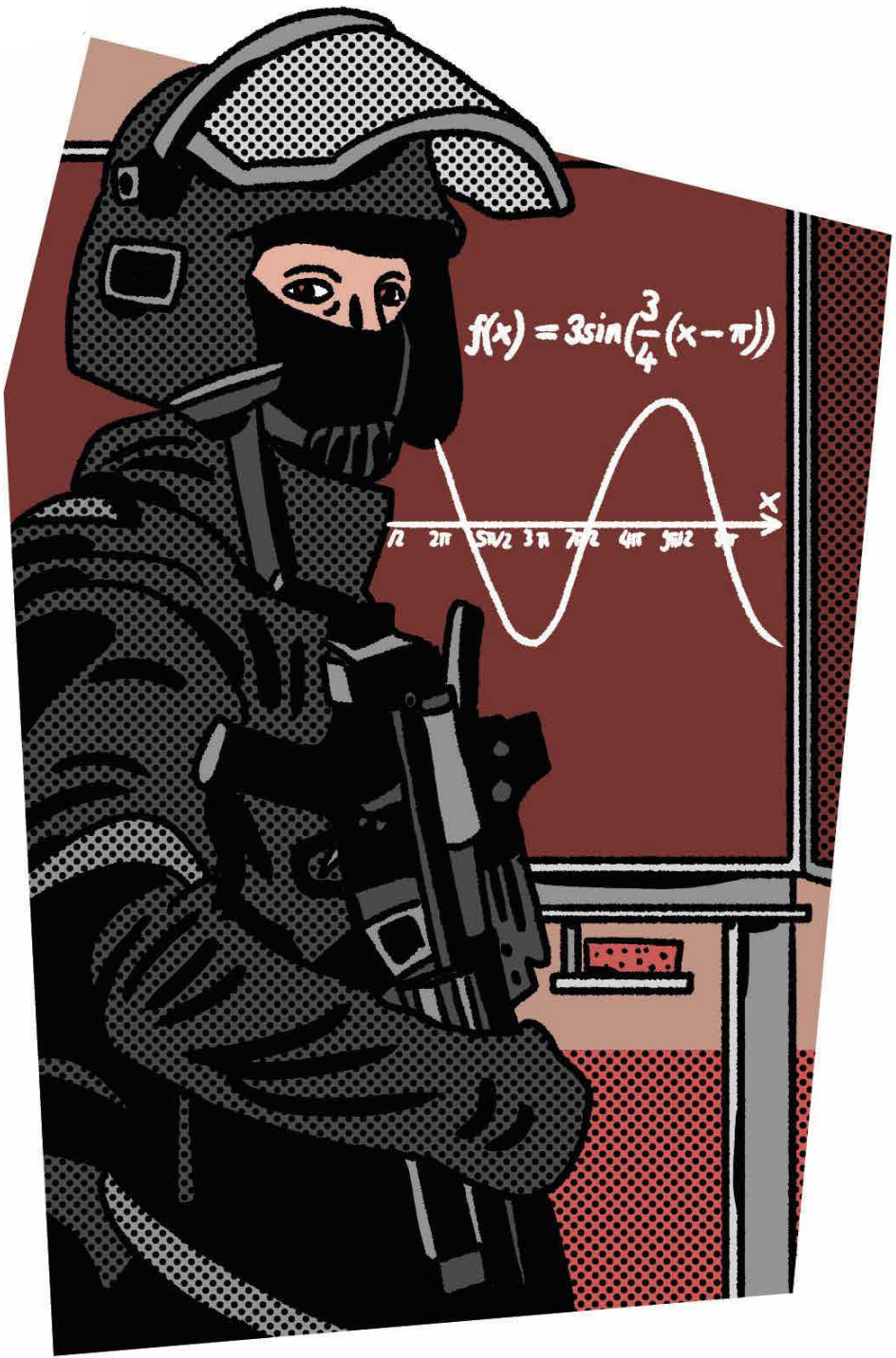
## **19 · DEMOKRATISCHE SCHUL- ENTWICKLUNG GEGEN WIDERSTÄNDE**

# 14

## SEK-EINSATZ AN DER SCHULE – WAR WAS?

An einem Vormittag taucht ein Sondereinsatzkommando der Polizei an der Schule auf und nimmt mehrere Schüler\*innen vor den Augen anderer Schüler\*innen fest. Erst durch die anschließende Berichterstattung in der regionalen und überregionalen Presse erfahren einzelne Kolleg\*innen der Schule, dass sich der Einsatz gegen eine mutmaßliche rechte Terrorzelle gerichtet hat. In der Folge übernimmt die Bundesanwaltschaft die Ermittlungen, es kommt zur Anklage und später auch zur Verurteilung der festgenommenen Schüler\*innen, die sich unter anderem der Gründung einer terroristischen Vereinigung schuldig gemacht haben.

Ein Lehrer, für den diese Vorgänge zutiefst verstörend waren, ergreift die Initiative und regt an, das Geschehene mit den Schüler\*innen bzw. auch unter den Kolleg\*innen zu besprechen. Gleichzeitig schlägt er vor, auf professionelle Unterstützung zurückzugreifen. Seit kurzer Zeit kooperiert die Schule mit einer außerschulischen Initiative zur Extremismusprävention. Das Engagement des Lehrers wird allerdings jäh durch die Schulleitung gestoppt, die eine Thematisierung mit den Expert\*innen untersagt. Auch ein zweiter Anlauf der Lehrkraft, mit weiteren Kolleg\*innen ein Projekt zu den Hintergründen des früheren Nationalsozialistischen Untergrundes (NSU) zu planen, scheitert am Widerstand der Schulleitung. Der Lehrer, der in der Schule bisher verstärkt für Demokratiebildung zuständig war, fühlt sich in der Folge zunehmend resigniert und überlegt, sein Engagement in diesem Bereich gänzlich einzustellen.





## **WAS IST DAS PROBLEM?**

Es existieren an der Schule nachweislich Personen, die rechtsextremen Terrorstrukturen zuzuordnen sind, ohne dass die Schule diese wahrnehmen konnte oder wollte. Kolleg\*innen sind aufgrund der Situation extrem verunsichert, erhalten aber keine Unterstützung von der Schulleitung. Gleichzeitig bleibt die Ebene der Schüler\*innenschaft völlig unbearbeitet. Die wenigen Impulse, die sichtbar werden, in denen Lehrkräfte ins Handeln kommen wollen, werden unterbunden, was zu einer starken Demotivation führt. Hilfe von außen wird regelrecht abgewiesen.

## **WELCHE FRAGEN WERDEN HIER SICHTBAR?**

- WIE KANN DIE SCHULLEITUNG BEWEGT WERDEN, SICH DER PROBLEME ANZUNEHMEN? WAS KÖNNEN KOLLEGINNEN UND KOLLEGEN TUN, WENN DIE SCHULLEITUNG TROTZ SCHWERWIEGENDER VORKOMMNISS IM SCHULISCHEN KONTEXT NICHT REAGIERT?
- WELCHE HILFEN KÖNNEN VON SCHULEN IN ANSPRUCH GENOMMEN WERDEN?
- WIE SÄHE EINE ANGEMESSENE REAKTION DER SCHULLEITUNG/DES LEHRER\*INNENKOLLEGIUMS AUS?



## WELCHE HANDLUNGSMÖGLICHKEITEN STEHEN ZUR VERFÜGUNG?

Der Reflex zum Stillschweigen aus Angst oder in der Hoffnung, dass die Probleme durch „Nichtthematisierung“ verschwinden, ist durchaus verbreitet. Das ist erfahrungsgemäß aber nicht zielführend. Wir haben es hier mit einer Lage zu tun, in der eine Schule quasi über Nacht in den Mittelpunkt eines juristisch-politischen Ereignisses gerät, auf das sie nicht vorbereitet ist. Schulen in einer solchen Lage benötigen im Regelfall Hilfe und professionelle Begleitung von außen. Wichtig wäre aus unserer Sicht eine langfristige und kompetente Begleitung, die folgende Schritte verfolgt:

### 1. Informationsdefizit beheben – Das Bild vervollständigen

Da scheinbar keine Lehrkraft über die extremistisch agierenden Schüler\*innen informiert war, stellen sich Fragen nach der Wahrnehmungsfähigkeit von Schüler\*innen und Lehrer\*innen. Gab es Anzeichen, die auf die Einstellungen und das Gefahrenpotenzial hindeuteten, oder agierten die Schüler\*innen vollkommen konspirativ und hielten auch rechtsextreme Einstellungen vollkommen zurück?

### 2. Verunsicherung bearbeiten – Eine Terrorgruppe ist kein „Hasenzüchterverein“

Gefühle der Verunsicherung oder auch Angst sind nicht abwegig. Eine Terrorvereinigung zeichnet sich durch ein erhebliches Gewaltpotenzial aus. Schüler\*innen und Kolleg\*innen, die hier zu Recht verunsichert sind, dürfen nicht alleingelassen werden. Die Unsicherheit steigt, weil im vorliegenden Fall das Informationsdefizit bestehen bleibt. Offene Gesprächs- und Austauschangebote bieten dagegen einen Einstieg in die Bearbeitung der Situation.

### 3. Frage der Bedeutung für die Schulgemeinschaft und ihre Zukunft ermöglichen

Die Frage, wie es möglich war, dass scheinbar niemand etwas gemerkt hat, ist auch für die Zukunft der Schulgemeinschaft bedeutend. Wie will sich die Schulgemeinschaft positionieren? Sollen die Vorfälle Konsequenzen für die zukünftige Arbeit der Schule haben? Hier bedarf es in den meisten Fällen einer professionellen Moderation und Begleitung.



## BEARBEITUNGSHILFEN FÜR DEN BESCHRIEBENEN FALL

### Einbeziehung professioneller außerschulischer Akteure zur Krisenintervention und zur langfristigen Begleitung

Verschiedene Träger bieten mobile Beratungssettings an, die auch mit aufsuchender Unterstützung in den geschilderten Situationen arbeiten. So sind etwa auch Opferberatungen darauf spezialisiert, über Ängste und Bedenken der Beteiligten zu sprechen. Der Vorfall kann und sollte Ausgangspunkt für eine schüler\*innenzentrierte Beschäftigung mit dem Thema (z. B.: Jugendkulturen in der Region; Auseinandersetzung mit thematischen Aspekten) als auch Anstoß für Kolleg\*innen sein, sich inhaltlich mit dem Thema auseinanderzusetzen. Beide Aspekte lassen sich durch Fachstellen und Initiativen (z. B. antirassistischer Bildungsarbeit) koordinieren. Eine Liste möglicher Initiativen findet sich im vierten Teil des Buches.

### Handlungshilfen für die Bearbeitungsverweigerung

In diesem Fall besteht die Schwierigkeit, dass von höherer Stelle eine Bearbeitung zumindest indirekt blockiert wird. In einem solchen Fall gilt es, nach Kolleg\*innen und Eltern zu suchen, die das eigene Anliegen teilen, um gegenüber der Schulleitung deutlich zu machen, dass man mit dem Wunsch nicht allein steht. Daneben sollte unter Umständen auch ein persönliches Unterstützungsangebot für das eigene Befinden organisiert werden (Opferberatungsstellen). Erhärtet sich der Eindruck, dass Leitungsebenen ihrer Verantwortung nicht nachkommen, ist auch eine Kontaktaufnahme/(Dienstaufsichts-)Beschwerde bei weiteren Stellen (zuständige\*r Schulreferent\*in in der Behörde oder im Kultus, Personalrat und Gewerkschaften, Abgeordnete auf Landes- oder Bundestagebene) zu empfehlen.



# 15

## DIE AFD IN DER SCHULE

Eine Lehrerin, die sowohl pädagogisch als auch politisch seit Jahren durch äußerst konservative Äußerungen im Lehrerzimmer auffällt, möchte Politiker\*innen in ihre Klasse einladen. Sie will den Fokus gezielt auf Politiker\*innen der Oppositionsfraktionen des Landtags richten. Die Politiker\*innen sollen in mehreren aufeinanderfolgenden Einzelveranstaltungen (und damit getrennt voneinander) Auskunft zu spezifischen Politikfeldern geben, für die sie von der Lehrkraft als Expert\*innen vorgeschlagen werden. Dem AfD-Abgeordneten wird von der Lehrkraft das Thema Migration und Flucht zugewiesen. Unter anderem hat die Lehrerin folgende Fragen vorbereitet:

- *Wie können unsere Grenzen abgeschottet werden?*
- *Wie lässt sich zügiger abschieben?*
- *Warum funktioniert die Integration nicht?*
- *Wie sieht eine kontrollierte Migration aus?*

In einer weiteren Unterrichtsstunde soll dann eine Abgeordnete der Partei *Die Linke* in ähnlicher Weise zum Themenbereich Bildung befragt werden. Die Schulleiterin hat die Veranstaltungskonzeption zur Genehmigung vorliegen und fragt sich, wie sie entscheiden soll.





## WAS IST DAS PROBLEM?

Schulbesuche durch Politiker\*innen sind ein wertvolles und vielfach erprobtes Instrument politischer Bildung. Schüler\*innen können auf diese Weise in direkten Kontakt mit Personen kommen, die eine wichtige Rolle im demokratischen System einnehmen. Sie können Fragen stellen und Vorbehalte überdenken. Handelt es sich bei den Politiker\*innen zudem um gewählte Abgeordnete, ergeben sich aus der Begegnung zahlreiche Lernmöglichkeiten im Hinblick auf die Funktionsweise repräsentativer demokratischer Systeme. Einzig im Vorfeld von Wahlen gilt es, Abstandsgebote einzuhalten. In einigen Bundesländern sind schulische Veranstaltungen mit Politiker\*innen deshalb auch über konkrete Erlasse der jeweiligen Landesregierungen geregelt.

Im Sinne des Beutelsbacher Konsenses droht im beschriebenen Fall insbesondere mit Blick auf die vorbereiteten Fragen nichtsdestotrotz eine Überwältigung der Schüler\*innen in Form einer nicht ausgewogenen Darstellung politischer Sachverhalte. Die Schüler\*innen haben auf der Grundlage der vorgelegten didaktischen Konzeption möglicherweise gar keine Chance, kontroverse Darstellungen kennenzulernen, da ihnen die Abgeordneten von einer offensichtlich sympathisierenden Lehrerin als inhaltliche Expert\*innen mit einer einseitigen Zuweisung von Politikfeldern präsentiert werden. Daneben tragen die Fragen stark rhetorischen Charakter mit manipulativen Zügen.

## WELCHE FRAGEN WERDEN HIER SICHTBAR?

- WIE IST KONTROVERSITÄT IN DER BEGEGNUNG MIT POLITIKER\*INNEN SICHERZUSTELLEN?
- WELCHE AUFGABEN FALLEN DER SCHULLEITUNG ZU, UM IHRE VERANTWORTUNG IM KONKRETEN FALL WAHRZUNEHMEN?



## WELCHE HANDLUNGSMÖGLICHKEITEN STEHEN ZUR VERFÜGUNG?

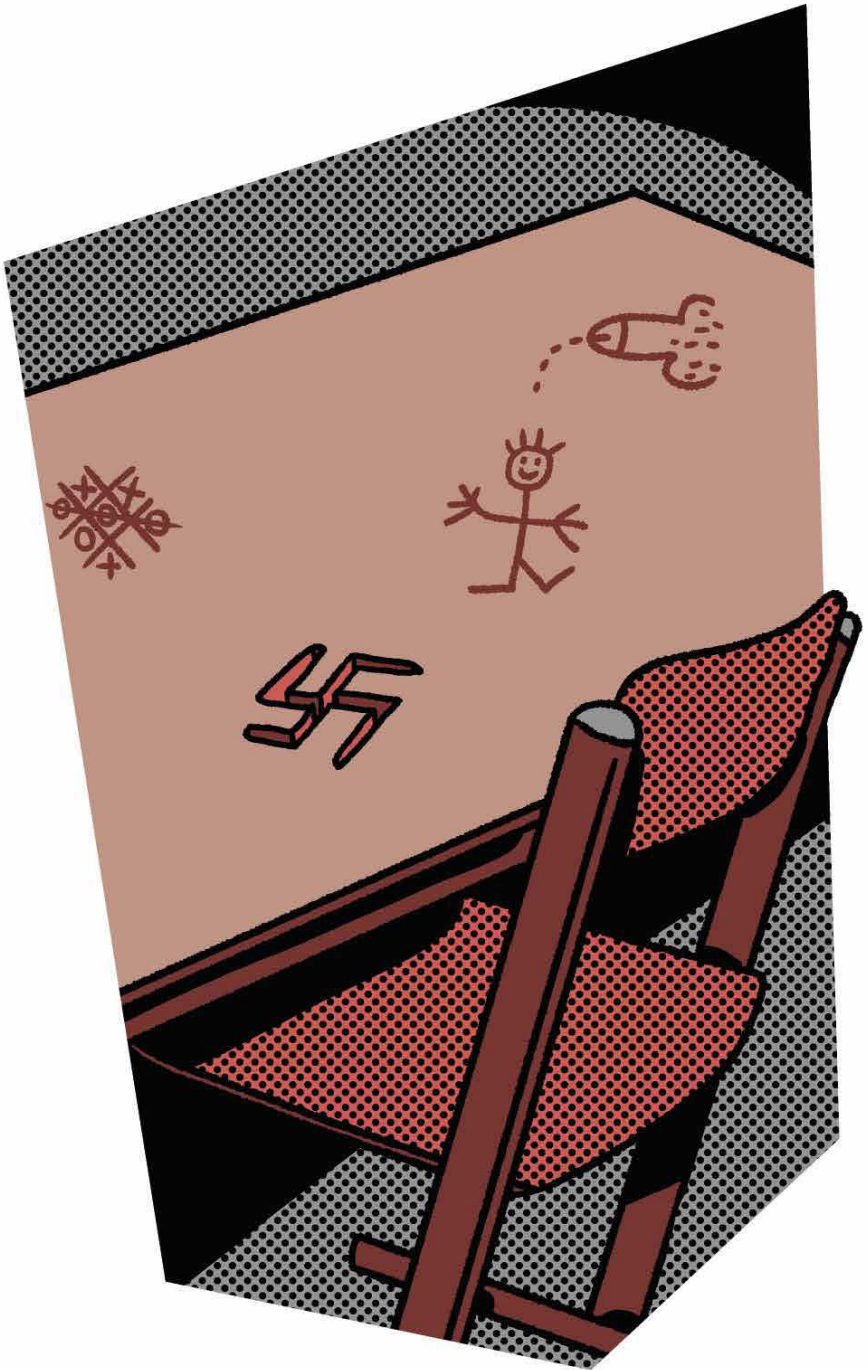
In diesem Fall sollte die Konzentration auf die Herstellung von ausreichender Kontroversität gerichtet sein. Kontroverse Elemente können durch verschiedene Maßnahmen eingebaut werden (Akteure – Menschen – Positionen – Fragen – Reflexionen – kritische Nachbetreuung). In diesem Zusammenhang war es eine sehr weise Überlegung der Schulleiterin, sich die didaktische Konzeption des Politiker\*innenbesuchs und hier insbesondere die vorgesehenen Fragen vorlegen zu lassen, da erst auf dieser Grundlage wirklich sichtbar gemacht werden kann, ob es sich um eine offene oder eine zu geschlossene Situation handelt. Aber nicht jeder Schulleiter und nicht jede Schulleiterin fühlt sich fachlich qualifiziert, in einem solchen Fall zu entscheiden. Hier sollten Expert\*innen der politischen Bildung (Fachleiter\*innen, Fachberater\*innen) um Rat und Einschätzung gebeten werden. Konkret könnte eine Lösung darin liegen, die Veranstaltung für weitere Interessierte zu öffnen. So ließe sich eine schulöffentliche Diskussionsrunde konzipieren, bei der nicht nur Abgeordnete unterschiedlicher Parteien zum gleichen Zeitpunkt anwesend sein würden, sondern auch mehrere Lehrkräfte und eine Vielfalt an Schüler\*innen zu den Themenkomplexen Stellung nehmen können.

In einer anderen Variante wären auch Einzelveranstaltungen denkbar. Dann sollte aber ein thematisch umfassender und weniger suggestiv formulierter Fragenkatalog in allen Veranstaltungen genutzt werden, zu dem (in der Veranstaltungsreihe) letztlich alle Politiker\*innen offen Stellung nehmen können.

# 16

## DAS HAKENKREUZ IM PHYSIKRAUM

Ein Physiklehrer weiß keinen Rat. Vor einiger Zeit ist ihm beim Reinigen des Fachunterrichtsraums aufgefallen, dass ein kleines Hakenkreuz in die Stirnseite eines Arbeitstisches geritzt wurde. Wann das genau geschehen ist, ist unklar. Der Lehrer würde das Symbol gern entfernen. Das ist allerdings nicht so einfach, denn die Tische sind an der Kante mit einer Gummierung ausgestattet. Das Hakenkreuz lässt sich nicht entfernen, ohne den Tisch bzw. die Gummierung zu zerstören. *„Am Ende bekomme ich Probleme, weil ich den Tisch ruiniert habe“*, denkt der Lehrer und wendet sich deshalb an die Schulleitung. Es ist ihm sehr wichtig, dass das Hakenkreuz entfernt wird. Die Schulleitung wird aber nicht tätig, obwohl ihr das Problem im Verlauf mehrerer Wochen dreimal von der betroffenen Lehrkraft vorgetragen wird.





## WAS IST DAS PROBLEM?

Es handelt sich hier um einen Fall mit einem sehr alltäglichen Charakter, der zunächst eher marginal erscheinen mag. Da insbesondere Schulbänke häufig Vandalismus ausgesetzt sind, sind Schmierereien oder eingeritzte Dinge keine Seltenheit. Hier liegt aber bereits die erste Herausforderung:

### Vandalismus oder Straftat mit politischem Hintergrund?

Handelt es sich um eine schlichte Sachbeschädigung, schließlich kratzen Schüler\*innen hin und wieder auch Herzchen oder Ähnliches in Schulbänke und Stühle? Für den vorliegenden Fall könnte hier eine Erklärung liegen, warum die Schulleitung nicht tätig wird. Schließlich kann sich auch ein\*e Schulleiter\*in nicht um die makellose Oberfläche jeder einzelnen Schulbank kümmern. Eine Gleichsetzung zwischen dem Einritzen von Hakenkreuzen und Herzchen unter dem Label des Vandalismus ist aber nicht zulässig, handelt es sich qualitativ doch um ganz unterschiedliche Straftatbestände (Sachbeschädigung vs. Verwendung eines verfassungswidrigen Symbols nach §86a StGB). Diesen klar handlungsauffordernden Sachverhalt hat die Lehrkraft erkannt, dennoch übersteigt die Situation ihre Handlungsspielräume, da das Problem nicht oder nur sehr schwer pädagogisch gelöst werden kann. Weder konnte jemand bei der Tat beobachtet werden, noch lässt sich feststellen, wie lange das Symbol bereits da ist.

### Verwaltungswirren oder Eigeninitiative

Auch wenn die Sorge der Lehrkraft auf den ersten Blick übertrieben wirken mag: Die Entfernung eines verfassungsfeindlichen Symbols berührt tatsächlich das Eigentum Dritter (in der Regel ist das Schulmobiliar Eigentum des Schulträgers). Für eine Entfernung des Symbols könnte eine Lehrkraft also tatsächlich selbst juristisch belangt werden. Zusammengefasst heißt das: Auch wenn das Handlungserfordernis nach §86a StGB (verfassungswidrige Symbole) klar ist, kann das Problem in Schulen häufig nicht gelöst werden. Lehrer\*innen machen hier die Erfahrung, dass rechtliche Bestimmungen sie einschränken. Sie wollen sich rechtssicher verhalten, sind aber gleichzeitig unsicher in der Auseinandersetzung mit schulrechtlichen Fragen.



### **WELCHE FRAGEN WERDEN HIER SICHTBAR?**

- WER TRÄGT WELCHE VERANTWORTUNG DAFÜR, DASS KEINE VERFASSUNGSFEINDLICHEN SYMBOLE DAUERHAFT IN DER SCHUL-ÖFFENTLICHKEIT SICHTBAR SIND?
- WER KANN WAS ZUR LÖSUNG DES PROBLEMS BEITRAGEN?
- ODER GANZ KONKRET: WEM GEHÖREN DIE TISCHE?



## WELCHE HANDLUNGSMÖGLICHKEITEN STEHEN ZUR VERFÜGUNG?

In der Auseinandersetzung mit diesem Fall lassen sich unterschiedliche Handlungsstrategien unterscheiden:

### 1. Institutionell abgestimmte Strategie mit dem Ziel, verfassungsfeindliche Symbole, die im schulischen Kontext auftauchen, zu entfernen:

Notwendig ist hier eine umfassende institutionelle Strategie, die in Abstimmung des Kollegiums mit Schulleitung und Schulträger klärt, wie in einem solchen Fall gehandelt werden soll. Der Schulträger muss in diesem Kontext eine klare Aussage darüber treffen, wie eine Beseitigung verfassungsfeindlicher Symbole im schulischen Kontext geschehen soll, insbesondere wenn diese sich nicht umstandslos entfernen lassen. Diese Handlungsroutine muss allen Lehrkräften bekannt sein und eingeübt werden. Sie sollte zudem gewährleisten, dass die Symbole nicht allzu lange sichtbar bleiben. Falls der Schulträger sich nicht bereits zu dieser Frage geäußert hat, ist eine Stellungnahme einzuholen.

### 2. Innerschulische Strategie zur Vorbereitung einer institutionell abgestimmten Strategie:

Für den Fall, dass (noch) keine abgestimmte Handlungsroutine existiert, die eine rechtssichere Entfernung verfassungsfeindlicher Symbole ermöglicht, sollten Lehrer\*innen zunächst Verbündete auf schulischer Ebene suchen (Vertrauenslehrer\*innen, Personalrat etc.) und den Klärungsprozess in Gang setzen. Wichtig ist es, eine klare Policy zu entwickeln: Wie wollen wir auf schulischer Ebene mit dieser Herausforderung umgehen? In der Zwischenzeit können entsprechende Symbole mit Aufklebern überklebt werden.

### 3. Pädagogische Strategie mit dem Ziel, verfassungsfeindliche Symbole im schulischen Kontext zu vermeiden:

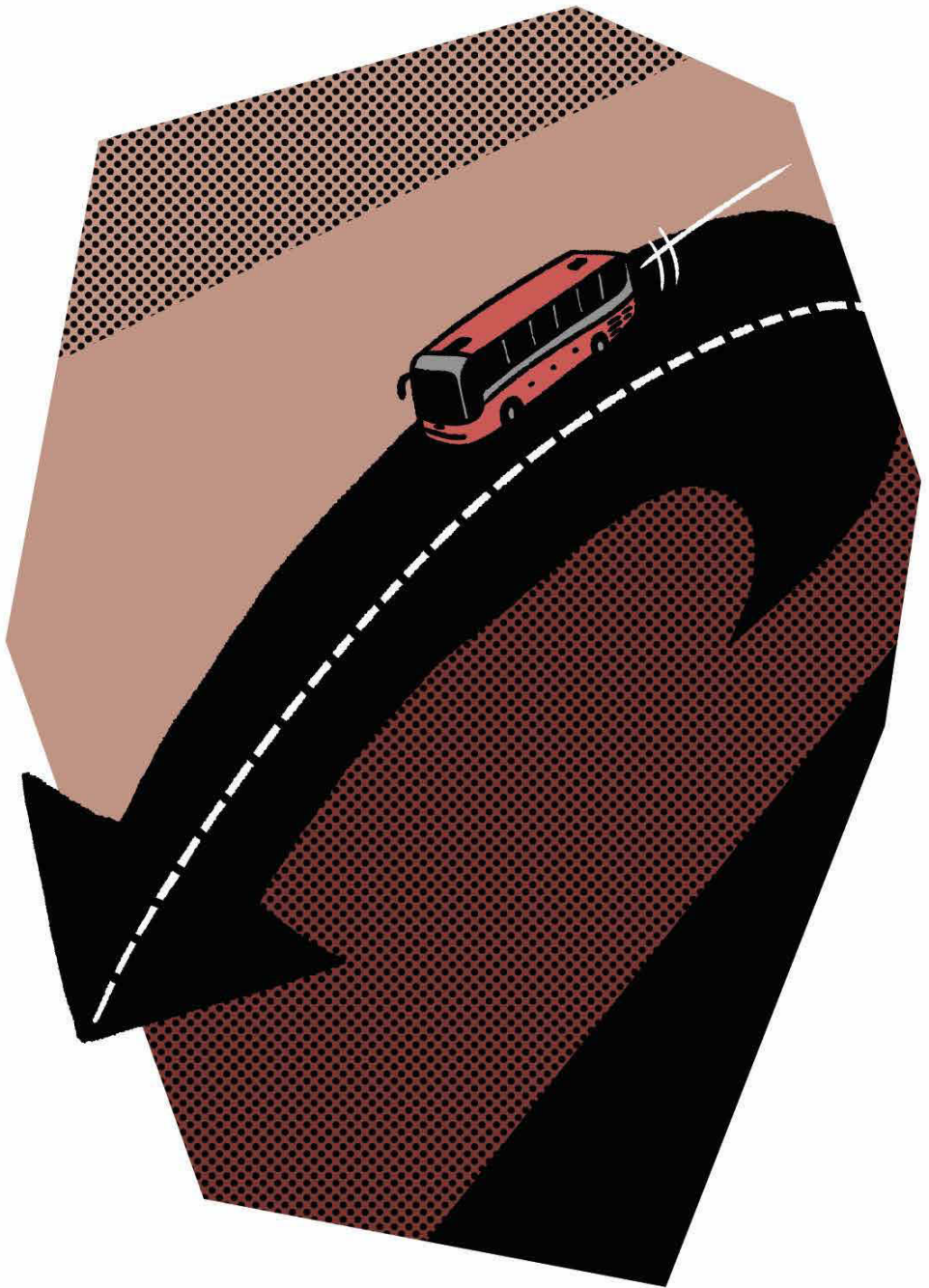
Wenn sich eine Klasse oder eine Gruppe eingrenzen lässt, aus der heraus die Straftat entstanden sein muss, ist es wichtig, diese Tatsache offensiv zu thematisieren. Gleichzeitig muss gemeinsam mit dem Kollegium geklärt werden, wie groß das Problem eigentlich ist. Zu fragen wäre in diesem Zusammenhang beispielsweise: Sind noch weitere Symbole in der Schule aufgefallen? Gibt es andere Auffälligkeiten?



# 17

## KLASSENFAHRT ZUR AFD

In der Realschule in Hochgöns unterrichten insgesamt vier Lehrkräfte das Fach Politik und Wirtschaft. Sie bilden eine Fachgruppe, nichtsdestotrotz kommt ein Austausch zwischen ihnen eher sporadisch zustande. Bei einem der seltenen Gespräche in der letzten Woche wurde klar, dass eine Lehrkraft mit ihrer neunten Klasse eine Fahrt zum Bundestag vorbereitet. Die Fahrt kommt im Rahmen der Besuchskontingente auf Einladung des lokalen Bundestagsabgeordneten zustande und wird durch den Besucherdienst des Deutschen Bundestages finanziert. Die Fachkolleg\*innen sind alarmiert. Denn der Abgeordnete lässt sich dem rechten Flügel der AfD zuordnen und hat in Reden immer wieder von der „*Pflege eines Schuldkultes*“ durch die „*Altparteien*“ gesprochen. Die Fachkolleg\*innen haben kein gutes Gefühl dabei, die Klasse die Fahrt antreten zu lassen, und besprechen den Fall mit der Schulleitung. Die Lehrkraft verteidigt ihre Absichten allerdings vehement. Sie findet den Bundestagsabgeordneten gut und hat im Vorfeld der letzten Wahlen auch schon Plakate für ihn geklebt. „*Die Schüler können von der Fahrt viel lernen. Schließlich hat keine Partei derzeit eine größere migrationspolitische Expertise als die AfD*“, begründet sie ihren Standpunkt.





## WAS IST DAS PROBLEM?

Parlamentsbesuche sind Erkundungen und unterstützen Schüler\*innen, Einblick in die Arbeit von Abgeordneten zu erhalten, die Funktionszusammenhänge der parlamentarischen Demokratie zu erleben oder aber schlicht Abgeordnete als Bürger\*innen mit Mandat kennenzulernen.

Es gehört zum selbstverständlichen und etablierten parlamentarischen Recht aller Abgeordneten, Schulklassen einzuladen und über ihre Arbeit als Abgeordnete zu berichten. Das gilt selbstverständlich auch für die AfD. Problematisch wird der Fall erst dadurch, dass die hier vorgestellte Lehrkraft bereits durch rechtspopulistische Äußerungen aufgefallen ist. Deshalb bleibt zu befürchten, dass sie die Fahrt für eine einseitige, unausgewogene Darstellung politischer Sachverhalte nutzt. Schüler\*innen könnten mit rassistischen und geschichtsrevisionistischen Äußerungen konfrontiert werden, die möglicherweise nicht eingeordnet werden. Damit könnten sie mit rechtspopulistischen Narrativen und einseitigen Darstellungen zunächst völlig allein bleiben.

## WELCHE FRAGEN WERDEN HIER SICHTBAR?

- UNTERSCHIEDET SICH DIE „BERLIN-FAHRT“ ZU EINEM AFD-ABGEORDNETEN ÜBERHAUPT VON DER FAHRT ZU EINEM ABGEORDNETEN EINER ANDEREN PARTEI?
- WELCHE MÖGLICHKEITEN BESTEHEN IM KONTEXT SOLCHER „BERLIN-FAHRTEN“, DIESE AUSGEWOGENER ZU GESTALTEN?
- WIE ERLEBEN SCHÜLER\*INNEN MIT MIGRATIONS- HINTERGRUND ODER ANDERER SEXUELLEN ORIENTIERUNG DIESE FAHRT?
- KANN ES ZU EINER GEFÄHRDUNG VON SCHÜLER\*INNEN KOMMEN, WEIL DIESE SICH BEISPIELSWEISE WÄHREND DER FAHRT WIDERSTÄNDIG VERHALTEN, SCHLIESSLICH MÜSSEN ALLE SCHÜLER\*INNEN SICH MIT IHREN AUSWEISDOKUMENTEN ZU DIESER FAHRT ANMELDEN?



## **WELCHE HANDLUNGSMÖGLICHKEITEN STEHEN ZUR VERFÜGUNG?**

Die Schulleitung hat im Regelfall das Recht, auf der Grundlage des der Klassenfahrt zugrunde liegenden didaktisch-pädagogischen Konzepts Auflagen zu formulieren oder der Fahrt nicht zuzustimmen. Aber: Eine Fahrt zu Bundestagsabgeordneten zu beauftragen oder zu unterbinden, stellt einen durchaus schwerwiegenden Eingriff der Schulleitung dar und muss gut begründet werden.

Kriterien zu einer solchen Entscheidung ergeben sich durch den Bildungsauftrag der Schule und Fachgrundsätze politischer Bildung. Aber – wie oben bereits angedeutet – gehört es zum selbstverständlichen Recht eines jeden Bundestagsabgeordneten, Schulklassen nach Berlin einzuladen. Bedenken ergeben sich in diesem Fall auch nicht primär durch die Parteizugehörigkeit des Abgeordneten, sondern durch dessen konkrete geschichtsrevisionistische Äußerungen und die affirmative Haltung der Lehrkraft.

### **Wichtig wäre eine Auseinandersetzung in folgenden Punkten:**

Die Kontroverse unter den beteiligten Kolleg\*innen transparent zu führen.

Außerdem muss aus dem fachlich-didaktischen Konzept zur Exkursion erkenntlich sein, wie eine angemessene Vor- und Nachbereitung des Besuchs aussehen soll.

Gleichzeitig kann die durchführende Lehrkraft auch im Sinne des Beutelsbacher Konsenses und des Prinzips der Wissenschaftsorientierung in der politischen Bildung darauf verpflichtet werden, wissenschaftliche Falschbehauptungen richtigzustellen.

Sollten trotzdem Bedenken bestehen, ist die Begleitung der Exkursion durch eine zweite Lehrkraft denkbar.

Zudem können und sollten Schüler\*innen und ihre Eltern in die Entscheidung darüber, ob die Fahrt stattfinden soll oder nicht, einbezogen werden.



### **Leitfragen eines solchen Gesprächs könnten sein:**

Wie lässt sich die Möglichkeit zu einer kritischen Befragung des Abgeordneten sicherstellen?

Kann neben diesem Abgeordneten möglicherweise eine Begegnung mit einem weiteren Abgeordneten organisiert werden? Ist sichergestellt, dass die Abgeordneten die Begegnung mit den Schüler\*innen nicht zur Parteiwerbung weiterverwenden (Persönlichkeitsrechte der Schüler\*innen)?

In der Diskussion des Falls und seiner Handlungsoptionen wird sichtbar: Nicht die Klassenfahrt selbst stellt das Problem dar, sondern der Verdacht, dass die Lehrkraft ihre persönliche Parteipräferenz nicht vom Unterrichtsgeschehen trennen kann. Aus diesem Grund empfiehlt sich ein Hinweis auf §33 Beamtenstatusgesetz: Beamte müssen sich zur demokratischen Grundordnung bekennen und in der Auseinandersetzung mit Parteien Mäßigung und Zurückhaltung wahren.



# 18

## „SCHULE OHNE RASSISMUS“ HADERT MIT NEUER SCHULLEITUNG

Einer Schule, die Teil des Netzwerks „*Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage*“<sup>20</sup> ist, wird von der Schulbehörde ein neuer Schulleiter zugewiesen. Schulen, die den Titel tragen, verpflichten sich, regelmäßig Projekte und Veranstaltungen zum Thema Rassismusprävention durchzuführen und sich allgemein dafür einzusetzen, dass an der Schule eine rassismussensible Unterrichtskultur existiert und Zivilcourage gegen Menschenfeindlichkeit gefördert wird. Der neue Schulleiter der Schule übt auf Kreistageebene ein Mandat für die AfD aus. Innerhalb der Schulöffentlichkeit entsteht eine Diskussion um die Personalie und die Konsequenzen für die weitere Arbeit der Schule mit dem Thema Rassismus und Menschenfeindlichkeit. Ein Teil der Schüler\*innen, Eltern und auch Lehrkräfte sind der Meinung, dass sich die Betätigung des neuen Schulleiters nicht mit dem Engagement und der Ausrichtung der Schule verträgt. Andere wiederum und auch die Schulbehörde verweisen darauf, dass Beamte sich in ihrer Arbeit politisch neutral zu verhalten haben, darüber hinaus aber natürlich parteipolitisch tätig sein dürften. Was sollen die Akteure tun?

<sup>20</sup> Der Titel „Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage“ ist kein Prädikat, sondern eine Selbstverpflichtung der jeweiligen Schule. Zu dieser zählen u. a. die Durchführung längerfristiger antirassistischer Projekte und Aktionen und die offene Bearbeitung rassistischer bzw. diskriminierender Vorkommnisse in der Schule. Damit der Titel verliehen werden kann, müssen sich mind. 70 Prozent aller Angehöriger der Schule als Unterstützer\*innen finden. (vgl. <https://www.schule-ohne-rassismus.org/courage-schulen/selbstverpflichtung/abgerufen: 27.09.2019>)





## WAS IST DAS PROBLEM?

Wir haben es hier mit einem ausgesprochenen Konfliktfall zu tun, der je nach Perspektive ganz unterschiedlich bewertet werden kann. Die neue Schulleitung argumentiert, das Problem bestünde aufseiten von Eltern, Schüler\*innen und Lehrer\*innen, die nicht zulassen wollen, dass Bürger\*innen sich anders politisch beteiligen als sie selbst. Die Schulbehörde sieht gar kein Problem, weil juristisch ja alles klar zu sein scheint. Eine dritte Lesart ergibt sich aus einer Problembeschreibung, die in Rechnung stellt, dass die AfD wiederholt rassistische Äußerungen und Stereotype ihrer Mitglieder duldet, verharmlost oder diese gar selbst im Spitzenpersonal pflegt. Aus einer solchen Perspektive und dem Anspruch einer *Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage* ergibt sich dann in der Tat eine spannungsgeladene Situation. Diese ist davon geprägt, dass man schwerlich erwarten kann, dass der Schulleiter sich mit Motivation und Kraft für etwas einsetzt, das er im eigenen politischen Engagement verurteilt.<sup>21</sup>

## WELCHE FRAGEN WERDEN HIER SICHTBAR?

- WELCHE PERSPEKTIVE AUF DAS PROBLEM IST VOR DEM HINTERGRUND EINER DEMOKRATISCHEN SCHULKULTUR ANGEMESSEN?
- WELCHE HANDLUNGSSPIELRÄUME EINZELNER AKTEURE WERDEN SICHTBAR?
- WIE KANN DER KONFLIKT BEARBEITET WERDEN?

<sup>21</sup> Zudem wird immer wieder sichtbar, dass die AfD die Projektidee der „Schulen ohne Rassismus – Schule mit Courage“ auf vielfältige Weise bekämpft (z. B.: Forderung, die Förderung zu streichen oder den Zugang zu Schulen zu verwehren). Zentrales Mittel hierfür ist auch eine diffamierende Sprache in Veröffentlichungen, Parteiprogrammen und parlamentarischen Anfragen. Damit sollen Kinder und Jugendliche und die Courage-Schulen, die sich gegen Diskriminierungen jedweder Art engagieren, eingeschüchert bzw. das Courage-Netzwerk unter Druck gesetzt werden. (vgl. u. a. Wahlprogramm für Sachsen und Vorschläge des Landesverbandes Sachsen Anhalt [https://www.afdsachsen.de/wp-content/uploads/2020/07/RWP\\_190618.pdf](https://www.afdsachsen.de/wp-content/uploads/2020/07/RWP_190618.pdf), abgerufen am 26.11.2020, <https://www.volksstimme.de/sachsen-anhalt/bildung-afd-gegen-courage-schulen>, abgerufen 27.09.2019)



## WELCHE HANDLUNGSMÖGLICHKEITEN STEHEN ZUR VERFÜGUNG?

Der vorliegende Fall ist in seiner rechtlichen, politischen und pädagogischen Dimension sehr komplex. Er beschreibt einen Zustand, in dessen Kontext noch gar nicht viel passiert ist, sondern eigentlich nur eine Personalentscheidung offengelegt wurde. Als Handlungsempfehlung kann deshalb zunächst nur festgehalten werden, dass der Konflikt im Rahmen der Schule bearbeitet werden muss. In diesem Kontext müssen verschiedene Stimmen gehört und Perspektiven berücksichtigt werden:

- Die Schulleitung selbst
- Das Kollegium
- Die Schüler\*innen und ihre Vertretung
- Die Eltern und ihre Vertretung
- Die Schulkonferenz
- Die Schulbehörde
- Das Trägernetzwerk *Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage*

Die Handlungszusammenhänge innerhalb der Schule sollten von den einzelnen Akteuren im Spannungsfeld der widerstreitenden Bedürfnisse gestaltet werden. Es ist von kritischen Schüler\*innen, Eltern und Lehrer\*innen nicht zu erwarten, dass sie den Zusammenhang eines Engagements der Schulleitung für eine Partei, die das Schulprogramm am liebsten abschaffen würde, ignorieren. Auf der anderen Seite gibt es mit der konkreten Person noch keine Erfahrungen und gleichzeitig sind die rechtlichen Rahmenbedingungen zu akzeptieren.

Die Möglichkeit von Eltern, Schüler\*innen und Lehrer\*innen, ihren Protest und ihre Bedenken gegen die Entscheidung zum Ausdruck zu bringen (z. B. gegenüber Schulbehörde, Medien etc.) muss in jedem Fall möglich sein. In derartigen Fällen empfiehlt es sich, den Kontakt zum Unterstützungsnetzwerk „Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage“ zu suchen und um eine engere inhaltliche Begleitung der eigenen Projektaktivitäten zu bitten. Daneben können die im Projekt existierenden prominenten „Pat\*innen“ der Programmschule stärker einbezogen werden. So wird sich für alle Beteiligten zügig herausstellen, ob die Schulleitung die eigene politische Betätigung mit ihrem Auftrag, eine demokratisch und an grundrechtlichen Normen verpflichtete Schularbeit zu fördern, in Übereinstimmung bringen kann.

# 19

## DEMOKRATISCHE SCHULENTWICKLUNG GEGEN WIDERSTÄNDE

Zwei Lehrer\*innen nehmen an einer umfangreichen Weiterbildung zum Thema demokratische Schulkultur teil. Zurück an der Schule wollen sie die Erkenntnisse und Impulse einbringen und sehen dafür auch etliche Ansatzpunkte. In einer Lehrer\*innenkonferenz berichten sie über die Erfahrungen aus der Weiterbildung und geben Anregungen, wie eine erfolgreiche Auseinandersetzung mit z. B. menschenfeindlichen Positionen aussehen könnte. Die Reaktion fällt verhalten aus, in der Folge schlägt den beiden Lehrer\*innen aus Teilen des Kollegiums sogar offene Ablehnung entgegen. Die Kolleg\*innen bekommen das Gefühl, dass sie kritisch beäugt werden. Dieser Widerstand ist für die Kolleg\*innen überraschend, damit hatten sie nicht gerechnet. Was ihnen bis dato nicht klar gewesen ist: Im eigenen Kollegium scheint es rechtspopulistische Einstellungen zu geben. Die klare Haltung der beiden Lehrer\*innen eckt an. Sichtbar wird jetzt: Statt Rückenwind zu erhalten, werden Perspektiven für eine demokratische Schulkultur infrage gestellt.





## WAS IST DAS PROBLEM?

Es kommt immer wieder vor, dass Pädagog\*innen, die Schulentwicklungsprozesse anstoßen wollen, zunächst auf wenig Verständnis und Unterstützung im Gesamtsystem Schule stoßen. In diesem Fall geht es allerdings um mehr als das. Wir haben es hier nicht einfach mit einer trägen Schulkultur zu tun, die sich neuen Anstößen gegenüber zurückhaltend verhält. Vielmehr wird das Anliegen der Entwicklung einer demokratischen Schulkultur aus politischen Gründen aktiv zurückgewiesen. Sichtbar werden Haltungen, die in Spannung zu zentralen und verbindlich vereinbarten Bildungszielen stehen. Durch die Initiative der beiden Lehrer\*innen werden damit Konflikte offenbar, die vorher unter der (oftmals unpolitisch erscheinenden) Oberfläche verborgen geblieben sind. Das wichtige Engagement der beiden Lehrer\*innen droht in der Gemengelage aufgegeben zu werden, schlimmer noch, plötzlich scheinen auch Vorurteile und Stereotype unter Pädagog\*innen selbst offener geäußert zu werden.

## WELCHE FRAGEN WERDEN HIER SICHTBAR?

- WIE KANN MAN FÜR EINE DEMOKRATISCHE SCHULKULTUR WERBEN UND WIDERSTÄNDE AUFLÖSEN?
- WIE AKTIVIERT MAN INDIFFERENTE KOLLEG\*INNEN?
- WIE KÖNNEN VERSTÄNDIGUNGSPROZESSE IM HINBLICK AUF DIE ENTWICKLUNG EINER DEMOKRATISCHEN SCHULKULTUR VERHANDELT WERDEN UND WO SIND GRENZEN DER DISKUSSION?
- WIE UND WO SIND VERBÜNDETE FÜR DEN ENTWICKLUNGSPROZESS ZU FINDEN?



## **WELCHE HANDLUNGSMÖGLICHKEITEN STEHEN ZUR VERFÜGUNG?**

Die Herausforderung im vorliegenden Fall ist oft so groß, dass die motivierten Kräfte einer Schule sich nicht selten zurückziehen, still werden oder die Schule wechseln. Dem kann durch folgende Schrittfolge begegnet werden:

### **Problemdimension identifizieren**

Eine Alternative zum Rückzug besteht zunächst darin, herausfinden, wie groß das Problem eigentlich ist:

Geht es um einzelne möglicherweise sehr laute Personen, die den Prozess infrage stellen, oder sind größere Teile des Kollegiums indifferent?

Gibt es Rückendeckung vonseiten der Schulleitung, möchte sie Demokratiebildung voranbringen?

### **Verbündete suchen**

Wenn es in einem Kollegium schwierig erscheint, interessierte bzw. wohlwollende Kolleg\*innen zu finden, sollte der Fokus nicht auf Akteure gelegt werden, die die Änderungsprozesse offensiv ablehnen:

Stattdessen sollte zunächst versucht werden, diejenigen anzusprechen, die bisher durch keine Positionierung aufgefallen sind.

Auch Eltern und Schüler\*innenvertretung können einbezogen werden.

### **Positive Veränderungen Schritt für Schritt initiieren**

Hilfreich ist es, nicht im Bild des „ganz großen Wurfes“, sondern im Bild der „kleinen Schritte“ zu denken und zu handeln:

Darauf achten, mit den Maßnahmen nicht zu überfordern, aber dennoch an stetigen positiven Veränderung mitzuarbeiten.

Hilfen zur Planung und Begleitung von Veränderungsprozessen finden sich in Kapitel 4.3.5.

# FÄLLE

## IM ÜBERSCHNEIDUNGSFELD: ANGRIFFE VON AUSSEN

In der nächsten Gruppe haben wir für Sie Fälle zusammengestellt, die in besonderer Weise sichtbar machen, dass sich Herausforderungen im Umgang mit Ideologien der Ungleichwertigkeit im schulischen Kontext oft an Überschneidungsfeldern ergeben. In diesem Sinne ist es beispielsweise typisch, dass rassistische Äußerungen oder Mobbing nicht in erster Linie im Unterricht, sondern auf dem Weg zur Schule, in sozialen Netzwerken oder im Kontext von Pausenkommunikation sichtbar wird. Aber wer ist in solchen Fällen überhaupt zuständig?

# **FÄLLE, DIE WIR FÜR SIE IN DIESER GRUPPE ZUSAMMENGESTELLT HABEN, SIND:**

178

**20 · ÜBERFALL DURCH „KUSCHELNAZIS“**

184

**21 · HAUSAUFGABENHILFE DURCH  
DEN III. WEG**

188

**22 · UWE MUNDLOS ALS PROFILBILD**

192

**23 · VIDEOCLIP DER „IDENTITÄREN“ AUF  
DEM SCHULHOF**

# 20

## ÜBERFALL DURCH „KUSCHELNAZIS“

Die Zimmertür zum Klassenzimmer einer 9. Klassen geht auf, herein kommt ein überdimensionales Kuscheltier. Die knuddelige Hirschfigur tänzelt durchs Klassenzimmer, winkt nach links und rechts, breitet die Arme aus und umarmt den Klassenlehrer, der von seinem Pult aufgestanden ist. Dieser erwidert etwas verdutzt die Umarmung des Maskottchens. Die Klasse ist amüsiert. Hinter dem Kuscheltier kommen zwei junge Erwachsene in den Raum, gehen gut organisiert die Bankreihen ab und platzieren auf jedem Tisch einen Flyer, danach verlassen sie den Raum. Auch das Maskottchen zieht sich unter Winken zurück. Die ganze Aktion dauert weniger als eine Minute. Auf den Flyern fordern die *Jungen Nationaldemokraten* (JN), die rechtsextreme Jugendorganisation der verfassungsfeindlichen NPD, zum kritischen Umgang mit Drogen auf und bieten sich als Informationsgeber an. Die Aktion wird später auch auf entsprechenden Seiten sozialer Medien auftauchen, denn eine vierte Person hatte die ganze Aktion gefilmt.





## **WAS IST DAS PROBLEM?**

Eine Klasse wird im vorliegenden Fall nicht nur Opfer der gezielten Agitation einer rechtsextremen Gruppierung, sondern gleichzeitig auch zum Teil einer Kampagne.

Die Situation, in der dies geschieht, ist flüchtig, überraschend und entzieht sich aufgrund der Spontanität einer reflektierten und durchdachten Handlung. Lehrkräfte reagieren in solchen Situationen nicht selten überfordert und das ist auch verständlich. Das Ereignis ist schließlich als Überfall konzipiert und macht es mehr oder weniger unmöglich, dass Lehrkräfte sich darauf vorbereiten. Umso wichtiger ist deshalb, dass zumindest im Nachhinein Handlungsrouninen zur Verfügung stehen, die eine Einordnung, Bewertung und – wo notwendig – Bearbeitung möglich machen.

Ein zusätzliches Problem wird sichtbar, wenn man sich vergegenwärtigt, dass Schulen, die Opfer eines solchen „Überfalls“ werden – aller Erfahrung nach – sehr bewusst ausgewählt werden und die Aktion damit möglicherweise auch einen Hinweis liefert, dass sich im schulischen Kontext Unterstützer\*innen finden könnten.

## **WELCHE FRAGEN WERDEN HIER SICHTBAR?**

- KÖNNEN SOLCHE „ÜBERFALLAKTIONEN“ VERHINDERT WERDEN?
- KÖNNEN LEHRKRÄFTE SO VORBEREITET WERDEN, DASS SIE IN SOLCHEN SITUATIONEN SOUVERÄN REAGIEREN?
- WIE SIEHT EIN ANGEMESSENER NACHGELAGERTER UMGANG MIT SOLCHEN VORKOMMNISSEN AUS?
- WELCHE MÖGLICHKEITEN ERGEBEN SICH, GEGEN DAS UNERLAUBTE FILMEN VON PERSONEN UND DAS BETRETEN DES GELÄNDES IM NACHHINEIN VOR ZUGEHEN?



## WELCHE HANDLUNGSMÖGLICHKEITEN STEHEN ZUR VERFÜGUNG?

Schulen sind immer wieder Ziel von Aktionen extrem rechter Akteure bzw. Organisationen. Auch bei guten Szene-Kenntnissen kann nicht ausgeschlossen werden, dass konspirative Aktionen Pädagog\*innen überraschen. Oder mit anderen Worten: Wirklich verhinderbar sind solche Überfälle nicht.

### Anschlusskommunikation – Information – Auswertung (pädagogische Perspektive)

Nicht selten reagieren betroffene Lehrkräfte auf solche Aktionen und Raumergreifungen defensiv. Sie sammeln Flyer oder Tonträger rasch wieder ein und vermeiden die intensivere Auseinandersetzung, weil sie dem Zusammenhang nicht noch mehr Raum und Zeit einräumen wollen. Zudem sind Lehrkräfte auch besorgt, durch eine zusätzliche Thematisierung könnten die Jugendlichen sich erst recht für das Thema interessieren. Aus Sicht der politischen Jugendforschung wissen wir allerdings: Propagandainhalte dieser Art erreichen Schüler\*innen über soziale Netzwerke heute sowieso.<sup>22</sup> Deshalb empfehlen wir in einem solchen Fall, die Ereignisse nachträglich ausführlich mit den betroffenen Jugendlichen zu besprechen.<sup>23</sup> Im vorliegenden Fall wären in diesem Sinne Informationen über den ideologischen Hintergrund der *Jungen Nationaldemokraten* (JN) dringend geboten. Deren Aktionsformate wandeln sich im Laufe der Zeit immer wieder. So spielten in der Vergangenheit die sogenannten Schulhof-CD-Aktionen der NPD eine populäre Rolle. Damals wurden Sampler verteilt, die Rechtsrockinterpret\*innen versammelten und einen jugendgerechten musikalischen Einstieg in rechtsextreme Subkulturen ermöglichen sollten. Aktuell sind eher Aktionen der Akteure „Identitären Bewegung“ oder „III. Weg“ im schulischen Umfeld bekannt.

<sup>22</sup> Vgl. u. a. Bericht zu Rechtsextremismus im Netz. abrufbar: [https://www.jugendschutz.net/fileadmin/download/pdf/Lagebericht\\_2017\\_Rechtsextremismus\\_im\\_Netz.pdf](https://www.jugendschutz.net/fileadmin/download/pdf/Lagebericht_2017_Rechtsextremismus_im_Netz.pdf) (abgerufen: 08.04.2020)

<sup>23</sup> Einen entsprechenden Handlungsvorschlag formuliert auch David Begrich auf der Seite der Bundeszentrale für politische Bildung, online unter: <http://www.bpb.de/politik/extremismus/rechtsextremismus/185065/den-blick-in-den-abgrund-wagen>



## **ANZEIGE - PRÄVENTION - JURISTISCHE AUFARBEITUNG** **(juristische Perspektive)**

Auch wenn sich Zwischenfälle wie diese häufig spontan ereignen und damit schwer vermeiden lassen, sollte sichergestellt werden, dass die Aktion sich möglichst nicht an anderen Schulen wiederholt. Aus diesem Grund muss die Schulaufsicht eingeschaltet werden. Rechtlich lohnt es sich zudem, nach der Aktion noch über eine Anzeige wegen Hausfriedensbruch (§123 StGB) nachzudenken, wobei der Straftatbestand erst bei einem „widerrechtlichen Betreten“ des Schulgebäudes greift. Widerrechtliches Betreten kann allerdings nur unter folgenden Voraussetzungen erfüllt sein:

- IHRE HAUSORDNUNG ENTHÄLT EINE KONKRETE AUSSAGE, DIE DAS VERTEILEN VON PROPAGANDAMATERIAL UNTERSAGT (SIEHE MUSTERHAUSORDNUNG IN TEIL 4).
- EINER AUFFORDERUNG ZUM VERLASSEN DES GEBÄUDES WURDE NICHT FOLGE GELEISTET.
- DEM TRÄGER DER AKTION WURDE BEREITS IM VORFELD (Z. B.: VOM SCHULTRÄGER ODER VON DER SCHULAUF SICHT) DIE DURCHFÜHRUNG DER AKTION AN SCHULEN UNTERSAGT.

Jenseits des Straftatbestands des Hausfriedensbruchs liegt mit hoher Wahrscheinlichkeit auch ein Verstoß gegen §22 Kunst-Urheberrechtsgesetz (KunstUrhG) vor, da im beschriebenen Fall Bilder der Schüler\*innen ohne deren Zustimmung bzw. die Zustimmung der Eltern aufgenommen wurden.



# 21

## HAUSAUFGABENHILFE DURCH DEN III. WEG

Ein Bericht aus der Presse:

Seit ein paar Monaten gibt es in einer Kleinstadt ein neues Angebot: Der III. Weg (Beschreibung der Partei siehe Fall 10) bietet Hausaufgabenhilfe für Schüler\*innen an, die nach Angaben von Bürger\*innen auch rege in Anspruch genommen wird. Auf der Internetseite der rechtsextremen Partei ist ein Bild mit einem Parteifunktionär zu sehen, auf dem er einem Schüler bei seinen Schularbeiten hilft. Dazu der Text: Schüler könnten zu den Öffnungszeiten *„in unserem Büro vorbeikommen, wenn sie Hilfe bei Schulaufgaben sowie einzelnen Fächern benötigen“*. Der Parteifunktionär ist laut Verfassungsschutz ein *„auch überregional maßgeblicher Kader“* der neonazistischen Partei.

Muss das sein? Diese Frage richtete diese Woche in der „Einwohnersprechstunde“ [...] ein Bürger an [den] Oberbürgermeister [...]. Könnte die Stadt nicht eigene Angebote machen? Teilnehmer\*innen zufolge antwortete [der Oberbürgermeister]: *„Der III. Weg“* sei eine *„demokratisch genehmigte“* Partei. Deshalb gebe es auch *„keine Handhabe“*, gegen dieses Angebot etwas zu unternehmen. *„Ich sehe keine Möglichkeit, zugelassene Parteien über das Gesetz hinaus zu beschränken“*, wird der Oberbürgermeister [...] zitiert. (zitiert nach: Meisner 2019)





## WAS IST DAS PROBLEM?

Zunächst einmal lässt sich im Angebot der rechtsextremen Partei Der III. Weg ein sogenanntes „Kümmerer“-Angebot erkennen. Das „Kümmern“ ist in der extremen Rechten eine weitverbreitete Strategie, um sich mithilfe von Angeboten wie Beratung oder Lebenshilfe als sozial engagierte und zugewandte Bürger\*innen zu präsentieren. Über scheinbar unverfängliche Angebote und den damit verbundenen Vertrauensaufbau („*So schlimm können die doch gar nicht sein, wenn sie sich hier vor Ort so stark engagieren*“) werden niedrigschwellige Möglichkeiten geschaffen, um mit der menschenverachtenden Ideologie in Kontakt zu kommen. Dies funktioniert insbesondere dort gut, wo demokratische bzw. zivilgesellschaftliche Strukturen sehr schwach ausgeprägt sind. Verbreitet ist in diesem Zusammenhang auch die Strategie, sich bewusst in Mitbestimmungsgremien von z. B. Kitas oder Schulen einzubringen. Die Schwierigkeit dieses Falles liegt vor allem darin, dass es sich um ein schulnahes Angebot handelt, es von schulischer Seite aber keinen institutionellen Zugriff auf dieses Angebot gibt.

## WELCHE FRAGEN WERDEN HIER SICHTBAR?

- WIE KANN SEITENS DER SCHULE AUF EIN SOLCHES ANGEBOT REAGIERT WERDEN?
- WIE KÖNNEN SCHÜLER\*INNEN GESCHÜTZT WERDEN?
- WELCHE ARGUMENTE KÖNNEN GEGEN DIE HAUSAUFGABENHILFE VORGETRAGEN WERDEN UND WIE KÖNNEN SCHÜLER\*INNEN MOTIVIERT WERDEN, DIESES ANGEBOT NICHT IN ANSPRUCH ZU NEHMEN?



## **WELCHE HANDLUNGSMÖGLICHKEITEN STEHEN ZUR VERFÜGUNG?**

Seitens der Schule kann dieses Angebot nicht einfach ignoriert oder gar als „legitime und willkommene“ Nachhilfemöglichkeit akzeptiert werden. Die dahinter stehenden Akteure sind im Verfassungsschutzbericht aufgeführt und verfolgen nachweislich verfassungsfeindliche Bestrebungen (vgl. Ministerium für Inneres, Digitalisierung und Migration des Landes Baden-Württemberg 2019).

Zusammen mit Eltern, Schüler\*innen, Kolleg\*innen und Schulleitung kann in der Schulkonferenz zum Thema beraten werden. Denkbar sind u. a. folgende Schritte:

Informationsbrief an die Eltern, in dem über die Akteure des Angebots aufgeklärt und auf die Hinweise des Verfassungsschutzes verwiesen wird.

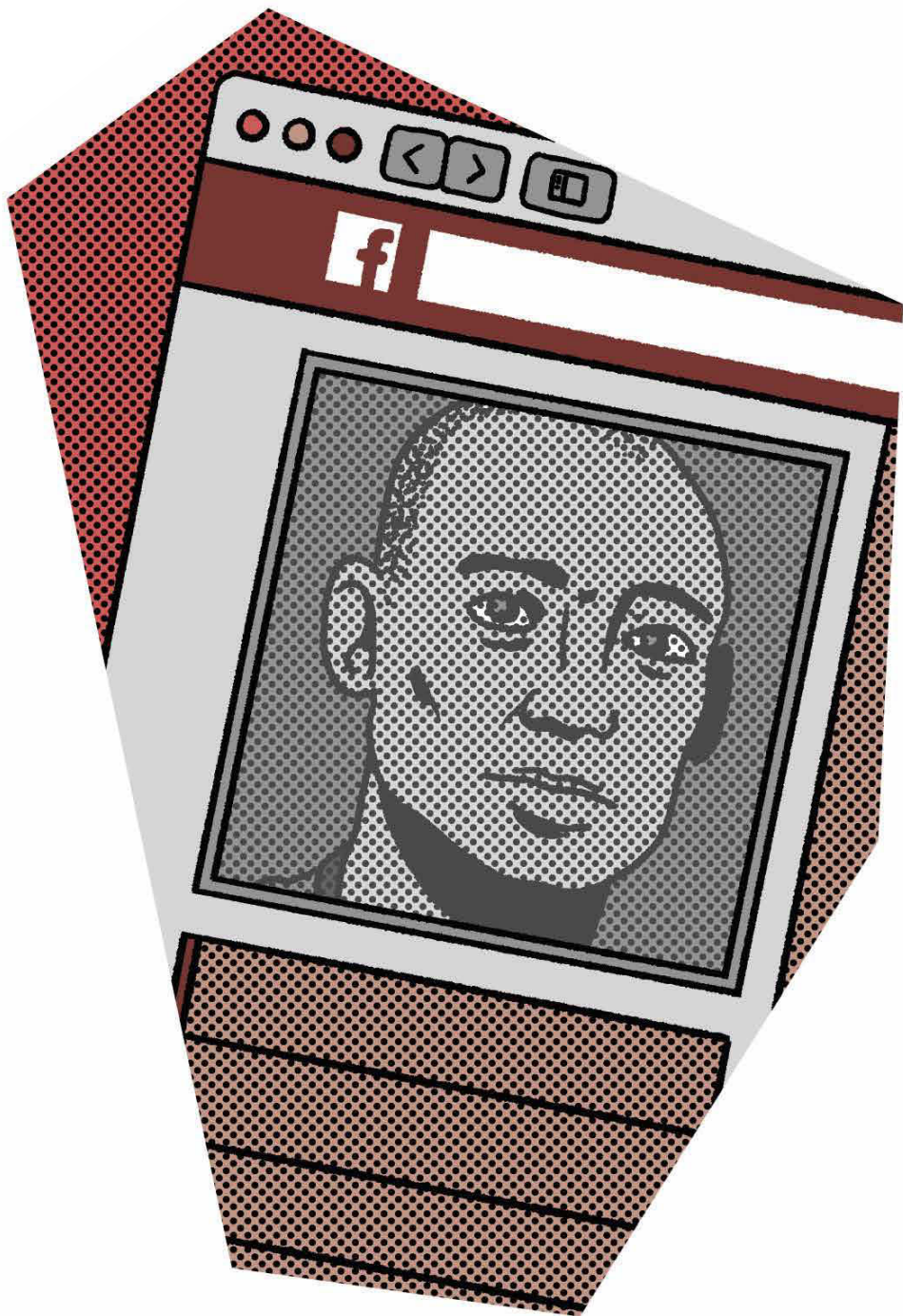
Schaffung bzw. Hinweis auf Alternativangebote im Rahmen von Nachhilfe und Hausaufgabenbetreuung.

Bitte an den Bürgermeister, in Presseinterviews doch wenigstens auf die Beobachtung durch den Verfassungsschutz hinzuweisen, da er sonst zur Verharmlosung beiträgt.

# 22

## UWE MUNDLOS ALS PROFILBILD

Seit einigen Jahren pflegt eine Lehrerin eher sporadisch ein spezielles Facebook-Profil, über das sie auch mit einigen Schüler\*innen verbunden ist. Auch wenn über das Profil keine wichtigen Informationen vermittelt werden und die Kollegin sich mit diesem Profil eher passiv verhält, genießt sie es doch, über diesen Weg im lockeren Austausch mit ihren Schüler\*innen zu stehen und damit einen guten Zugang zu aktuellen Interessen, Fragestellungen und Problemen der Schüler\*innen zu finden. Erschreckt und verstört hat die Lehrerin allerdings der Umstand, dass vor ein paar Tagen einer ihrer Schüler sein Profilbild durch das Bild des NSU-Terroristen Uwe Mundlos ersetzt hat. Ist das ein schlechter Scherz – oder was will der Schüler damit sagen?





## WAS IST DAS PROBLEM?

Uwe Mundlos ist einer der zentralen Figuren des *Nationalsozialistischen Untergrunds* (NSU) und als Rechtsterrorist mitverantwortlich für den Tod von zehn Menschen und 15 Raubüberfällen. Sein Bild als Profilbild zu benutzen ist (wenn auch nicht verboten) keine Lappalie. Facebook-Profilbilder sind für alle Facebooknutzer\*innen sichtbar und werden regelmäßig zur politischen Stellungnahme genutzt. Mundlos' Bild in diesem Rahmen unkommentiert zur Schau zu stellen lässt diverse Interpretationen hinsichtlich der Motivation zu. Die Nutzung als politisches Statement zu lesen, liegt dabei durchaus nahe.

Schwierig wird der Fall für viele Lehrkräfte durch die Positionierung im semi-privaten Kommunikationsbereich des vorgestellten Schülers, denn es ist natürlich zunächst eine private Angelegenheit, welches Profilbild Schüler\*innen in einem sozialen Netzwerk und damit einem nicht-schulischen, sondern halböffentlichen Kontext nutzen.

## WELCHE FRAGEN WERDEN HIER SICHTBAR?

- WIE KANN MAN AUF DIE PRÄSENTATION DES MUNDLOS-BILDES IN DIESEM KONTEXT REAGIEREN?
- WIE WEIT REICHT MEIN PÄDAGOGISCHER EINFLUSS UND AUFTRAG?
- WIE WÜRDEN MAN ALS LEHRER\*IN REAGIEREN, WENN EIN SCHÜLER „OFFLINE“ MIT MUNDLOS-T-SHIRT Z. B. IM EISCAFÉ VOR EINEM STÜNDE?



## **WELCHE HANDLUNGSMÖGLICHKEITEN STEHEN ZUR VERFÜGUNG?**

Die konkreten Reaktionsmöglichkeiten sind hier auch abhängig von situativen Einschätzungen. Ist es naheliegend, von einer Provokation auszugehen, oder haben sich bereits mehrere Anhaltspunkte ergeben, die die Existenz manifester rechtsextremer Einstellungsmuster nahelegen? Allerdings sollte bei aller Überlegung eine Reaktion erfolgen.

### **Reaktion im sozialen Netzwerk**

Einfach und immer möglich ist ein anonymes Melden der Aktion als Verstoß gegen die Gemeinschaftsstandards der Internetplattform (u. a.: Meldebutton bei Facebook-Beiträgen, Instagram-Posts usw.).

Eine Intervention, die zumindest mit der Kenntlichmachung der eigenen Identität einhergeht, ist die Formulierung einer privaten Nachricht über den integrierten Messenger, in der Fragen gestellt oder die Aktion kommentiert wird. Eine Konsequenz könnte hier natürlich auch die Aufkündigung der „Freundschaft“ im Netzwerk sein.

Eine noch offensivere Intervention bestünde darin, das Profilbild öffentlich im Account des Schülers zu kommentieren.

### **Reaktion im schulischen Kontext**

Hier bieten sich ebenfalls unterschiedliche Zugangswege an. Zum einen direkt über eine Ansprache des Schülers im Vieraugengespräch oder eher indirekt, indem man den NSU in einer Unterrichtseinheit thematisiert und aktuelle Bezüge auf die Terrorgruppe einordnet.

# 23

## VIDEOCLIP DER „IDENTITÄREN“ AUF DEM SCHULHOF

In einer Pausensituation wird sichtbar, dass eine Gruppe von Schüler\*innen sich für einen Videoclip der *Identitären Bewegung* begeistert. In diesem Video erklimmt eine Gruppe junger Menschen das Brandenburger Tor und entrollt ein riesiges Transparent. Die Aktion ist spannend in Szene gesetzt, mit eindringlicher Musik unterlegt und bereits tausendfach „geliked“ worden. Auf einem Smartphone schauen sich mehrere Schüler\*innen gemeinsam das Video an, kommentieren es aufgeregt („*Krass*“, „*Schau dir das an*“) und teilen es auch mit anderen. In der Situation bleibt allerdings unklar, welchen Bezug die Schüler\*innen zur „*Identitären Bewegung*“ haben. Finden sie dieses Video lediglich aufgrund seiner poppigen Machart attraktiv oder verfolgen sie die medialen Aktivitäten dieser Bewegung schon über einen längeren Zeitraum?





## WAS IST DAS PROBLEM?

Jugendliche nutzen digitale Medien heute in einer selbstverständlichen Art und Weise und treffen dort z.T., ohne diese als solche wahrzunehmen, auf extremistische oder verschwörungstheoretische Inhalte. *„Insbesondere rechts-extremistische und islamistische Akteure nutzen die vielfältigen Verbreitungsmöglichkeiten digitaler Medien, um ihre menschenverachtenden und hasserfüllten Botschaften zu streuen und zu Gewalt aufzurufen [...]. Solche Videos können bei interessierten Jugendlichen den Einstieg in eine radikale Szene anbahnen. Über automatisierte Empfehlungsalgorithmen, in Kommentarspalten unter YouTube-Videos oder auch in persönlichen Botschaften erreichen sie letztlich sogar auch diejenigen Nutzerinnen und Nutzer des Internets, die nicht aktiv danach suchen.“* (Bundeskriminalamt 2018, S. 10) Damit erreichen Radikalisierungsvideos nicht nur Jugendliche, die den entsprechenden Szenen nahestehen, sondern sind unter Schüler\*innen insgesamt sehr verbreitet. Gleichzeitig haben Lehrer\*innen aufgrund der Dynamik der Kommunikation in diesem Bereich häufig keine Übersicht über die Videos und kennen sich mit diesen Angeboten nicht aus.

Unter dem Label *Identitäre Bewegung* verbinden sich diverse rassistische, nationalistische und völkisch orientierte rechtsextreme Gruppierungen in Deutschland und Europa, die es durch die geschickte Nutzung von sozialen Medien schaffen, trotz ihres eher geringen Personenpotenzials viele Menschen mit ihren antimuslimischen, rassistischen und nationalistischen Inhalten zu erreichen. Ihre Zielgruppe sind vor allem Jugendliche, die sie mit einer Konzentration auf öffentlichkeitswirksamen Aktionismus und durch die Verwendung einer popkulturell aufgeladenen Bildsprache erreichen wollen. Sie konstruieren mit dem Islam und westlich-liberal geprägten Gesellschaften zwei markante Feindbilder, die aus ihrer Sicht die nationale Identität zerstören wollen und die es deshalb zu bekämpfen gilt. Dazu nutzen sie u. a. eine für das neurechte Lager typische Überfremdungsrhetorik. Deutlich erkennbar sind die Gruppen durch die Verwendung einer Corporate Identity, die sich im Wesentlichen auf die Farben schwarz-gelb fokussiert und als allgemeines Erkennungszeichen die Verwendung des griechischen Buchstaben Lamda vorsieht (vgl. Breuer 2015 und bpb 2017).



Starke mediale Aufmerksamkeit haben zuletzt die Verbindungen zwischen Führungspersonen der Identitären und dem Attentäter von Christchurch (Neuseeland) erregt, die neben persönlichen Kontakten auch ideologische Gemeinsamkeiten offenbarten (u. a. Taz 2019, Tagesschau 2019). Die *Identitäre Bewegung* wird vom Verfassungsschutz beobachtet.

Damit erreichen Radikalisierungsvideos nicht nur Jugendliche, die den entsprechenden Szenen nahestehen, sondern sind unter Schüler\*innen insgesamt sehr verbreitet. Gleichzeitig haben Lehrer\*innen aufgrund der Dynamik der Kommunikation in diesem Bereich häufig keine Übersicht über die Videos und kennen sich mit diesen Angeboten nicht aus.

### **WELCHE FRAGEN WERDEN HIER SICHTBAR?**

- SOLLTEN LEHRER\*INNEN EXTREMISTISCHE VIDEOCLIPS IM UNTERRICHT ANSPRECHEN ODER WERDEN AUF DIESE WEISE SCHÜLER\*INNEN IN UNNÖTIGER WEISE ERST AUF DIE ENTSPRECHENDEN INHALTE AUFMERKSAM GEMACHT?
- WELCHE ART DER THEMATISIERUNG SOLCHER INHALTE IST ANGEMESSEN UND VIELVERSPRECHEND, UM SCHÜLER\*INNEN ZU EINEM KRITISCHEN UMGANG ANZULEITEN?



## WELCHE HANDLUNGSMÖGLICHKEITEN STEHEN ZUR VERFÜGUNG?

Das Bundeskriminalamt hat zwischen 2016 und 2018 mit dem Projekt „Contra“ Handlungsmöglichkeiten für Lehrer\*innen erprobt und evaluiert, die diese sinnvoll im Umgang mit extremistischen Internetangeboten unterstützen können. In diesem Zusammenhang wird deutlich, dass die Sorge der Thematisierung, die das Interesse der Schüler\*innen erst entfacht, unbegründet ist. Vielmehr zeigt die Entwicklung im digitalen Bereich, dass die Bewusstmachung und das Einüben von praktischen Fähigkeiten die vielversprechendsten Schritte sind, um einen kritischen Umgang anzuregen.

Empfohlen wird in diesem Zusammenhang der Dreischritt:

### 1. AWARENESS

(Aufmerksamkeit und Sensibilisierung)

### 2. REFLECTION

(analytisch-kritische Reflexion)

### 3. EMPOWERMENT

(Stärkung und Vertretung der eigenen Position)

Auf der ersten Ebene (AWARENESS) geht es darum, zunächst Aufmerksamkeit für die Gefahren und die omnipräsente Möglichkeit der Manipulation und propagandistischen Ansprache über digitale Medien zu erzeugen. Gerade da, wo sich Jugendliche wie selbstverständlich bewegen und die digitale Umgebung als „ihr“ Terrain empfinden, besteht für extremistische Akteure ein vielversprechendes Zugriffsfeld.

Auf der zweiten Ebene (REFLECTION) gilt es, die auf der ersten Ebene erworbene Wahrnehmungsschärfung auf konkrete Beispiele anzuwenden und sie im Hinblick auf die Frage von Propaganda zu bewerten.

Die dritte Ebene (EMPOWERMENT) soll Schüler\*innen dazu befähigen, aktiv auf Propaganda zu reagieren. Ähnlich des Konzepts der Zivilcourage im analogen Leben geht es hier darum, konkrete Handlungsschritte zu besprechen, sich zu positionieren, abzugrenzen oder auch weitere Interventionen auszuführen, um für andere und demokratische Werte einzutreten.

Die ausführliche Handreichung finden Sie unter dem Link vom Bundeskriminalamt (Bundeskriminalamt – Forschungsstelle Terrorismus/Extremismus 2018) <sup>24</sup>.

<sup>24</sup> Siehe: <https://www.ufuq.de/extremismus-im-internet-drei-lernarrangements-zur-foerderung-von-medienkritikfaehigkeit-im-umgang-mit-internetpropaganda-in-der-schule>

# FÄLLE, DIE GERN ÜBERSEHEN WERDEN: ALL TIME CLASSICS

Nachdem wir Ihnen in den letzten fünf Kapiteln viele Fälle vorgetragen haben, wollen wir uns im nächsten Kapitel mit einigen weniger spektakulären, gleichzeitig aber durchaus herausfordernden Problemerscheinungen beschäftigen. Wir haben diese Gruppe als All Time Classics bezeichnet, weil sie auf Zwischenfälle verweisen, die es zu jeder Zeit an jeder Schule geben kann. Wir sind an diese Erscheinungsweisen oft so gewöhnt, dass wir Gefahr laufen, den Problemgehalt zu übersehen. Die Toleranzschwelle für das Übersehen mag von Kontext zu Kontext unterschiedlich sein – gleichwohl war es für uns besorgniserregend zu sehen, dass es mitunter selbst für ganz alltägliche Zwischenfälle keine etablierten Handlungsrountinen gibt.

# **FÄLLE, DIE WIR IN DIESEM KAPITEL FÜR SIE ZUSAMMENGESTELLT HABEN, SIND:**

**200**

## **24 · RECHTER LIEDBEITRAG IM MUSIKUNTERRICHT**

**206**

## **25 · SCHÜLER\*INNEN TRAGEN RECHTE MODE-LABEL**

**210**

## **26 · PAROLEN VON SCHÜLER\*INNEN**

**214**

## **27 · DAS „FCK NZS“-T-SHIRT**

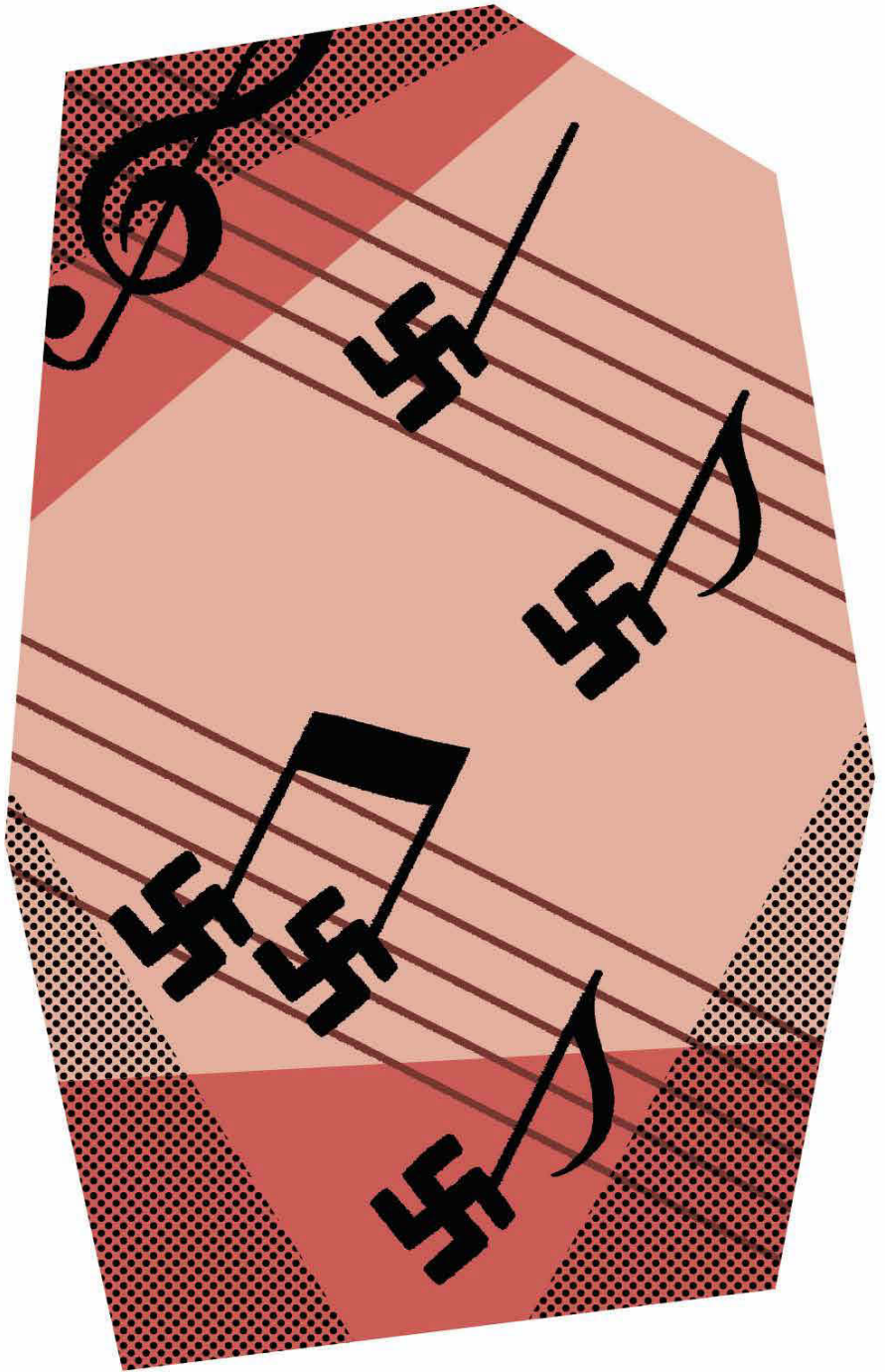
**218**

## **28 · PRAKTIKANT FLIEGT RAUS – AUFKLÄRUNG UNERWÜNSCHT**

# 24

## RECHTER LIEDBEITRAG IM MUSIKUNTERRICHT

Im Musikunterricht werden Musikstücke analysiert. Die Schüler\*innen hatten die Aufgabe, Lieblingslieder auszusuchen und nach vorgegebenen Kriterien sowohl vorzutragen als auch zu analysieren. Ein Schüler präsentiert „*technisch virtuos*“ einen Rap-Song, in dem sexistische und antisemitische Textpassagen vorkommen. Die Lehrkraft ist im Zweifel, wie sie reagieren soll, denn die Präsentation war technisch wirklich sehr, sehr gut.





## WAS IST DAS PROBLEM?

### Problem der Identifikation

Durch die Dynamik (jugend-)kultureller Entwicklungen ist es für viele Lehrkräfte schwer, Musik mit menschenfeindlichen, sexistischen oder antisemitischen Textpassagen zu erkennen. Diese finden sich nicht nur in dezidierten Rechtsrockliedern, sondern sind auch in vielen „Mainstream“-Musikgenres präsent (z. B.: Hip-Hop, Schlager u. a.). Die rechtsextreme Szene hat zudem Strategien entwickelt, durch die eine Strafverfolgung unterlaufen werden kann, ohne Zugeständnisse bei den Inhalten machen zu müssen.<sup>25</sup> Als wäre das noch nicht schwierig genug, ist es in Unterrichtssituation häufig unklar, mit welcher Intention die Schüler\*innen die Musik in den Unterricht einbringen. Handelt es sich tatsächlich um Musik, die die entsprechenden Schüler\*innen mögen? Handelt es sich um eine Provokation oder haben die Jugendlichen selbst den Inhalt der Stücke gar nicht bewusst wahrgenommen?

### Problem angemessener Reaktion

Die Frage, die sich in solchen Handlungssituationen ergibt, wird von Lehrkräften häufig als Frage angemessener pädagogischer Reaktion beschrieben. Sie fühlen sich überrumpelt, müssen spontan reagieren und fühlen sich auf die komplexen Herausforderungen in der Dynamik der Unterrichtssituation nicht vorbereitet.

### Problem disziplinärer Zuständigkeit

Wie in dieser Situation sichtbar wird, haben Lehrkräfte zwischen unterschiedlichen Bewertungskriterien und disziplinären Aufgaben abzuwägen. Im Musikunterricht sollen – so die im Fall geschilderte Haltung – Kompetenzen im Umgang mit Musik im Mittelpunkt stehen. Wie lassen sich diese Kompetenzen zu allgemeinen Bildungszielen, die sich als menschenrechtsorientierte oder demokratische Bildung beschreiben lassen, in Beziehung setzen?

<sup>25</sup> Henning Flad: Verklauusulierte Volksverhetzung: Die vermeintliche Entschärfung von Rechtsrock-Texten online unter: <http://www.bpb.de/politik/extremismus/rechtsextremismus/185062/verklauusulierte-volksverhetzung-die-vermeintliche-entschaerfung-von-rechtsrock-texten>



## WELCHE FRAGEN WERDEN HIER SICHTBAR?

- DARF ICH SCHÜLER\*INNEN FÜR DEN TECHNISCH GUTEN VORTRAG LOBEN UND TROTZDEM DAS STÜCK KRITISIEREN? KANN MAN DAS TRENNEN?
- DARF/KANN/SOLLTEN WIR JUGENDLICHEN „IHRE“ MUSIK DURCH MORALISIERUNG KAPUTTMACHEN UND ALS SPIELVERDERBER\*INNEN AUFTRETEN? WIRD DIE AUSGEWÄHLTE MUSIK DURCH DIE NEGATIVE BEWERTUNG VON ERWACHSENEN NICHT NOCH VIEL ATTRAKTIVER?
- MUSS UND KANN ICH AUCH IM MUSIKUNTERRICHT (ODER IM UNTERRICHT ANDERER FÄCHER) POLITISCH BILDNERISCHE ODER DEMOKRATIE-PÄDAGOGISCHE AUFGABEN ÜBERNEHMEN UND WIE FINDE ICH DIE ZEIT FÜR DIE ENTSPRECHENDE BEARBEITUNG?
- KUNST/MUSIK LEBT VON GRENZÜBERTRETUNGEN – ABER WO IST DIE GRENZE? AB WELCHEM PUNKT MUSS PÄDAGOGISCH INTERVENIERT WERDEN UND WIE?
- WAS, WENN ES SICH NUR UM EINE PROVOKATION HANDELT UND DIE SCHÜLER\*INNEN DIE MUSIK GANZ BEWUSST GEWÄHLT HABEN, UM DIE STUNDE ZU SPRENGEN? GEHE ICH IHNEN DANN NICHT AUF DEN LEIM?



## WELCHE HANDLUNGSMÖGLICHKEITEN STEHEN ZUR VERFÜGUNG?

Der Musik- und Kunstunterricht bietet Schüler\*innen vielfältige Formen, sich noch einmal auf eine andere Weise im schulischen Kontext sichtbar zu machen und durchaus auch die Grenzen der Institution auszuloten. Jugendliche sollten mit ihren Äußerungen in einem solchen Rahmen durchaus ernst genommen werden. Zum Ernstnehmen gehört in diesem Zusammenhang allerdings auch, den Gehalt der vorgetragenen Musikstücke nicht als unerheblich abzutun. In diesem Sinne gehört es zur Souveränität von Lehrkräften, auch jenseits des Politik- und Gemeinschaftskundeunterrichts auf antidemokratische, rassistische und menschenverachtende Provokationen im Unterricht zu reagieren. Eine indifferente Haltung ist in jedem Fall zu vermeiden und sie dürfen sich nicht auf die rein handwerkliche Beurteilung des Musikstücks zurückziehen.

Was kann und sollten wir von Musik-/Kunstlehrkräften in einem solchen Fall erwarten? Musiklehrkräfte sollten auf dem Laufenden sein, welche Musik in unterschiedlichen Szenen aktuell gehört wird, können aber selbstverständlich nicht jedes Unterrichtssetting antizipieren.<sup>26</sup> Es ist durchaus auch spontan möglich, einen musikalischen Vortrag zu unterbrechen oder zumindest nach Abschluss inhaltlich zu kommentieren. Selbst unter den Bedingungen begrenzter Zeitressourcen ist es möglich, einzelne Textstellen heranzuziehen und über deren Aussage ernsthaft zu sprechen. Im Zweifelsfall gilt es auch hier, die Konsultation und den gemeinsamen Austausch mit Kolleg\*innen zu suchen.

<sup>26</sup> Ein gutes Dossier zum Thema rechte Musik findet sich auf der Site der Bundeszentrale für politische Bildung unter: [http://www.bpb.de/themen/EAVPGPO,O,Rechtsextreme\\_Musikszene.htm](http://www.bpb.de/themen/EAVPGPO,O,Rechtsextreme_Musikszene.htm)

Eine weitere sehr gute Handreichung, die hilft, rassistische oder antisemitische Liedtexte mit Jugendlichen gemeinsam zu dechiffrieren, hat Miteinander e.V. herausgegeben. Die Broschüre ist online zugänglich unter: [https://www.miteinander-ev.de/wp-content/uploads/2017/08/2015AK\\_Rassismus-Antisemitismus-Jugendkultur.pdf](https://www.miteinander-ev.de/wp-content/uploads/2017/08/2015AK_Rassismus-Antisemitismus-Jugendkultur.pdf)

Weitere Hilfen finden sich hier: <https://wochenschau-verlag.de/unterrichtspaket-demokratie-und-rechtsextremismus.html>



In Fällen wie diesem spielt natürlich auch das Bedürfnis von Jugendlichen eine Rolle, sich durch provokative Texte und Musik abzugrenzen. Hier gibt es leider keinen Königsweg. Pädagog\*innen sollten allerdings auf problematische Konstruktionen hinweisen. Beispiele, die zum Teil einem raschen Wandel unterliegen, finden sich viele. Abwertungskonstruktionen wie etwa „*Bist du behindert?*“, „*Das ist schwul!*“, „*Du Jude!*“ und andere werden in jugendsprachlichen Kontexten oft unreflektiert als verbreitete Signalbegriffe alltäglich verwendet. Sie sollten von Pädagog\*innen nicht als normal akzeptiert werden. Die Kommunikation kann dabei grundsätzlich auf drei Ebenen geführt werden:

### **Ebene 1: Sprechen in Ich-Botschaften**

Wie verstehen Sie das vorgetragene Musikstück und warum halten Sie es für problematisch, menschenverachtend oder unangemessen?

### **Ebene 2: Institutionelle Kommentierung**

Wofür steht diese Schule und die Schulgemeinschaft? Passt diese Musik zu ihrem Selbstverständnis?

### **Ebene 3 : Grenzen aufzeigen**

Möglicherweise für zukünftige Sanktionierung deutlich machen, dass hier eine Grenze überschritten wurde. Diese Grenze ist den Schüler\*innen ab jetzt auch bekannt und muss eingehalten werden.

### **Was ist mit der Kunstfreiheit?**

Die Kunstfreiheit ist als Grundrecht im Grundgesetz ein geschütztes Gut, das eine besonders weitreichende Auslegung erfährt. Dennoch lassen sich auch hier Möglichkeiten der Einschränkung feststellen. Diese finden sich u. a. in Vorschriften des Persönlichkeitsrechts oder in den Bestimmungen des Jugendschutzes. Für pädagogische Kontexte soll das nicht heißen, dass jeder Liedbeitrag einer genauesten verfassungsmäßigen Prüfung unterzogen werden soll, doch diese bieten Anhaltspunkte dafür, dass sich entsprechende Beiträge nicht hinter einem „Deckmantel“ der Kunstfreiheit verstecken können.

# 25

## SCHÜLER\*INNEN TRAGEN RECHTE MODE-LABEL

In einer 9. Klasse tragen seit geraumer Zeit einige Mädchen und Jungen Sweatshirts und Jacken mit der Aufschrift *Thor Steinar*. Die Kleidung ist modisch geschnitten und unterscheidet sich durch ihr Logo nicht sonderlich von anderen Marken, die bei Jugendlichen beliebt sind. Von einer Lehrkraft auf die Kleidung angesprochen, reagieren sie abweisend und verweisen darauf, dass das Label mal einem arabischen Investor gehört hat und ansonsten nichts an den Vorwürfen, *Thor Steinar* würde von Rechten getragen, dran sei.





## **WAS IST DAS PROBLEM?**

Erkennungszeichen spielen in Subkulturen eine wichtige Rolle. Sie wirken verbindend, symbolisieren Werte und grenzen nach außen ab. Gleichzeitig symbolisieren sie nicht nur auf Kleidung, sondern auch auf Stickern, Tags und Buttons eine Präsenz im öffentlichen Raum. Dabei ist zu unterscheiden zwischen Erkennungszeichen, die rechtlich sanktioniert werden, und solchen, die zwar einschlägig bekannt, aber deren Verwendung nicht per se verboten ist. Es ist schwierig, einen Überblick über alle Zeichen zu behalten. Darüber hinaus wird auch kontrovers darüber diskutiert, ob ein Kodex die Verwendung von bestimmten Symbolen an öffentlichen Orten einschränken soll. Solche Verbote existieren beispielsweise im Deutschen Bundestag, in einigen Landtagen, in den Stadien einiger Fußballklubs oder anderer Sportvereine, aber auch an Schulen.

Darüber hinaus ist zu klären, wie mit Verstößen bzw. dem Zurschaustellen solcher Symbole im einzelnen Fall verfahren werden soll.

## **WELCHE FRAGEN WERDEN HIER SICHTBAR?**

- WIE ERKENNT MAN, OB EIN LOGO VERBOTEN IST?
- WIE ERKENNT MAN RECHTSEXTREME ERKENNUNGSZEICHEN?
- SOLL KLEIDUNG MIT RECHTSEXTREMEN ERKENNUNGSZEICHEN, AUCH WENN SIE NICHT STRAFRECHTLICH RELEVANT IST, IN DER SCHULE VERBOTEN WERDEN?
- WIE SIEHT EINE ABGESTIMMTE HANDLUNGSRoutine UNTER KOLLEG\*IN-NEN AUS?



## WELCHE HANDLUNGSMÖGLICHKEITEN STEHEN ZUR VERFÜGUNG?

Ausgangspunkt sollte eine gemeinsame Beschäftigung mit der Thematik unter Lehrer\*innen, Eltern und Schüler\*innen sein. Hiervon ausgehend können gemeinsam handlungsleitende Maxime festgehalten bzw. ein Passus für die Schulordnung formuliert werden.

Auch rechter Lifestyle unterliegt einem Wandel. Neue Marken, Codes und Erkennungszeichen tauchen auf oder verschwinden wieder. Aktuelle Broschüren können helfen, die wichtigsten Entwicklungen nachzuvollziehen.<sup>27</sup>

Kollegien sollten eine gemeinsame Vorgehensweise vereinbart haben, wie mit entsprechenden Erkennungszeichen umzugehen ist. Diese sollte dann auch von allen umgesetzt werden.

Im konkreten Fall könnte es daher sinnvoll sein, im Rahmen einer Lehrer\*innenkonferenz das Thema anzusprechen, nachfolgend etwa innerhalb der Schulkonferenz eine Haltung der Schule festzulegen und diese in der Schulordnung festzuschreiben. Flankierend können mit den Schüler\*innen Informationsveranstaltungen gestaltet werden. Ein Beispiel für den Passus in einer Schulordnung findet sich in Teil 4 dieses Buches.

<sup>27</sup> Informationssammlungen speziell zu rechten Kleidungs-codes sind online gut zugänglich, vgl. beispielsweise:  
Informationen der Bundeszentrale für politische Bildung, online unter: <http://www.bpb.de/lernen/grafstat/rechtsextremismus/172884/m-02-09-rechtsextremes-verhalten-kleidung>  
<http://www.bpb.de/politik/extremismus/rechtsextremismus/41314/woran-erkenne-ich-rechtsextreme?p=all>, Josa Mania-Schlegel in der Zeit, online unter: <https://www.zeit.de/2018/49/nazi-mode-rechtsextremismus-christoph-schulze-interview>

# 26

## PAROLEN VON SCHÜLER\*INNEN

Ein Schüler kommentiert einen Medienbeitrag, der im Unterricht zum Thema der rechtlichen Stellung gleichgeschlechtlicher Beziehungen gezeigt wird, mit den Worten: „*Hitler hat das mit den Schwulen schon richtig gemacht*“.





## WAS IST DAS PROBLEM?

Politische Bildung lebt davon, dass Deutungen ausgetauscht und Kontroversen angesprochen und geführt werden. Dabei gilt der Beutelsbacher Konsens (siehe Kapitel 1.5; 3.2.2). Ohne Klarheit über einen nicht kontroversen Sektor könnte allerdings der Eindruck entstehen, menschenverachtende Konzepte beanspruchen die gleiche Gültigkeit wie Einwendungen, die gegen sie vorgetragen werden. Innerhalb demokratischer Schulkultur muss es deshalb Grenzen für die Auseinandersetzung geben, die nicht verhandelbar sind. Wo aber liegen sie? In pädagogischen Kontexten spricht man zuweilen auch von der „[...]Toleranz gegenüber den (noch!) Intoleranten“ (zitiert nach Grammes 1998, S. 245). Diese pädagogische Reformulierung des Satzes „Keine Toleranz gegenüber der Intoleranz“ geht davon aus, dass pädagogische Räume offen sein müssen oder kurz: In pädagogischen Räumen haben Schüler\*innen die Möglichkeit, eigene Haltungen und Einstellungen zu überdenken und zu nachhaltigen Einsichten zu kommen (zum Paradox der Demokratie vgl. Hilligen 1991). Trotzdem bleibt gerade auch in pädagogischen Kontexten die Frage nach dem richtigen Umgang mit menschenfeindlichen Äußerungen relevant. Was soll aufgegriffen, diskutiert, richtiggestellt, zurückgewiesen oder auch sanktioniert werden?

## WELCHE FRAGEN WERDEN HIER SICHTBAR?

- WAS SOLLTE IN EINER DISKUSSION ERTRAGEN WERDEN, WO LIEGEN DIE „GRENZEN DES SAGBAREN“?
- WIE SOLLTE MAN AUF EXTREME ÄUSSERUNGEN REAGIEREN (OHNE SIE ZU VERSTÄRKEN)?
- GIBT ES BETROFFENE, DIE IN BESONDERER WEISE ZU SCHÜTZEN SIND?



## WELCHE HANDLUNGSMÖGLICHKEITEN STEHEN ZUR VERFÜGUNG?

Grundsätzlich ist das Ignorieren herausfordernder Situationen, in denen für alle vernehmbar menschenfeindliche Positionen geäußert werden, die schlechteste Möglichkeit, zu reagieren. Sie symbolisieren nicht nur der Person, die sich geäußert hat, sondern auch und vor allem den übrigen Zuhörer\*innen, dass man gewillt ist, menschenverachtende Aussagen zu überhören oder sie zu bagatellisieren. Die richtige Reaktion hängt natürlich trotzdem von vielen weiteren Faktoren ab. Folgende Fragen sind in diesem Zusammenhang wichtig:

In welcher Situation wird die Äußerung getätigt: Ist sie eine spontane Reaktion oder absehbare Provokation?

Sprechen aus ihr tiefere ideologische Kenntnisse oder werden Stereotype wiederholt (was deshalb nicht einfach unproblematisch ist!)?

Egal welche Situationsbeschreibung zutreffend ist, sollte die klare demokratisch-menschenrechtsorientierte Haltung von Lehrer\*innen immer erkennbar sein. Darüber hinaus ist dem Schutz eventuell betroffener Menschen vor diskriminierendem Verhalten Priorität einzuräumen. Im beschriebenen Beispiel fällt es deshalb schwer, sich auf eine Diskussion zur Äußerung einzulassen. Zu überlegen ist weiterhin, wie viel Raum einer (öffentlichen) Bearbeitung gegeben werden muss. Im aufgeführten Beispiel kann es je nach konkreter Lage ausreichend sein, eine kurze Ansprache des Schülers innerhalb der Stunde zu leisten und ein weiterführendes Gespräch an das Ende der Stunde zu verlegen, um damit die Haltung kritisch zu hinterfragen. Es kann aber auch notwendig sein, innerhalb der Stunde ausführlicher zu argumentieren, worin die menschenverachtende Haltung in einer solchen Äußerung liegt.

Ganz praktische Hilfen zu Begegnung rechtsextremer Äußerungen oder Stammtischparolen im Allgemeinen finden sich in Teil 4 des Buches (Kapitel 4.2.4).

# 27

## DAS „FCK NZS“-T-SHIRT

Eine Schülerin beschwert sich bei ihrer Klassenlehrerin über folgende Situation:

Am Tag zuvor trug die Schülerin einen schwarzen Kapuzenpullover mit der großflächigen Aufschrift „FCK NZS“. Als der Mathelehrer darauf aufmerksam wurde, forderte er sie auf, den Pullover auszuziehen und zukünftig in der Schule auch nicht mehr zu tragen. Die Schülerin weigerte sich zunächst und wollte den Grund erfahren. Der Lehrer gab zur Antwort, dass „solche politischen Äußerungen“ in der Schule nichts zu suchen haben. Daraufhin verdeutlichte die Schülerin, dass sie es als Schülerin einer „Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage“ als ihren Auftrag ansieht, klar gegen Rechtsextremismus Stellung zu beziehen. Der Lehrer antwortete ihr, dass es ihm egal sei, ob „rechts oder links“, es gehöre nicht in die Schule.





## WAS IST DAS PROBLEM?

„*FCK NZS*“ (*Fuck Nazis*) ist eine deutliche Positionierung gegen Rechtsextremismus. Äußerungen, die sich kritisch auf extrem rechte Positionen beziehen, werden oft vorschnell als linke bis linksextreme Position interpretiert, dabei könnte man diese ebenfalls als demokratische Äußerung lesen.

Aus einer institutionellen Perspektive betrachtet reagieren schulische Akteure auf die Herausforderung, extremistische Kleidungs-codes zu sanktionieren, oft mit einer vermeintlichen Gleichbehandlung. Dabei werden dann sämtliche über Kleidung sichtbar gemachte (gesellschafts-)politische Kommentierungen im schulischen Umfeld verboten. Damit tragen sie allerdings zu einer Entpolitisierung der Schule bei.

## WELCHE FRAGEN WERDEN HIER SICHTBAR?

- IST EINE OFFENSIVE HALTUNG GEGEN RECHTSEXTREMISMUS AUTOMATISCH EINE LINKE POSITION?
- WELCHE GENERELLEN, ABGESTIMMTEN UND DAMIT ALLTAGSPRAKTISCH ZU HANDHABENDEN HANDLUNGSMÖGLICHKEITEN GIBT ES?
- WIE IST IM SPEZIELLEN FALL ANGEMESSEN ZU HANDELN?  
(RICHTIGE BEWERTUNG, ZULÄSSIGKEIT DES ZEIGENS VON SYMBOLEN)



## WELCHE HANDLUNGSMÖGLICHKEITEN STEHEN ZUR VERFÜGUNG?

Wir empfehlen, die Schule als öffentlichen und damit gleichzeitig politischen Raum zu verstehen, in dem es zum Austausch von Meinungen kommen kann und muss. Ein solcher Austausch findet auch über jugendkulturelle Codes und somit nonverbal statt. Offensichtlich ist zudem, dass im Sinne einer wehrhaften Demokratie eine zivilcouragierte Thematisierung von rassistischen, fremdenfeindlichen und anderen menschenfeindlichen Phänomenen möglich sein muss. Solche Positionierungen sind Ausdruck einer aufmerksamen und entschiedenen Verteidigung demokratischer Grundsätze. Insbesondere ist dies der Fall, wenn sich die Botschaft gegen nationalistische, nationalsozialistische oder rassistische Gefahren richtet.

Die zentrale Frage ist also eher: Wo genau verläuft die Grenze zwischen engagiertem Eintreten gegen menschenverachtende Einstellungen und Persönlichkeitsverletzungen (z. B. Verunglimpfung, üble Nachrede, Gewaltandrohung usw.), die Grundrechtsträger verletzen? Eine Verständigung darüber wird innerhalb der Schule wiederholt (z. B. Schulkonferenz, Kollegium, Schülerrat) stattfinden müssen, um auch Einzelfällen gerecht werden zu können. Im konkreten Fall – einer „*Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage*“ – argumentiert die Schülerin deshalb durchaus schlüssig. Weiterhin kann in der Zurschaustellung politischer Botschaften auch ein Gesprächsanlass zwischen Lehrkraft und Schüler\*in gesehen werden, der zur gemeinsamen Reflexion über politische Fragestellungen anregen kann. Ein gesprächsorientierter Zugang zeigt zudem, dass die Einstellungen und politischen Positionen der Schüler\*innen ernst genommen werden.

# 28

## PRAKTIKANT FLIEGT RAUS – AUFKLÄRUNG UNERWÜNSCHT

Aus dem Praktikumsbericht eines Lehramtsstudierenden:

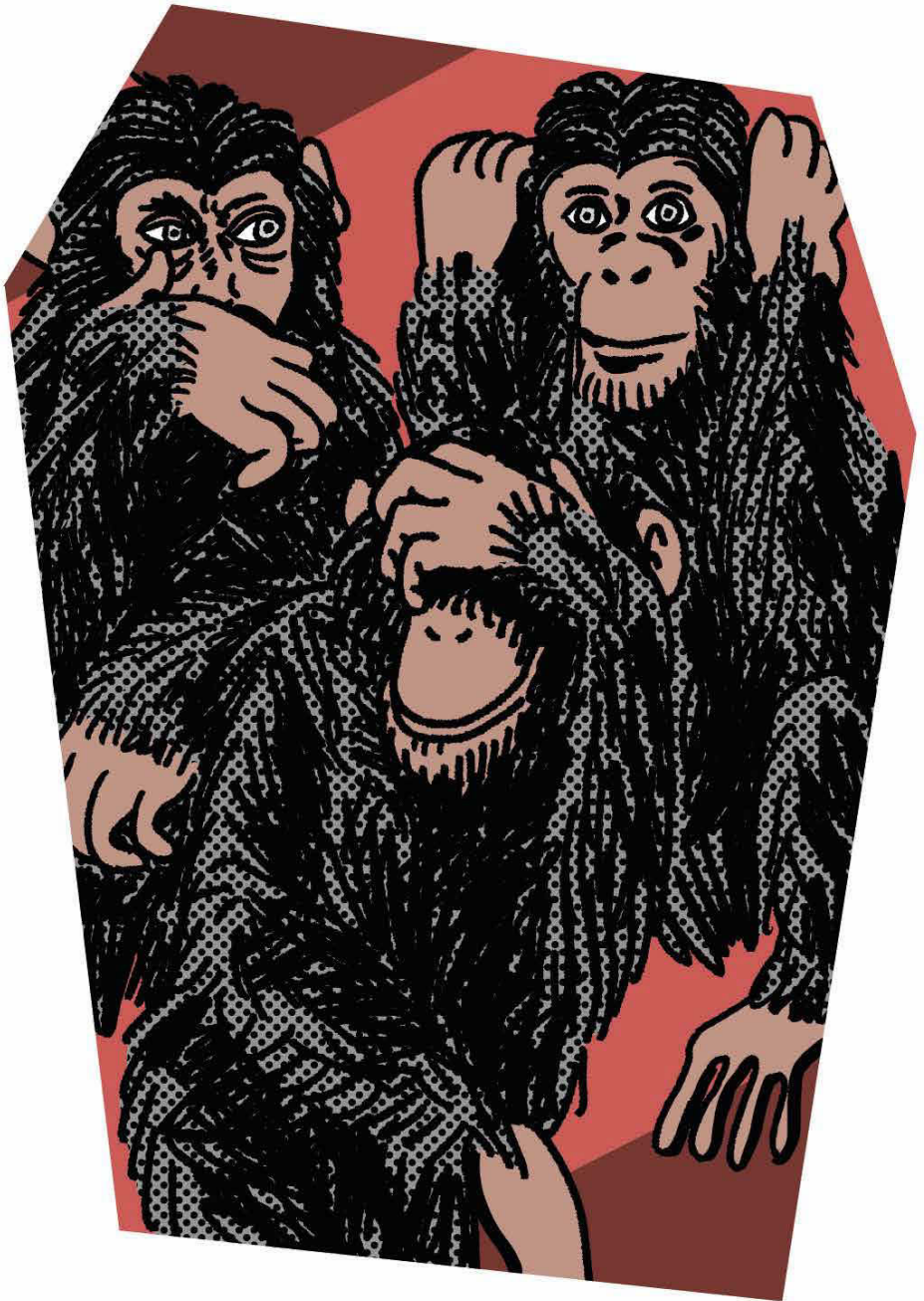
„In meinem Blockpraktikum B hospitierte ich in einer Elektroniker-Klasse das Unterrichtsfach GK [Anmerkung: Gemeinschaftskunde]. Die Lehrperson unterrichtete an diesem Tag das Grundgesetz und diskutierte in der Einstiegsphase die ersten 20 Artikel des Grundgesetzes. Dabei schweifte die Lehrperson zur aktuellen Genderthematik ab. Nach weiteren Schülerbeiträgen kam die Lehrperson ohne thematischen Bezug auf das Thema Rasse. Dabei sagte die Lehrperson: *„Das mit der Rasse ist so eine Sache. Hier gibt es einen gewissen Spielraum“*. Ich als Praktikant war sehr verduzt und wunderte mich über diese Aussage. Gerade eben auch, weil in der Presse erst vor Kurzem darüber berichtet wurde, dass Schulbücher mit Übersichten über vermeintliche Menschenrassen noch immer im Einsatz sind. Ich meldete mich und sagte: *„STOPP: Die Rassentheorie darf nicht auf den Menschen übertragen werden! Dies hat auch Charles Darwin in seinem Buch ausdrücklich geschrieben. Die Nationalisten des 19. und 20. Jahrhunderts übertrugen diese Theorien auf den Menschen und machten die Theorien zu Mythen“*. Nach diesem Interventionsversuch von meiner Seite erwiderte ein um die 35 Jahre alter Berufsschüler: *„Das mit den Rassen wird man doch in Sachsen noch sagen dürfen, das ist hier so“*.

Eine andere Schülerin sagte außerdem: „*Wir Menschen sind doch auch Säugetiere*“. Die Lehrperson verstärkte diese Aussagen mit den Worten, dass sie in ihrem Diercke Weltatlas eine Übersicht über menschliche Rassen gehabt hätte.

Ich fühlte mich nach dieser Situation ohnmächtig und wütend zugleich. Zu Hause angekommen, suchte ich vergebens im Werk von Charles Darwin, „*Die Entstehung der Arten*“, die Textzeile, die meine Aussage stützte. Leider fand ich diese nicht. Die Situation war für mich schwierig, da ich den Eindruck hatte, dass Rassismus in dieser Klasse salonfähig und tragbar für die anderen Schüler und Schülerinnen war. Die Lehrperson habe ich eigentlich als aufgeschlossen und „bürgerlich-mittig“ kennengelernt. Leider hat ebendiese Lehrperson eine regelmäßige Hospitation von mir im Unterricht im Anschluss an den Zwischenfall abgelehnt.“

# 28

## **PRAKTIKANT FLIEGT RAUS – AUFKLÄRUNG UNERWÜNSCHT**





## WAS IST DAS PROBLEM?

Das Problem im vorliegenden Fall heißt: Rassismus. Besonders schmerzlich ist der Fall, weil er den Eindruck vermittelt, dass das Konzept von Menschenrassen auch heute noch explizit und ungeschminkt in schulischen Bildungsräumen vorkommen kann. Zudem entsteht hier der Eindruck einer geschlossenen rassistischen Umgebung. Sowohl Schüler\*innen als auch Lehrkraft stimmen in der menschenfeindlichen und abwertenden Deutung überein. Widerspruch, der durch eine externe Perspektive formuliert wird, wird im Schulterschluss abgelehnt sowie der Zugang kritischer Perspektiven zum Unterrichtsgeschehen im Fortgang unterbunden. Eine Bearbeitung des Zwischenfalls ist damit so gut wie ausgeschlossen.

## WELCHE FRAGEN WERDEN HIER SICHTBAR?

- WIE IST DER ZWISCHENFALL ZU BEWERTEN? HANDELT ES SICH UM EINE AUSNAHME ODER KOMMT EINE DERART GESCHLOSSENE SITUATION HÄUFIGER VOR?<sup>28</sup>
- GAB ES MÖGLICHERWEISE STILLEN WIDERSPRUCH?
- WAS KANN MAN MACHEN, WENN SICH LERNGRUPPEN RASSISTISCHEN WELTBILDERN ANSCHLIESSEN?

<sup>28</sup> Derart geschlossene Situationen sind grundsätzlich schwer bearbeitbar, weil sie im Regelfall gar nicht erst sichtbar werden. Aus diesem Grund kann an dieser Stelle auch nichts über die Häufigkeit derartiger Situationen ausgesagt werden. Die Auswertung von Praktikumsbeobachtungen gibt allerdings einen ersten Anhaltspunkt darauf, dass es sich hier nicht um die Beschreibung eines singulären Ereignisses handelt.



## WELCHE HANDLUNGSMÖGLICHKEITEN STEHEN ZUR VERFÜGUNG?

Aus der Perspektive eines\*r Praktikant\*in ist dieser Fall nicht aufzulösen. Die Lehrkraft ist offensichtlich nicht einsichtig. Die mutige Intervention im Unterricht, die ja bereits stattgefunden hat, wurde abgewiegelt. Zwar wäre es jetzt noch durchaus möglich und wünschenswert, die Schulleitung oder andere Lehrkräfte des entsprechenden Kollegiums über die Beobachtung zu informieren. Angesichts der eher prekären Situation (Schulpraktikum) ist eine solche Meldung aber wenig wahrscheinlich.

In jedem Fall möglich sollte aber eine Thematisierung der Situation in passenden Formaten der universitären Praktikumsbegleitung sein. Dort könnte noch mal inhaltliche Klarheit hergestellt und eine Reflexionsebene geschaffen werden. Zudem könnten universitäre Verantwortungspersonen das Gespräch mit der Schulleitung der Praktikumsschule suchen, um über die Begebenheiten zu informieren.

# FÄLLE

## AUSSERHALB DER SCHULE

Obwohl der Fokus des Buches deutlich auf die Schule bezogen ist, wollen wir mit einer letzten Gruppe von Fällen sichtbar machen, dass das Problem nicht auf Schule als Bildungsraum begrenzt ist, sondern in ähnlicher Weise auch Akteure der außerschulischen politischen Jugend- und Erwachsenenbildung herausfordert. Zudem gibt es Fälle zwischen Schule und außerschulischer Bildung.

# **FÄLLE, DIE WIR IHNEN IN DIESEM KAPITEL VORSTELLEN, SIND:**

226

## **29 · ANGRIFFE AUF DIE WORKSHOP- LEITUNG**

230

## **30 · RASSISTISCHE KURSLEITER\*INNEN IN DER VOLKSHOCHSCHULE**

234

## **31 · DAS LEERE PODIUM**

240

## **32 · HITLERBILD IM JUGENDKLUB**

# 29

## ANGRIFFE AUF DIE WORKSHOPLEITUNG

Eine Schule beschäftigt sich aus gegebenem Anlass mit dem Thema Asyl. Ein pädagogischer Tag soll Informationen und eine grobe Orientierung für die Kolleg\*innen bieten. Schon nach kurzer Zeit tritt ein Lehrer im Workshop immer wieder durch Nachfragen in Erscheinung. Zunächst bittet er nur um Präzisierungen, die vom Referenten wiederholt gegeben werden. Dann mischen sich mehr und mehr persönliche Äußerungen in die Beiträge des Lehrers. Die Beiträge konzentrieren sich vor allem darauf, deutlich zu machen, dass Asylverfahren eine Belastung für die deutschen Steuerzahler\*innen sind. Außerdem seien sie reine „Durchwinkeveranstaltung“.

Als in der Folge des Workshops individuelle Fluchtgeschichten präsentiert werden, verweigert der Lehrer die Mitarbeit und beginnt den Referenten vor der Gruppe mit Vorwürfen der Manipulation zu konfrontieren. So fordert er beispielsweise im „Verhörton“ vom Referenten Auskünfte zur Finanzierung der Arbeit, der Anbindung des Projekts, zu seiner Qualifikation, der Berufserfahrung und anderem mehr. Die Gruppe schweigt, der Workshopleiter ist überrumpelt und versucht zu antworten, wird aber von dem Lehrer immer wieder unterbrochen und mit neuen Fragen konfrontiert. Der Referent steht kurz davor, den Workshop abzubrechen.





## WAS IST DAS PROBLEM?

Im vorliegenden Fall ist zunächst noch nicht klar, wie die kritisierende Person einzuordnen ist und aus welcher Motivation heraus sie so agiert. Erfahrungen der außerschulischen politischen Bildung zeigen, dass es eine klassische Strategie der extremen Rechten gibt, Veranstaltungen durch gezielte Aktionen (Wortergreifungsstrategien, Delegitimierung) zu stören. Dabei wird eine Teilnahme nur vorgetäuscht, um im Laufe der Veranstaltung immer wieder zu unterbrechen. Diese Unterbrechungen richten sich darauf, Referent\*innen in ihrer Glaubwürdigkeit und Integrität zu schädigen und damit vor der Gruppe als irrelevant oder tendenziös darzustellen. Sowohl Referent\*innen als auch andere Teilnehmer\*innen sind durch solche Aktionen nicht selten überrumpelt und stark verunsichert. Häufig erkennen sie erst zu einem späten Zeitpunkt, dass die Beiträge, Dialoge und Fragen auf reine Destruktion angelegt waren und ein wirklicher verständnisintensiver Dialog gar nicht gewollt war. In abgeschwächten Varianten kommt es zu deutlichen Gegenreaktionen oder zur Solidarisierung der übrigen Teilnehmenden gegen die Intervention bzw. Störung.

Im vorliegenden Fall findet das nicht statt, was unter Umständen auch mit der engeren kollegialen Beziehung der Lehrer\*innen untereinander zu tun haben kann (im Gegensatz zu anonymeren Veranstaltungen der außerschulischen politischen Bildung). Der Angriff auf die Workshopleitung bleibt hier unwidersprochen. Kurzfristig ergibt sich ein Problem für den intendierten Weiterbildungsprozess, weil mit der Störung umgegangen werden muss. Langfristig wird, im Gegensatz zu außerschulischen Veranstaltungen, bei denen die Teilnehmenden nur für die jeweilige Veranstaltung zusammenkommen, relevant, dass im Kollegium entsprechende Positionen vorhanden bleiben und die Schulkultur mitprägen.

## WELCHE FRAGEN WERDEN HIER SICHTBAR?

- WIE KANN DER FORTGANG DER VERANSTALTUNG SICHERGESTELLT WERDEN?
- WARUM BLEIBEN DIE KOLLEG\*INNEN IN DER SITUATION SO STILL?  
WIE KÖNNEN SICH DIE ANDEREN TEILNEHMENDEN VERHALTEN?
- WIE KÖNNEN UND SOLLEN DIE HIER SICHTBAR WERDENDEN KONFLIKTE  
INNERHALB EINES KOLLEGIUMS GELÖST WERDEN?



## WELCHE HANDLUNGSMÖGLICHKEITEN STEHEN ZUR VERFÜGUNG?

In der hier vorgestellten konkreten Situation wäre es sicher sinnvoll gewesen, einen geeigneten Zeitpunkt zu identifizieren, zu dem die Störungen unterbrochen werden. Aus unserer Sicht sollte die Veranstaltung spätestens zu dem Zeitpunkt für ein klärendes Gespräch unterbrochen werden, an dem der Teilnehmer sich zunehmend mit persönlichen Äußerungen einbringt und damit sichtbar den Charakter der Veranstaltung verändert. In einem Gespräch kann dann geklärt werden, ob es sich bei der Störung um eine aufzunehmende Befindlichkeit handelt, auf die das Workshop-Setting eingehen kann, oder aber um eine generelle Ablehnung. Als Ultima Ratio müsste auch in Betracht gezogen werden, dass der Teilnehmer gegebenenfalls sogar von der Veranstaltung ausgeschlossen wird, damit diese überhaupt wie geplant durchgeführt werden kann.

In außerschulischen Kontexten ist es zudem ratsam, sich im Vorfeld der Veranstaltung mit möglichen Störungsgefahren auseinanderzusetzen und sich entsprechend vorzubereiten.<sup>29</sup> Im hier vorliegenden schulischen Handlungskontext werden mittel- und langfristig allerdings Konflikte im Kollegium sichtbar, die den Konflikten in Fall Nr. 19 „Demokratische Schulentwicklung gegen Widerstände“ (vgl. S. 172) ähneln. Zur Frage, welche praktischen Möglichkeiten sich für die Reaktion der übrigen Kursteilnehmer\*innen eigentlich ergeben, empfehlen wir die Handlungsüberlegungen aus Fall Nr. 9 „Vielleicht ist ja was dran – das Integrationsprojekt auf der Kippe“ (vgl. S. 116).

<sup>29</sup> Hinweise zu einem geeigneten Vorgehen finden sich u. a. in den Broschüren „*Wachsam sein! Zum Umgang mit rechten und rechtsextremen Einschüchterungsversuchen und Bedrohungen*“ der Mobilien Beratung gegen Rechtsextremismus Berlin (MBR) sowie „*Unerwünscht! Rechtsextreme auf öffentlichen und nicht-öffentlichen Veranstaltungen*“ der Mobilien Beratung in Thüringen (MOBIT).

# 30

## RASSISTISCHE KURSLEITER\*INNEN IN DER VOLKSHOCHSCHULE

Die Volkshochschule in der Stadt Drehwig ist stolz auf ihr umfangreiches Jahresprogramm. In den letzten Jahren sind viele neue Kursangebote im Rahmen der Integrations- und Orientierungskurse hinzugekommen, die speziell für geflüchtete Menschen angeboten werden. Um die Nachfrage zu bedienen, arbeitet die Volkshochschule mit vielen neuen nebenamtlichen Kursleiter\*innen zusammen. In jüngster Zeit sind den hauptamtlichen Mitarbeiter\*innen aber wiederholt Klagen zugetragen worden, dass Kursleiter\*innen sich im Rahmen dieser Angebote rassistisch äußern. Zunehmend erhärtet sich der Verdacht, dass Angehörige der rechten Szene sich als Kursleiter\*innen bei der Volkshochschule eingeschlichen haben.





## WAS IST DAS PROBLEM?

Volkshochschulen sind auf nebenberufliche Kursleiter\*innen angewiesen. Die Motivation und Hintergründe dieser Menschen sind den Programmverantwortlichen nicht immer bekannt. Die Kursleiter\*innen sind – auch wenn in Orientierungskursen ein festes Curriculum zu vermitteln ist – in der pädagogisch-didaktischen Gestaltung und spezifischen Zielgruppenansprache weitgehend frei, ihre Kurse selbst zu gestalten. Die Teilnehmer\*innen sind dem mehr oder weniger schutzlos ausgeliefert. Im vorliegenden Fall handelt es sich zudem um eine besonders schutzbedürftige Gruppe. Zum einen, weil Geflüchtete verpflichtet sind, Integrations- und Orientierungskurse zu besuchen und darüber hinaus nicht selten erhebliche Ängste haben, dass sie Nachteile haben, wenn sie sich über die Qualität der Kurse beschweren.

## WELCHE FRAGEN WERDEN HIER SICHTBAR?

- WAS IST GENAU PASSIERT UND WIE KANN SICHERGESTELLT WERDEN, DASS DIE HAUPTAMTLICHEN BZW. PROGRAMMVERANTWORTLICHEN MITARBEITER\*INNEN VON ENTSPRECHENDEN PROBLEMEN ERFAHREN?
- WIE KÖNNEN DIE PROGRAMMVERANTWORTLICHEN AUF SOLCHE INFORMATIONEN REAGIEREN?
- AUF WELCHER GRUNDLAGE KÖNNEN SOLCHE KURSLEITER\*INNEN SANKTIONIERT WERDEN?
- GIBT ES EIN LEITBILD UND IST DIESES LEITBILD DEN KURSLEITER\*INNEN BEKANNT?
- GIBT ES EIN QUALITÄTSMANAGEMENTSYSTEM, DAS HELFEN KÖNNTE, SOLCHE VORKOMMNISSSE ZU MINIMIEREN?



## WELCHE HANDLUNGSMÖGLICHKEITEN STEHEN ZUR VERFÜGUNG?

Wichtig in Fällen wie dem vorliegendem ist es zunächst, aufzuklären, was hinter den aufgeworfenen Vorwürfen steckt. Das ist allerdings leichter gesagt als getan. Bereits im Fall Nr. 13 „Von der Einsamkeit der Schulleitung“ ist sichtbar geworden, dass eine Aufklärung der Zusammenhänge nicht immer einfach ist. Wichtig wäre deshalb, zu überprüfen, ob im jeweiligen Bildungszusammenhang ein geeignetes<sup>30</sup> Beschwerdemanagement vorhanden ist, über das Teilnehmer\*innen furchtlos Erfahrungen zurückspeiegeln können. Der Deutsche Volkshochschulverband hat überdies eine Handreichung zum Thema Extremismusprävention entwickelt, in der wichtige Hinweise zusammengestellt wurden.<sup>31</sup>

Im konkreten Fall sollte ein Gespräch zu den Vorwürfen mit den Kursleiter\*innen stattfinden. Hingewiesen werden kann in diesem Zusammenhang auch auf die Arbeitsplatzbeschreibung und die geltenden Materialvorgaben, auf deren Grundlage gearbeitet werden sollte. Falls sich die Vorwürfe bezüglich der rassistischen Vorfälle erhärten, sind entsprechende Konsequenzen für die betreffenden Kursleiter\*innen zu veranlassen.

Für die zukünftige Auseinandersetzung kann ein Leitbild hilfreich sein, in dem klare Bildungsziele und ein demokratischer Wertekonsens benannt wurden. Wenn kein Leitbild vorliegt, sollte jetzt ein solches entwickelt werden.<sup>32</sup>

<sup>30</sup> Z. B. in verschiedenen Sprachen.

<sup>31</sup> Diese Handreichung ist online zugänglich unter: <https://www.volkshochschule.de/verbandswelt/projekte/PGZ/publikationen/broschuere-radikalisierungspraevention.php>

<sup>32</sup> Zum Selbstverständnis der Volkshochschulen im Kontext gegenwärtiger Probleme hat Klaus Ahlheim einen schönen Text verfasst, der online unter: [https://www.vhs-sachsen.de/fileadmin/user\\_upload/Dokumente/Ahlheim\\_Idee\\_VHS\\_web.pdf](https://www.vhs-sachsen.de/fileadmin/user_upload/Dokumente/Ahlheim_Idee_VHS_web.pdf) zugänglich ist.

# 31

## DAS LEERE PODIUM

Eine Landeszentrale für politische Bildung hat eine Podiumsdiskussion mit dem Titel „*Gemeinsam Zukunft gestalten*“ geplant. Auf dem Podium sollen die Jugendorganisationen sämtlicher im Landtag repräsentierter politischer Parteien (SPD, Grüne, CDU, AfD, FDP, Die Linke) gemeinsam über Zukunftsfragen diskutieren. Im Vorfeld der Veranstaltung sagt die „*Linksjugend*“ ihre Teilnahme an der Veranstaltung allerdings ab. Sie begründet ihre Entscheidung mit einem Verweis auf eine Flugschrift, die die „*Junge Alternative*“ in der letzten Woche in Umlauf gebracht hat und in der diese sich nach Ansicht der Linksjugend volksverhetzend äußert. Eine entsprechende Anzeige liegt vor, ist juristisch aber noch nicht entschieden. In der Folge sagen auch die „*Jusos*“ und die „*Grüne Jugend*“ ihre Teilnahme ab. Die Landeszentrale entscheidet sich, die Veranstaltung abzusagen.





## WAS IST DAS PROBLEM?

Aus der Sicht der „*Linksjugend*“, der „*Jusos*“ und der „*Grünen Jugend*“ besteht das Problem darin, dass Akteuren, die sich volksverhetzend äußern, im Rahmen solcher Veranstaltungen eine Bühne geboten wird und damit Normalisierungsprozesse in Gang gesetzt werden.

Aus Sicht der Landeszentrale ist das Problem, dass parteipolitisch besetzte Podien, an denen die AfD oder auch ihre Jugendorganisation teilnehmen sollen, immer wieder an der Absage anderer geladener Akteure scheitert.

## WELCHE FRAGEN WERDEN HIER SICHTBAR?

Entsprechend der unterschiedlichen Problembeschreibungen ergeben sich auch unterschiedliche Fragestellungen:

- SOLLTE MAN ALS VERANSTALTER\*IN DER POLITISCHEN BILDUNG UNTER DIESEN SCHWIERIGKEITEN DARAUf VERZICHTEN, DIE AfD EINZULADEN?
- KANN MAN SICH ALS POLITISCHER AKTEUR DAUERHAFT LEISTEN, DIE AfD ZU BOYKOTTIEREN?
- IST ES ÜBERHAUPT SINNVOLL, EIN FORMAT IN DIESER WEISE ZU KONZIPIEREN?



## WELCHE HANDLUNGSMÖGLICHKEITEN STEHEN ZUR VERFÜGUNG?

An der Konstellation wird zunächst deutlich, dass politische Bildung in der Rolle als Moderatorin einen schwierigen Stand hat. Die Form des Angebots bzw. Formats macht abhängig von den politischen Akteuren und ihrem Verhalten. Grundlegend verbirgt sich aber auch an dieser Stelle die etwas zu kurz greifende Annahme, die Kontroversität einer Veranstaltung sei nur über das Abdecken des gesamten Parteienspektrums einzulösen (dazu ausführlich: siehe Kapitel 1.6). Hieraus resultieren verschiedene Perspektiven:

### **Perspektive: Veranstaltungen ohne AfD-Beteiligung**

Es besteht kein „Muss“ für eine Einladung. So ist als Richtschnur immer die Orientierung an Themen wichtig. Ein Proporz nach reiner Parteizugehörigkeit ist als generelle Vorgabe für Veranstaltungen politischer Bildung nicht zielführend. Daneben ist insbesondere das schwebende Verfahren ein berechtigter Grund, auf eine Einladung zu verzichten. Der angeführten Befürchtung einer Normalisierung von undemokratischen und menschenfeindlichen Diskurspositionen (Volkverhetzungsvorwurf) wird in diesem Zusammenhang Priorität eingeräumt. Auf der anderen Seite werden mit großer Wahrscheinlichkeit „Opfernarrationen“ aufseiten der nicht Eingeladenen kultiviert und öffentlichkeitswirksam verbreitet.

### **Perspektive: Veranstaltungen mit AfD-Beteiligung**

Aufgrund ihrer Angehörigkeit in Bundestag, Landesparlamenten usw. kommen bestimmte Akteure der politischen Bildung gar nicht umhin, Veranstaltungen auch mit der AfD zu planen (beispielsweise Veranstaltungen im Vorfeld von Wahlen). Eine gewissenhafte Vorbereitung der Veranstaltung ist hier unabdingbar:

Wahl von kompetenten Moderator\*innen, die in der Lage sind, Wortergreifungs- und Delegitimierungsstrategien sowie menschenfeindliche Äußerungen zu erkennen und zu unterbinden, im Notfall die Veranstaltung auch abzubrechen.

Klare Regeln für die Veranstaltung (Redezeit, Unterbinden von diffamierenden Äußerungen, auch aus dem Publikum, etc.).



### **Perspektive: Veranstaltung anders zuschneiden**

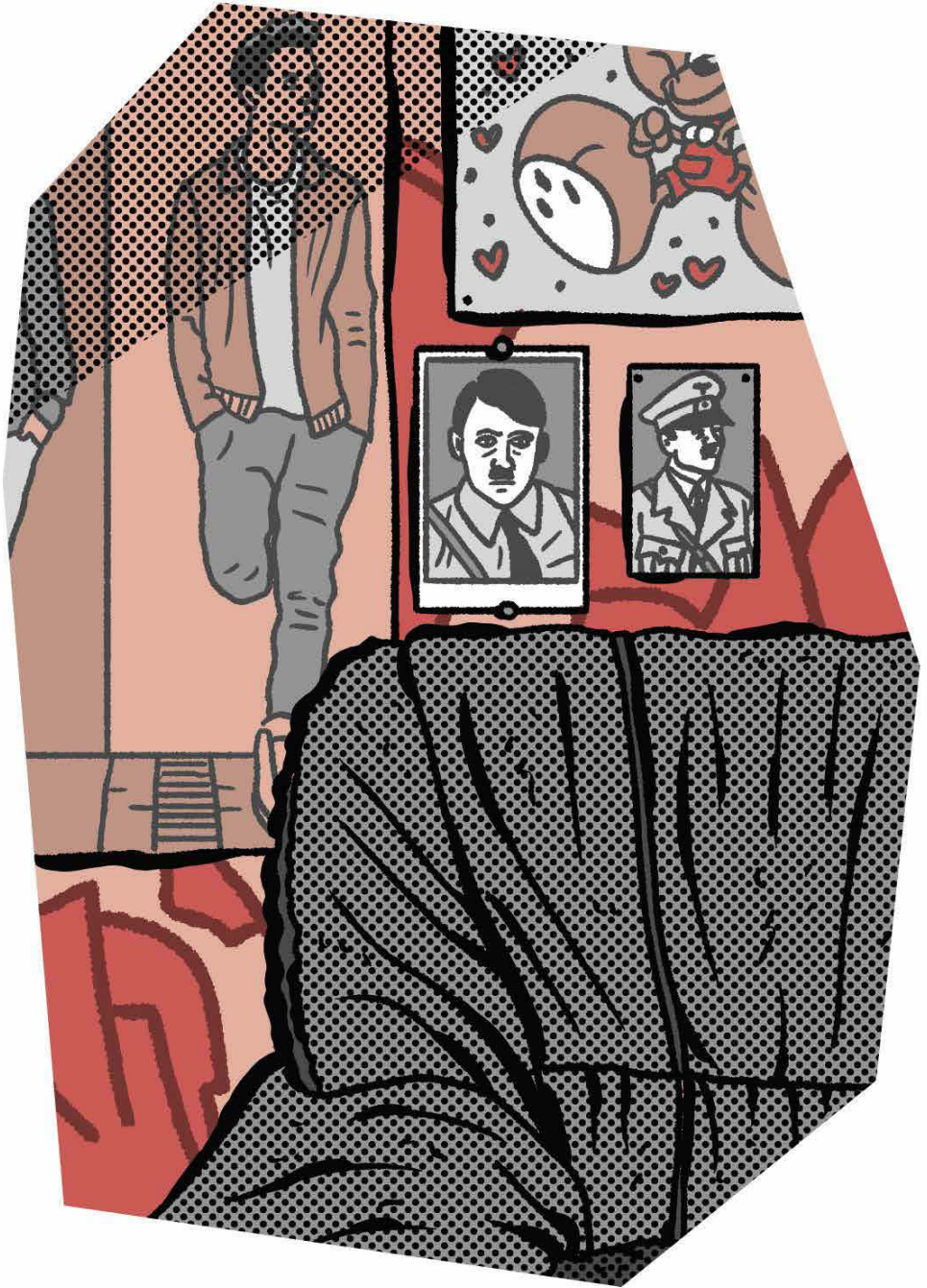
Für zukünftige Veranstaltungen ist unter den gegebenen Bedingungen auch zu überlegen, ob nicht Einzeleinladungen sinnvoller sind. Hier muss Kontroversität dann über die Moderation in den Raum gebracht werden. Es gelten ähnliche Anforderungen an die Moderation wie in der vorherigen Perspektive.



# 32

## HITLERBILD IM JUGENDKLUB

Der selbstverwaltete Jugendklub in Amersfeld ist einer der wenigen Orte für Jugendliche in der eher strukturschwachen Region und wird dementsprechend von vielen jungen Menschen besucht. Das Gebäude wird von der Gemeinde zur Verfügung gestellt, für den Betrieb der Einrichtung sind die Jugendlichen weitestgehend selbst verantwortlich. Der Jugendklub wird durch eine sozialpädagogische Fachkraft betreut, die den Ort regelmäßig aufsucht und bereits eine gute Beziehung zu den Jugendlichen aufgebaut hat. Bei einem der letzten Besuche fielen der Fachkraft an der Pinnwand des Jugendklubs neue Bilder auf, darunter einige Bilder, die den Nationalsozialismus verherrlichen. Auch zwei Bilder von Adolf Hitler sind darunter zu erkennen. Die Fachkraft ist überrascht, da sie entsprechende Tendenzen in der Einrichtung bisher nicht wahrgenommen hat. Ohne die Bilder anzusprechen, verlässt sie die Einrichtung, da sie sich unsicher ist, wie eine geeignete Problematisierung bzw. Handlung aussehen kann, ohne den Jugendlichen vor den Kopf zu stoßen. Bei ihren nächsten Besuchen stellt sie fest, dass neue Bilder hinzugekommen sind.





## **WAS IST DAS PROBLEM?**

In einem bisher unauffälligen Jugendklub tauchen „vermutlich“ strafrechtsrelevante Bilder auf. Die pädagogische Fachkraft ist verunsichert. Einerseits sieht sie, die Notwendigkeit einer Thematisierung, auf der anderen Seite befürchtet sie, durch eine Ansprache das Vertrauen der Jugendlichen zu verlieren. Da es sich um einen selbstverwalteten Jugendklub handelt, schrecken Fachkräfte davor zurück, die Autonomie der Jugendlichen zu beschneiden und kritische Punkte anzusprechen. Offenbar fördern sozialpädagogische Prinzipien wie die der Adressat\*innenorientierung und Lebensnähe mitunter ein Professionsverständnis, das pädagogische Fachkräfte davon abhält, Konflikte mit Jugendlichen auszutragen und ihre Arbeit auch als Bildungsarbeit zu verstehen.

## **WELCHE FRAGEN WERDEN HIER SICHTBAR?**

- MUSS DER VORFALL THEMATISIERT WERDEN, REICHT ES, DIE BILDER ZU ENTFERNEN ODER MUSS ANGEZEIGT WERDEN?
- WIE WEIT DARF ICH IN EINEN VON JUGENDLICHEN SELBSTVERWALTETEN RAUM EINGREIFEN?
- WIE GEHE ICH ALS SOZIALPÄDAGOGISCHE FACHKRAFT IN EINER SOLCHEN SITUATION MIT DEN JUGENDLICHEN UM?
- WIE KÖNNEN FACHKRÄFTE IN DER OFFENEN JUGENDARBEIT UNTER STÜTZT WERDEN, UM MENSCHENFEINDLICHEN TENDENZEN ENTSCHEIDENER ENTGEGENZUTRETEN?



## WELCHE HANDLUNGSMÖGLICHKEITEN STEHEN ZUR VERFÜGUNG?

Im Hinblick auf Handlungsoptionen ist es wichtig, zu unterstreichen, dass indifferentes Verhalten gegenüber menschenfeindlichen Ereignissen oder Herausforderungen nicht nur in der Schule, sondern auch in der offenen Jugendarbeit dringend zu vermeiden ist (vgl. Kapitel 3.3.). Das heißt, dass der geschilderte Fall eine Reaktion unumgänglich macht, und das selbst dann, wenn es sich um nicht strafrechtsrelevante Sachverhalte handeln würde (das erhöht im konkreten Fall aber sicherlich den Handlungsdruck).<sup>33</sup> Eine Auseinandersetzung mit den Jugendlichen zu suchen heißt auch nicht, diese nicht ernst zu nehmen. Ganz im Gegenteil: Eine Fachkraft, die die Jugendlichen in einer solchen Handlungssituationen ernst nimmt, kann über Zwischenfälle wie den geschilderten nicht wortlos hinweggehen. Aufzuklären ist deshalb tatsächlich zunächst, ob der demonstrativen Ausstellung dieser Bilder ein konkretes Ereignis vorausgeht, wer die Bilder aufgehängt hat und wie die Jugendlichen im Einzelnen zu den Bildern stehen. Auch ein selbstverwalteter Jugendklub ist kein rechtsfreier Raum. Der Jugendklub gehört Jugendlichen nicht, sondern ist seitens der Gemeinde zur Verwaltung überstellt. Er darf kein Hort für menschenfeindliche Gesinnungen sein. Jugendliche müssen in einem Gespräch auf die entsprechende Sachlage hingewiesen werden, bei den strafrechtsrelevanten Aspekten muss den Jugendlichen auch vor Augen geführt werden, dass hier eine Anzeige droht. Zudem gibt es nicht nur eine Verantwortung für die Jugendlichen, die diese Bilder aufhängen, sondern auch für die Jugendlichen, die diese Bilder NICHT aufgehängt haben und möglicherweise durch sie ausgeschlossen oder abgehalten werden sollen.

Als Hilfe für die Ansprache der Jugendlichen verweisen wir auf den Entscheidungsbaum für Gespräche (siehe Kapitel 4.2.1), der sich auch zur Vorbereitung instruktiver Gespräche eignet.

<sup>33</sup> In vergleichbaren Fällen, die uns zugetragen wurden, wurden im Eingangsbereich von Jugendklubs beispielsweise Aufkleber mit der Botschaft: „Kopftuchträger\*innen draußen bleiben“ angebracht.



# **TEIL 3: WAS IST EIGENTLICH DAS PROBLEM?**

# INHALT

## TEIL 3

250

## **3.1 PROBLEME BEI DER WAHRNEHMUNG UND VERANTWORTUNGSÜBERNAHME**

266

## **3.2 HERAUSFORDERUNGEN IN DER AUSEINANDERSETZUNG**

276

## **3.3 STOLPERSTEINE – ODER WAS SIE UNBEDINGT VERMEIDEN SOLLTEN**



## WAS IST EIGENTLICH DAS PROBLEM?

Nachdem wir uns im vorangegangenen Teil mit anschaulichen und authentischen (Einzel-)Fällen auseinandergesetzt haben, sollen im folgenden Teil des Buches – in einer verdichteten Form – Hintergrund- oder Metaprobleme identifiziert werden, die sich jenseits der konkreten Einzelfälle in der Auseinandersetzung mit Ungleichwertigkeitsvorstellungen in pädagogischen Kontexten wiederholt ereignen. In den von uns beschriebenen Zusammenhängen hatten wir es mit vielfältigen und auch schwierigen Herausforderungen zu tun. Auch die folgenden Seiten beschreiben solche grundsätzlichen Herausforderungen. Selbstverständlich ist damit nicht gesagt, dass diese in allen pädagogischen Kontexten in gleicher Brisanz auftreten. Viele Lehrer\*innen, Schulleitungen und pädagogische Fachkräfte der außerschulischen politischen Bildung arbeiten nicht nur engagiert, sondern auch professionell und erfolgreich in diesen Bereichen. Die Identifikation dieser Hintergrundprobleme macht sichtbar, dass – trotz der Individualität und spezifischen Dynamik einzelner Situationen – wiederkehrende Grundkonstellationen erkennbar sind, die für die Auseinandersetzung konstitutiv sind. Sich diese Hintergrundprobleme vor Augen zu führen kann helfen, in der Dynamik komplexer schulischer Handlungssituationen schneller zu identifizieren, welche Handlungsmöglichkeiten jeweils naheliegen.

Wir unterscheiden in diesem Zusammenhang zwei großen Problemebenen. Auf einer ersten Ebene haben wir es mit Problemen zu tun, die sich institutionell, strukturell sowie im Zugang zur Sache ergeben. Hier geht es um Fragen der Wahrnehmung und der Verantwortungsübernahme (z. B. Zuständigkeit bestimmter Akteure wie Lehrkräfte, Schulsozialarbeiter\*innen, Schulleitungen, Bildungsadministration). Es geht aber auch um die generelle Einordnung und Identifikation von Herausforderungen. Auf dieser Ebene wird sichtbar, warum schulische Akteure nicht selten Schwierigkeiten haben, rassistische, sexistische, fremdenfeindliche – oder allgemeiner menschenfeindliche – Zwischenfälle aktiv wahrzunehmen und sich zu positionieren bzw. auf sie zu reagieren. Auf einer zweiten Ebene sind Probleme gelagert, die sich in der aktiven Auseinandersetzung mit Ungleichwertigkeitsvorstellungen in Bildungssituationen ergeben. Hier geht es um den praktischen Umgang im Kontext persönlicher Angriffe, z. B. durch Verwaltungs- und Dienstaufsichtsbeschwerden oder Shitstorms. Konkret beschäftigen wir uns mit kommunikativen Strategien der extremen Rechten, z. B.: Delegitimationsstrategien, rechte Wortergreifungsstrategien.

# 3.1

## PROBLEME BEI DER WAHRNEHMUNG UND VERANTWORTUNGSÜBERNAHME

### 3.1.1 Problem der Identifikation

Das erste Problem, dem wir uns in diesem Zusammenhang zuwenden wollen, ist das Problem der Identifikation. Es beschreibt die Herausforderung, Ungleichwertigkeitsvorstellungen im eigenen Handlungs- und Verantwortungsbereich wahrzunehmen. Sichtbar werden hier verschiedene Aspekte. Zum einen die Herausforderung, Probleme zu identifizieren, wenn diese sich nicht direkt in ausgewiesenen und klar konturierten pädagogischen Handlungssituationen wie Unterricht oder Veranstaltungsformaten ergeben. Darüber hinaus fällt es vielen pädagogischen Akteuren aufgrund mangelnder biografischer Selbsterfahrung schwer, sich in Betroffenenperspektiven hineinzudenken. Der dritte Aspekt bezieht sich auf fehlendes Wissen über rechte Strategien oder Ungleichwertigkeitstheorien. Im letzten Punkt geht es allerdings auch um blinde Flecken, die sich durch bestimmte Erwartungen an die eigene Tätigkeit und das pädagogische Handlungsfeld ergeben.

**ASPEKT 1:  
SICHTBARKEIT ERGIBT  
SICH MEIST ERST IN  
ÜBERSCHNEIDUNGS-  
FELDERN**

**ASPEKT 2:  
MANGEL AN EIGENEN  
BIOGRAFISCHEN  
ERFAHRUNGEN**

**PROBLEM DER  
IDENTIFIKATION**

**ASPEKT 3:  
SCHWACH KON-  
TURIERTE KONZEPTE ZU  
UNGLEICHWERTIGKEITS-  
VORSTELLUNGEN**

**ASPEKT 4:  
BLINDE FLECKEN**

#### Aspekt 1: Sichtbarkeit ergibt sich meist erst in Überschneidungsfeldern

Wie bereits im Kontext der von uns zusammengestellten Fallbeschreibungen sichtbar geworden ist, ergeben sich Begegnungen mit Ungleichwertigkeitsvorstellungen häufig im Kontext schulischer Übergangsfelder. Das kann den Übergang zwischen Unterricht und schulischen Pausensituationen, analoger und medialer Kommunikation oder aber zwischen Schule und Freizeitverhalten betreffen.

Lehrkräften fehlt in diesem Sinn nicht selten der Bezug und Zugang zur Kommunikation ihrer Schüler\*innen in sozialen Medien. Sie legen – verständlicherweise – nicht jedes Wort auf die Goldwaage, das auf dem Pausenhof gerufen wird, und sie wissen häufig nicht, mit welchen Peers ihre Schüler\*innen den Nachmittag verbringen. Hinweise auf extremistisches oder rassistisches Verhalten bleibt damit für viele Lehrkräfte, im wahrsten Sinne des Wortes, unsichtbar oder wird nur beiläufig oder zufällig wahrgenommen.

### Aspekt 2: Mangel an eigenen biografischen Erfahrungen

Die geringe Sensitivität vieler Pädagog\*innen gegenüber unterschiedlichen Formen rassistischer oder diskriminierender Kommunikation im schulischen Kontext liegt auch darin begründet, dass die überwiegende Mehrheit der Lehrer\*innen in der Bundesrepublik selbst häufig nicht von Rassismus oder Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit betroffen ist. Das liegt v.a. daran, dass es in der Bundesrepublik vergleichsweise wenige Lehrer\*innen mit Migrationsgeschichte gibt (vgl. Fereidooni 2015 und 2016; Achour 2013). Ohne diese fällt es schwerer, eigene Privilegien als solche wahrzunehmen. Diese fehlenden Erfahrungen machen es den Lehrkräften schwer, sich in die Empfindungen und Erfahrungen von Schüler\*innen oder Kolleg\*innen hineinzusetzen, die von Rassismus oder allgemeiner Ideologien der Ungleichwertigkeit betroffen sind. Scharathow verdeutlicht in diesem Sinne mit seiner Beschreibung von „Rassismus als unsichtbare Erfahrung“ (2014, S. 407), wie schwierig es für betroffene Jugendliche in pädagogischen Institutionen sein kann, institutionell erlebten Rassismus (beispielsweise bezogen auf Darstellungen in Schulbüchern) gegenüber ihren Lehrer\*innen zur Sprache zu bringen.

### Aspekt 3: Schwach konturierte Konzepte zu Ungleichwertigkeitsvorstellungen

Der in dieser Weise beschriebene Mangel an persönlichen Betroffenheiten kann professionalisierungstheoretisch allerdings nicht das gesamte Problemfeld Identifikation erhellen. Aktuelle Studien machen sichtbar, dass für Lehrer\*innen die Phänomene Rechtsextremismus und Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit auch kognitiv nur schwer zugänglich sind. Fischer zeigt in diesem Sinne in einer Studie aus dem Jahr 2013, dass Lehrkräfte (ähnlich wie Schüler\*innen) nur über ein recht schwach konturiertes Verständnis von Rechtsextremismus verfügen und deshalb jenseits stereotyper Zeichen und Muster (z. B.: Hakenkreuz, Springerstiefel, Gewaltverhalten) große Schwierigkeiten haben, aktuelle und damit häufig auch sublimere Erscheinungsformen von Extremismus zu identifizieren (vgl. Fischer 2013). Darin verborgene Ungleichwertigkeitsvorstellungen bleiben damit einer Reflexion entzogen.

Im Rahmen ihrer Ausbildung sollten Lehrkräfte deshalb Gelegenheit haben – auch jenseits individueller biografischer Zugänge –, Wissen und Kompetenzen über die notwendigen Zusammenhänge zu erwerben und diese in ihre Wahrnehmungs- und Handlungsroutrinen zu integrieren. Aus den länderübergreifenden Leitlinien „Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule“ der KMK geht entsprechend auch hervor, dass interkulturelle Kompetenz sowohl als notwendige Handlungskompetenz von Lehrer\*innen als auch als wichtiges Bildungsziel in der Institution Schule verstanden werden sollte (vgl. dazu auch Fereidooni 2015). Interkulturelle Kompetenz wird dabei als „Kernkompetenz für das verantwortungsvolle Handeln in einer pluralen, global vernetzten Gesellschaft“ bezeichnet, die „nicht nur die Auseinandersetzung mit anderen Sprachen und Kulturen (bedeutet), sondern vor allem die Fähigkeit, sich selbst-reflexiv mit den eigenen Bildern von Anderen auseinander- und dazu in Bezug zu setzen sowie gesellschaftliche Rahmenbedingungen für die Entstehung solcher Bilder zu kennen und zu reflektieren“ (KMK 2013, S. 2 und 7f.). Leider sind entsprechende Angebote im Rahmen der Lehramtsausbildung der verschiedenen Bundesländer bislang aber nur rudimentär vorhanden (vgl. Besand 2019 a).

#### Aspekt 4: Blinde Flecken

Als letzte Dimension im Problemfeld Identifikation wollen wir uns mit Erwartungen beschäftigen. Erwartungen ermöglichen und begrenzen Wahrnehmungsprozesse in einer sehr fundamentalen Weise. Tatsächlich ist es schwer, einen Schneemann im Schwimmbad zu entdecken, weil Schneemänner in Schwimmbädern nichts zu suchen haben. Ein Hakenkreuz im Sandkasten einer Kindertagesstätte fällt in diesem Sinne auch nicht jedem Menschen sofort ins Auge. Oder mit anderen Worten: Wenn Lehrkräfte, Sozialarbeiter\*innen oder auch Eltern davon überzeugt sind, dass in der Institution Schule kein Rechtsextremismus (z. B. Rassismus) existiert, haben sie es besonders schwer, auf Hinweise zu reagieren, die zu dieser Überzeugung in Spannung stehen. Im Kontext des von uns durchgeführten (und diesem Buch zugrunde liegenden) Projekts „Starke Lehrer – Starke Schüler“ waren wir selbst zunächst von einem ähnlichen Phänomen betroffen. Wie in Teil 1 bereits angedeutet, war das Projekt in seiner Grundlage darauf ausgerichtet, Lehrkräfte im Umgang mit manifest rechtsextremen oder fremdenfeindlichen Schüler\*innen zu unterstützen. Im Projektverlauf wurde dann aber offenbar, dass in diversen schulischen Kontexten und getragen von ganz unterschiedlichen Akteuren nicht allein Schüler\*innen, sondern auch Lehrkräfte, Eltern oder andere schulnahe Personen fremdenfeindliches Gedankengut sichtbar machen. Dieser Aspekt wird – wie wir finden – bislang zu wenig thematisiert und stellt eine wichtige Motivation dar, die uns bei der Erarbeitung dieser Publikation vorangetrieben hat.

### 3.1.2 Problem der Zuständigkeit

Wenn – wie im vorangegangenen Abschnitt beschrieben – bereits die Identifikation und Wahrnehmung von Ungleichwertigkeitsvorstellungen für viele Lehrkräfte eine erhebliche Herausforderung darstellt, um wie viel herausfordernder muss es dann für Lehrkräfte sein, in den entsprechenden Fällen ein Gefühl der Zuständigkeit zu entwickeln? Im Rückblick auf die in Teil 2 vorgestellten Fälle liegt hier eines der zentralen Probleme pädagogischer Institutionen. Oder mit anderen Worten: Auch unter Bedingungen, in denen Probleme Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit offensichtlich werden, fühlen sich Pädagog\*innen nicht immer und automatisch für die Bearbeitung dieser Probleme zuständig. Befragt man die entsprechenden Akteure, werden verschiedene Problemdimensionen sichtbar:



### Aspekt 1: „Gegen die Eltern kommen wir nicht an!“

Eine erste, recht offensichtliche Dimension wird in schulischen Kontexten sichtbar, wenn wir uns dem Professionsverständnis vieler Lehrer\*innen zuwenden. Behrens unterscheidet in seinem Buch „Solange sie sich im Klassenzimmer anständig benehmen“ zwischen drei relevanten Professionsverständnissen:

1. Erziehen und Begleiten,
2. Demokratiebildung und Legitimierung sowie
3. Qualifikation und Abschlussorientierung (vgl. Behrens 2014, S. 167).

Während die ersten beiden Professionsverständnisse eine Zuwendung zur Sache begünstigen, erweist sich Letzteres als weniger hilfreich (vgl. ebd.). Tatsächlich neigen Lehrer\*innen nicht selten dazu, ihre Aufgabe so zu konzipieren, dass ihre Kernaufgabe darin besteht, Schüler\*innen zum erfolgreichen Abschluss eines Bildungsgangs zu führen. Der Bildungsauftrag der Institution erfährt hier – gegenüber und in Abgrenzung zum (demokratischen) Erziehungsauftrag der Schule – eine deutliche Aufwertung. Für die demokratische Erziehung der Kinder sind nach diesem Verständnis vornehmlich die Eltern zuständig.<sup>34</sup> Die demokratiebildende Funktion und Aufgabe von Schule und politischer Bildung rückt nach einem solchen Verständnis aus dem spezifischen Handlungsfokus der entsprechenden Lehrkräfte. Das gilt umso mehr, wenn sich dieser Bildungs- und Erziehungsauftrag als herausfordernd erweist, weil sich a) die entsprechenden Bildungs- und Erziehungssubjekte als widerständig erweisen oder b) die Eltern die demokratiebildende Funktion nachweislich nicht unterstützen.

Verstärkend kommt an dieser Stelle hinzu, dass Lehrkräfte ihren Einfluss auf die politische Sozialisation von Jugendlichen nicht selten unterschätzen (vgl. Buhl 2003).

### Aspekt 2: Wer soll eigentlich erzogen werden?

Eine weitere Problemdimension wird sichtbar, wenn wir uns vergegenwärtigen, auf wen sich – in der Institution Schule – der Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule bezieht.

<sup>34</sup> Begründungen für ein solches Verständnis lassen sich mit Verweis auf das Grundgesetz durchaus finden. Hier heißt es im Hinblick auf die Rechte und Pflichten der Elternerziehung: „Pflege und Erziehung der Kinder sind das natürliche Recht der Eltern und die zuvörderst ihnen obliegende Pflicht. Über ihre Betätigung wacht die staatliche Gemeinschaft.“ (GG Art. 6 Abs. 2). Relativiert wird dieses Konzept allerdings bereits in Artikel 7. Hier wird der staatliche Erziehungsauftrag formuliert. Konkret heißt es hier: „Das gesamte Schulwesen steht unter der Aufsicht des Staates“ (GG Art. 7 Abs.1). Diese Aufsicht wird u.a. mit der Schulpflicht gewährleistet.

Denn selbst wenn Lehrer\*innen im Rahmen ihres Professionsverständnisses nicht allein auf Abschlüsse orientiert sind und demokratische Bildung als wichtige Aufgabe verstehen, endet ihr Zuständigkeitsempfinden häufig spätestens dann, wenn Ungleichwertigkeitsvorstellungen nicht von Schüler\*innen, sondern von Lehrkräften, Eltern oder anderen schulnahen Personen wie Hausmeister\*innen, Verwaltungsangestellten oder Lieferant\*innen eingebracht werden. Sichtbar wurde das in verschiedenen Fällen, die wir im zweiten Teil dieses Buches zusammengestellt haben (vgl. z. B. Fälle 3, 4, 5, 7, 10, 18 und 21). Die Fragen, die sich die Akteure hier stellen, lauten entsprechend beispielsweise: „Was geht mich das an? Habe ich hier überhaupt ein Mandat? Darf ich auch einem Vater das Tragen einer rechtsextremen Kleidermarke untersagen? Wie reagiere ich, wenn ich einen Kollegen im Kontext einer rechten Demo entdecke?“

### Aspekt 3: Das Dilemma „Querschnittsaufgabe“

Politische, demokratische oder menschenrechtsorientierte Bildung kann und darf in der Schule nicht als Aufgabe eines einzelnen Unterrichtsfaches verstanden werden (vgl. Kapitel 1.6). Es handelt sich vielmehr um eine Querschnittsaufgabe, für die alle Lehrkräfte, die Schulleitung und die Schulsozialarbeit in gleicher Weise zuständig sind. Erfahrungsgemäß führt ein in dieser Weise breit aufgespanntes Zuständigkeitsverständnis quasi im Umkehrschluss auch zu einer breit aufgespannten Unzuständigkeit. Denn wenn in einer Institution alle für politische und demokratische Bildung zuständig sein sollen, betrifft diese Zuständigkeit gleichzeitig leider auch niemanden im Besonderen. Damit erschwert die breite Verankerung der politischen Bildung für einige Lehrkräfte paradoxerweise ihre Zuwendung zur Sache.

### Aspekt 4: „Ich kann die Zeit ja nicht stehlen und es steht nicht im Lehrplan“

Nach allem, was bis zu dieser Stelle über das Problem fehlender Zuständigkeit formuliert wurde, läge die Vermutung eigentlich nahe, dass Fachlehrer\*innen der schulischen politischen Bildung von diesem Problem strukturell am wenigsten betroffen sind. Sie sind fachlich qualifiziert und offensichtlich für Bildungsprozesse im Kontext politischer oder demokratischer Fragen zuständig. Tatsächlich lässt sich das Problem aber auch in diesem fachlichen Kontext rekonstruieren. Befragt man Lehrer\*innen der politischen Bildung im Hinblick auf ihre Bereitschaft, sich im Unterricht zu aktuellen antidemokratischen Herausforderungen zu äußern, stößt man – zumindest im Bundesland Sachsen – auf eine nicht unerhebliche Zurückhaltung. „Ich habe das zum Tabu erklärt“ oder „Ich will die Kinder doch nicht in Teufels Küche bringen, wenn ihre Eltern oder Großeltern Montag bei Pegida mitlaufen“ sind Begründungen, die in

diesem Zusammenhang wiederholt vorgetragen wurden (vgl. Besand 2018a). Mangelndes Zuständigkeitsempfinden spiegelt sich aber vor allem in Äußerungen wider wie: „Das steht doch nicht im Lehrplan“ oder „Den Sack mach' ich in 45 Min. nicht auf – den bekomme ich in der Zeit doch nie wieder zu“. Die Enge und Konkretheit von Bildungsvorgaben erweist sich hier als Falle, aus der auch Fachlehrer\*innen sich nur schwer befreien können. Hinzu kommt (in vielen Bundesländern) die extreme zeitliche Begrenzung der Stundentafel bzw. ein sehr später Start des Faches, das in einigen Ländern erst in der 9. Jahrgangsstufe verankert ist (vgl. Gökbudak/Hedtke 2018).

### Aspekt 5: Jenseits individueller pädagogischer Handlungsspielräume

Nicht immer lassen sich Herausforderungen pädagogisch bearbeiten. Was ist zu tun, wenn eine Lehrerin beispielsweise eine Hakenkreuzschmiererei in einer Toilette vorfindet (vgl. z. B. Fall 16)? Was mache ich, wenn Schüler\*innen mich darauf hinweisen, dass ein Kollege in seinem Fachunterricht mit rechten Parolen agitiert (vgl. z. B. Fall 3)? In beiden Fällen ist es wenig naheliegend, dieses Ereignis allein in der nächsten Stunde oder Klasse anzusprechen. Herausforderungen wie diese übersteigen nicht selten die pädagogisch autonomen und bewährten Handlungsspielräume von Lehrkräften. Zudem scheint Einzelhandeln hier oft wenig erfolgversprechend – stattdessen müssen abgestimmte Handlungsrouninen entwickelt werden. Das macht Absprachen erforderlich und kostet Zeit, die insbesondere in Schulen mit einer ausgeprägten Kultur von Einzelkämpfer\*innen (siehe auch 3.1.3 Aspekt 1) nur schwer zu entwickeln ist.

### Aspekt Nr. 6: Schulleitung versucht, Verantwortung zu delegieren

Nachdem die thematisierten Problemdimensionen bis zu dieser Stelle auf die Zuständigkeitsperspektive von Lehrer\*innen gerichtet waren, soll der Blick im Folgenden auf die Schulleitung gerichtet werden. Schulleitungspositionen stellen – das ist schon mehrfach betont worden – in besonderer Weise Chancen bereit, die eine Zuwendung zur Sache ermöglichen. Tatsächlich fühlen sich aber auch die Schulleitungen oft nicht automatisch für rassistische, sexistische oder menschenfeindliche Herausforderungen zuständig. In manchen Fällen befürchten sie, durch eine gesteigerte Aufmerksamkeit auf diese Probleme (hier insbesondere Fall Nr. 7, 12 und 14) das Image der Schule zu beschädigen. In anderen Fällen fühlen sich Schulleitungen zwar zuständig, versuchen die Bearbeitung aber zu delegieren und suchen aus diesem Grund Personen, die als fachlich versierte Lehrkräfte in der Lage sind, das Thema zu bearbeiten (z. B. Fall Nr. 11).

### 3.1.3 Problem fehlender Kapazität oder Professionalität

Im vorangegangenen Abschnitt deutete es sich bereits an. Eines der mannigfaltigen Probleme, auf das wir in der Auseinandersetzung mit den uns zugänglichen Fällen wiederholt gestoßen sind, lässt sich als Problem fehlender Kapazitäten und Professionalisierung beschreiben. Dieses Problem liegt quer zu vielen anderen Problemdimensionen, soll an dieser Stelle aber noch einmal gesondert vorgestellt werden, weil sich in seinem Zusammenhang vielfältige bildungspolitische Bearbeitungsmöglichkeiten ergeben.



## Aspekt 1: Schule als System von Einzelkämpfer\*innen

Wie in Fall Nr. 11: „Schulleitung verzweifelt am Personal“ oder auch Fall Nr. 19: „Demokratische Schulentwicklung gegen Widerstände“ bereits sichtbar geworden ist, ist es sowohl für demokratiepädagogisch motivierte Schulleitungen als auch für entsprechend qualifizierte und motivierte Lehrkräfte immer wieder schwierig, schulinterne Netzwerke aufzubauen, mit deren Hilfe sich die entsprechenden Herausforderungen bearbeiten und Prozesse vorantreiben lassen. Schulen verfügen als pädagogische Systeme häufig weder über die nötigen personellen Ressourcen noch über das pädagogische Selbstverständnis, um sich an kooperativen und systemischen Problemlösestrategien zu orientieren. Team-Teaching, kooperative Fachbereichsentwicklung und andere Formen vernetzter Arbeit sind in einem solchen Kontext schwer zu organisieren. Stattdessen trifft man in Schulen nicht selten auf ein System von Einzelkämpfer\*innen, in dem die Akteure durch ihre individuelle Lehrverpflichtung derart ausgelastet sind, dass sie systemische Anforderungen als Zumutung empfinden. Die Bearbeitung antidemokratischer Herausforderungen setzt systemisches Handeln aber – wie beschrieben wurde – systematisch voraus.

## Aspekt 2: Ein kleines Fach entwickelt nur schwer kritische Masse – Qualifizierung wird marginalisiert

Gemeinschaftskunde/Sozialkunde/Politik – oder wie immer das Fach in den unterschiedlichen Schularten und Bundesländern bezeichnet wird – ist als Fach in der Schule im Regelfall zu klein, um sehr viel Gewicht entwickeln könnte. Das heißt: Es steht zum einen zu wenig Zeit für den Bildungsbereich zur Verfügung, zum anderen sind aufgrund des geringen Zeitbudgets aber auch zu wenig fachlich ausgebildete Lehrer\*innen vor Ort, um eine kritische Masse und eine nachhaltige Dynamik im Kollegium entwickeln zu können. Durch die überproportional häufig vorkommende Unterrichtsabsicherung durch fachfremde Lehrkräfte in diesem Bildungsbereich wird die Zahl der fachlich qualifizierten Lehrer\*innen an einer Schule zusätzlich eingeschränkt. Gleichzeitig verbindet sich mit dieser Art der Unterrichtsabsicherung aber auch die Vorstellung, dass politische Bildung und demokratische Erziehung im Kern keine fachliche Qualifikation voraussetzen. Wer hin und wieder die Zeitung liest oder die Abendnachrichten hört, scheint bereits geeignet, die entsprechenden Bildungsaufgaben sinnvoll übernehmen zu können. In den allermeisten Bundesländern (mit Ausnahme von Hessen und NRW) gehört eine Qualifikation in diesem Bildungsbereich bislang deshalb auch nicht zum selbstverständlichen Teil der universitären Lehrer\*innenausbildung.<sup>35</sup>

<sup>35</sup> Im Bundesland Sachsen und Thüringen könnte sich das in Zukunft allerdings ändern. Erste Diskussionen über die Änderung der Lehramtsprüfungsordnungen haben in diesen beiden Ländern begonnen.

### Aspekt 3: Politische Bildung als Institutionenkunde der Demokratie

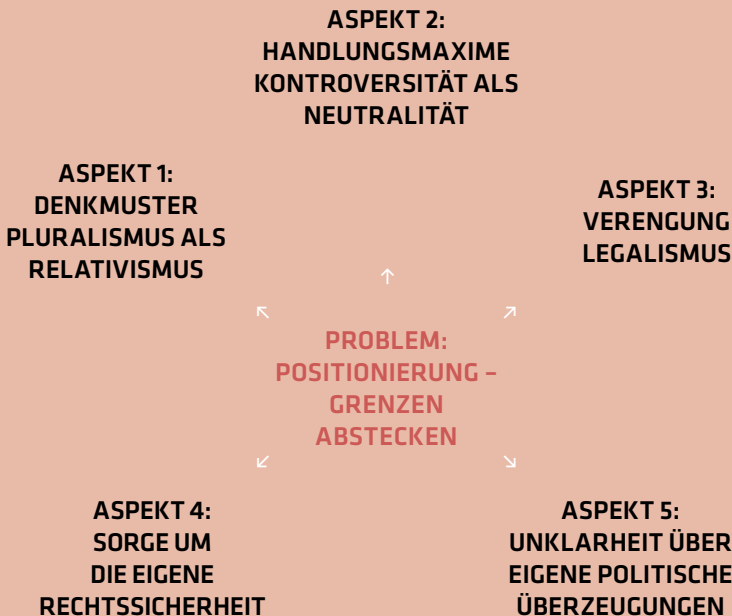
Unter den Bedingungen, die bereits im Kontext der beiden vorangegangenen Punkte beschrieben wurden, reaktualisieren sich Unterrichtskonzepte und Bildungsvorstellungen, die politische Bildung – so eine immer noch überaus verbreitete Vorstellung – als eindimensionale Institutionenkunde verstehen (vgl. Krieger/Pinseler/Behrens/Henkenborg 2008). Während das problem- und konfliktorientierte Wissen um institutionelle Formen, Inhalte und Prozesse wichtig ist, um urteils- und handlungsfähig zu werden, geht es in einer deklarativen Form der Institutionenkunde – zugespitzt formuliert – um die Memorierung des Aufbaus und der Aufgaben von Bundestag, Bundesrat und Bundesregierung. Wichtig wäre es stattdessen, auch institutionelle Kenntnisse innerhalb eines auf Kompetenzen ausgerichteten Unterrichts zu entwickeln, der dabei hilft, Standfestigkeit und Handlungssicherheit im Umgang mit komplexen politischen Herausforderungen zu entwickeln. Um aber das Politische als Kern politischer Bildung sichtbar zu machen und demokratische Ansprüche in schulischen Kontexten zu reflektieren, benötigt das pädagogische Personal eine bei Weitem umfangreichere, politikdidaktische Grundqualifizierung, als es die Ausbildungsstrukturen derzeit vorsehen.

### Aspekt 4: Mangelhafte Adaption und Herausforderungen

Mit Rückblick auf unsere Fallbeschreibungen lässt sich auch erkennen, dass sich die Adaption zentraler Bildungsziele immer wieder als Herausforderung erwiesen hat. So hatten einige der von uns beobachteten Lehrkräfte und Schulleiter\*innen Probleme, ihr eigenes Handeln vor dem Hintergrund zentral verankerter Bildungsziele zu reflektieren und zu begründen. Zuweilen entstand gar der Eindruck, dass diese Ziele bislang gänzlich unbekannt waren. Es gehört allerdings zur Professionalität von Lehrkräften aller Fächer, ihren Beitrag zu überfachlichen Zielen, wie sie in Schulgesetzen und Landesverfassungen formuliert wurden, leisten zu können. Der Schulleitung kommt hier eine besondere Rolle zu. Tatsächlich sind allerdings viele Schulleiter\*innen nur bedingt für diese Aufgabe qualifiziert. Wichtig wäre es daher, im Rahmen der vorgelagerten oder begleitenden Schulleiter\*innen-Qualifizierungen in den verschiedenen Bundesländern demokratische Schulentwicklung als zentralen Qualifikationsbaustein zu verankern und die Bedeutung dieser Aufgabe deutlich zu unterstreichen. Möglicherweise gelingt es auf diesem Weg dann auch, mehr Schulen dafür zu gewinnen, im Rahmen ihrer Schulprofilbildung nicht allein sprachliche, naturwissenschaftliche/technische oder musische Profile zu entwickeln, sondern selbstbewusst die eigene Schule als demokratische Schule zu profilieren.

### 3.1.4 Problem: Positionierung – Grenzen abstecken

Nachdem im vorangegangenen Teil dieses Kapitels Probleme der Identifikation, der Zuständigkeit und der Professionalisierung angesprochen wurden, soll in einem vorläufig letzten Schritt der Blick auf Probleme der Positionierung gerichtet werden. Denn ähnlich wie es im Kontext der drei bereits beschriebenen Probleme der Fall war, ist auch dieses vierte Problem geeignet, Lehrer\*innen von einer aktiven Auseinandersetzung mit menschenfeindlichen Erscheinungsweisen im schulischen Kontext abzuhalten. Warum aber – so ist zu fragen – fällt es pädagogischen Akteuren immer wieder schwer, sich gegenüber Ungleichwertigkeitsvorstellungen, menschenverachtenden Äußerungen bzw. Zwischenfällen im schulischen Kontext, egal von welcher Seite diese vorgetragen oder initiiert werden, abzugrenzen? Im Folgenden werden erste Antworten auf diese Frage gegeben:



## Aspekt 1: Denkmuster Pluralismus als Relativismus

Politische oder demokratische Bildung lebt – wie im ersten Teil bereits grundlegend formuliert – davon, dass Deutungen ausgetauscht und Kontroversen geführt werden. Dabei gilt der Beutelsbacher Konsens (siehe Kapitel 1). Ohne einen nicht-kontroversen Sektor – das haben wir bereits im Kontext unserer demokratiethoretischen Grundlegung ausgeführt – beanspruchen allerdings menschenverachtende Konzepte ebensolche Gültigkeit. Das bedeutet, dass es innerhalb der schulischen Auseinandersetzung über politische und gesellschaftliche Fragen und Werte auch Grenzen geben muss. Diese Grenzen zu bestimmen ist nicht leicht. Sie sollten unter dem Slogan einer „Toleranz gegenüber den noch Intoleranten“ aber durchaus weiter interpretiert werden, als das in anderen Zusammenhängen der Fall ist. Denn Schüler\*innen sollen sich in der Institution Schule angstfrei äußern, Fehler machen und dazulernen können. Sie sollen mit ihren Ideen und Vorstellungen Gehör finden und keine vorschnelle Zurückweisung erfahren.

Aber: Im Rückblick auf die in Teil 2 präsentierten Fälle wird sichtbar, dass es einem Teil der Lehrkräfte im Rahmen demokratischer Bildungsprozesse nicht leichtfällt, pluralistische Vorstellungen von relativistischen Konzepten zu unterscheiden. Sie haben nicht nur Schwierigkeiten, geschichtsrevisionistische oder menschenfeindliche Schüler\*innenbeiträge zu kommentieren, sondern auch, kritische Bewertungen und Einordnungen gegenüber Schulbuchtexten, Flugschriften oder Äußerungen von Kolleg\*innen vorzunehmen. In der Vorbereitung zu dieser Publikation sind wir immer wieder auf Lehrkräfte gestoßen, die pluralistische Vorstellungen wie beispielsweise das Kontroversitätsgebot des Beutelsbacher Konsenses als Möglichkeit interpretieren, jede (und das heißt hier wirklich jede) Position gleichberechtigt in der schulischen Debatte zuzulassen (vgl. beispielsweise Fall Nr. 2, 7 oder 21). Deshalb soll an dieser Stelle noch einmal klar formuliert werden: Schule als angstfreien Raum zu entwickeln heißt nicht, jegliche Schüleräußerung zu tolerieren. Schüler\*innen ernst zu nehmen und in ihrer Entwicklung zu begleiten, kann auch bedeuten sie im Hinblick auf Äußerungen, die fundamental gegen Menschenrechte oder demokratische Grundverständnisse verstoßen, zu kritisieren und ernsthaft die Kontroverse zu suchen.

## Aspekt 2: Handlungsmaxime Kontroversität als Neutralität

Ein zweites Problem wird sichtbar, wenn wir uns näher mit der Frage beschäftigen, wie Pädagog\*innen die Handlungsmaxime Kontroversität in der politischen Bildung interpretieren.

Denn Kontroversität hat – anders als einige Lehrer\*innen glauben – auch im Rahmen politischer Bildung durchaus Grenzen. Bildung oder noch präziser politische Bildung hat – das lässt sich mit Blick auf ihre Geschichte gut nachvollziehen – einen normativen Kern. Im Sächsischen Schulgesetz heißt es in §1 Erziehungs- und Bildungsauftrag der Schule beispielsweise: „Die Schüler sollen lernen, allen Menschen vorurteilsfrei zu begegnen, unabhängig von ihrer ethnischen und kulturellen Herkunft, äußeren Erscheinung, ihren religiösen und weltanschaulichen Ansichten und ihrer sexuellen Orientierung, sowie für ein diskriminierungsfreies Miteinander einzutreten“ und drei Abschnitte weiter heißt es: „Die Schüler sollen lernen, allen Menschen vorurteilsfrei zu begegnen, unabhängig von ihrer ethnischen und kulturellen Herkunft, äußeren Erscheinung, ihren religiösen und weltanschaulichen Ansichten und ihrer sexuellen Orientierung, sowie für ein diskriminierungsfreies Miteinander einzutreten“ (Sächsisches Schulgesetz). Diese normative Perspektive gilt nicht nur für das Fach politischer Bildung in der Schule, sondern für den gesamten schulischen Kontext. In Schule und politischer Bildung geht es um die Vermittlung pluralistischer, demokratischer und menschenrechtsorientierter Haltungen und Werte und nicht um eine wie auch immer geartete neutrale (im Sinne von haltungslose) Auseinandersetzung mit politischen, sozialen und ethischen Fragen.<sup>36</sup> Sie müssen keine extremistischen Positionen in ihren Unterricht einbringen. Und wenn solche Positionen sichtbar werden, dann dürfen – nein, müssen – sie diesen Äußerungen auch widersprechen. Im Rückblick auf die in Teil 2 präsentierten Fälle fällt genau dies allerdings einigen Lehrer\*innen überaus schwer (vgl. dazu ausführlich Behrens 2014; Besand 2018a). Sie schrecken davor zurück, eine deutliche (z. B. menschenrechtsfundierte) Haltung einzunehmen, weil sie denken, sie müssten sich weltanschaulich neutral verhalten.

### Aspekt Nr. 3: Verengung Legalismus

Eine weitere Problemdimension, die sich wiederholt in unseren Fällen gezeigt hat, lässt sich mit dem Begriff Legalismus zusammenfassen. Als legalistisch verstehen wir dabei Positionen, die sich in Konfrontation mit antidemokratischen Äußerungen oder Zwischenfällen darauf zurückziehen, dass Interventionen erst im Falle von strafrechtlich relevanten Delikten wie Sachbeschädigung, Körperverletzung, Verleumdung, Beleidigung oder Volksverhetzung nötig werden.

<sup>36</sup> Wenn es um Kontroversität in der politischen Bildung geht, sind Lehrer\*innen außerdem auch dazu angehalten dem Prinzip der Wissenschaftsorientierung Rechnung zu tragen. Insofern ist es keine Option z.B.: die Leugnung des Holocaust oder des Klimawandels als gleichberechtigte Position zum Lerngegenstand zu machen.

Nach einem solchen Verständnis ist eine deutliche Positionierung der Lehrkraft erst nötig, wenn Schüler\*innen beispielsweise verfassungsfeindliche Symbole präsentieren, indizierte Musikstücke im Unterricht nutzen oder gewalttätig auf Andersdenkende losgehen. Bleiben entsprechende strafrechtlich relevante Grenzverletzungen aus, gibt es – aus der Perspektive einiger Lehrkräfte – offenbar keine Probleme.

Der Zusammenhang mag überraschen, ist aber bereits an anderer Stelle gut dokumentiert. So beschreibt Rico Behrens in seiner Studie „Solange sie sich im Klassenzimmer anständig benehmen“ (2014) diese Haltung als wiederkehrende Handlungsmuster. Er nennt diese Handlungsmuster „Burgfrieden herstellen“ bzw. „Grenzwerte hoch ansetzen“. Juristische Straftatbestände werden hier zur persönlichen Entlastung und Entschuldigung genutzt, um eine eigene Positionierung zurückzustellen oder vollständig zu vermeiden. Aus dieser Perspektive betrachtet muss sich nicht die Lehrkraft positionieren, sondern der Gesetzgeber. Die Strategie wird entsprechend auch gerne von pädagogischen Akteuren genutzt, die sich selbst als sehr konservativ einschätzen und zuweilen sogar Sympathien für die entsprechenden politischen Szenen empfinden.

#### Aspekt 4: Sorge um die eigene Rechtssicherheit

Ebenfalls als legalistisch kann man eine Position beschreiben, die in der Auseinandersetzung mit antidemokratischen Herausforderungen aus Sorge um die eigene Rechtssicherheit indifferent bleibt (vgl. Fall Nr.16: „Das Hakenkreuz im Physikraum“). Auch diese Strategie lässt sich in unseren Fällen recht regelmäßig entdecken. Anders als im vorangegangenen Aspekt geht es hier aber nicht darum, strafrechtliche Grenzziehungen als Entlastung und Entschuldigung für eine unterbleibende Positionierung zu verwenden, vielmehr befürchten die entsprechenden Akteure negative Folgen einer eigenen, zu klaren Positionierung. (Schul-)Rechtliche Bestimmungen werden von den betroffenen Lehrkräften als verunsichernd und einschränkend empfunden. „Am Ende bin ich dran, wenn ich das Hakenkreuz von der Tischplatte kratze“ – sind Äußerungen, die den Zusammenhang sichtbar machen. Das mag auf den ersten Blick überängstlich erscheinen, aber tatsächlich existieren nicht wenige Fälle, in denen Personen, die verfassungsfeindliche Symbole sowohl in schulnahen wie schulfernen Kontexten entfernt oder übersprüht haben, mehrinstanzlich wegen Sachbeschädigung verurteilt wurden.<sup>37</sup> Diese Fälle sorgen ganz offensichtlich auch im schulischen Handeln für erhebliche Unsicherheit.

<sup>37</sup> So geschehen in der Stadt Limburg. Der Fall ist medial gut dokumentiert, beispielsweise durch die Süddeutsche Zeitung, online unter: <https://www.sueddeutsche.de/politik/hessen-lehrer-zuschadenersatz-verurteilt-weil-er-hakenkreuze-ueberspraye-1.2752262>

## Aspekt 5: Unklarheit über eigene politische Überzeugungen

Wie in Fall Nr. 9: „Vielleicht ist ja was dran‘ – Das Integrationsprojekt auf der Kippe“ beschrieben, sind wir im Projektverlauf immer wieder auf Lehrkräfte gestoßen, die Schwierigkeiten haben, ihre eigene politische Haltung von der rechtspopulistischer oder extremistischer Akteure zu unterscheiden.

Diese Akteure verfügen häufig über keine oder nur schwach entwickelte Instrumente, um menschenfeindliche Interventionen im schulischen Kontext von eigenen, z. B. konservativen, Einstellungen zu unterscheiden und Grenzziehungen zu begründen. Die entsprechenden Lehrkräfte verhalten sich sowohl in Unterrichtssituationen als auch in kollegialen Debatten häufig lange Zeit passiv. Sie sind unsicher, wie sie ihre eigene migrationspolitische Skepsis von den „Remigrationsforderungen“ der Identitären Bewegung abgrenzen können. Scheinbar fällt diesen Akteuren die Identifikationen von Gemeinsamkeiten bei der inhaltlichen Problembeschreibungen leichter als die Unterschiede festzustellen und Abgrenzungen zu menschenverachtenden Konzepten. Aber erst wenn diese Trennlinien identifiziert wurden, können die betroffenen Lehrerinnen und Lehrer ihre indifferente Haltung überwinden und stehen ihren Schüler\*innen und Kolleginnen als Referenz und Gesprächspartner\*innen zur Verfügung.

# 3.2

## HERAUSFORDERUNGEN IN DER AUSEINANDERSETZUNG

Nachdem wir uns bis zu dieser Stelle mit Problemen beschäftigt haben, die sich im Bereich von Wahrnehmung und Verantwortungsübernahme ergeben, soll es im Folgenden um Herausforderungen gehen, die sich in der konkreten und damit aktiv handelnden Auseinandersetzung mit ideologischen Ungleichwertigkeitsvorstellungen im pädagogischen Kontext ergeben. Lehrkräfte, die diesen Schritt geschafft haben – sich also aktiv handelnd mit den Problemen, die diesem Buch zugrunde liegen, auseinandersetzen –, sind aus unserer Sicht bereits ein ganzes Stück weiter. Sie vermeiden eine indifferente Haltung und stehen damit für ihre Schüler\*innen als Gesprächspartner\*innen und Referenzpunkte grundsätzlich zur Verfügung. Solche sichtbaren Reaktionen sind für Schüler\*innen – oder allgemeiner Adressat\*innen in Bildungsprozesse – wichtig, selbst auf die Gefahr hin, dass in der handelnden Auseinandersetzung Fehler passieren. Denn nur auf diese Weise machen junge Menschen im Bildungsprozess die Erfahrung, dass diskriminierende oder menschenverachtende Äußerungen nicht unkommentiert stehen bleiben. Das ist in jedem Fall gut und wir wollen mit diesem Buch alle Leser\*innen ermuntern, Reaktionsstrategien zu entwickeln, ohne Angst davor zu haben, Fehler zu machen oder sich zu stark zu exponieren. Tatsächlich geht es in diesen Zusammenhängen gar nicht um die ultimative Lösungsstrategie, sondern schlicht und ergreifend um das Sichtbarwerden von Widersprüchen. Gleichwohl wollen wir im Folgenden aber dennoch auf einige systematische und wiederkehrende Probleme aufmerksam machen, die sich aus der Reaktion auf Ungleichwertigkeitsvorstellungen ergeben können, um Antizipationsprozesse vorzubereiten.

### **3.2.1 Delegitimierung von politischer Bildung und persönliche Angriffe**

Akteure, die sich aktiv gegen Ungleichwertigkeitsvorstellungen positionieren, sind häufig mit sogenannten Delegitimierungsstrategien konfrontiert. Ein anschauliches Beispiel dafür findet sich in dem von uns vorgestellten Fall 29: „Angriffe auf die Workshopleitung“, in dem ein Workshopleiter von einem teilnehmenden Lehrer immer wieder verbal angegriffen wird. Die Delegitimierung besteht dabei im Wesentlichen darin, dass die Qualifikation des Workshopleiters infrage gestellt wird. Solche Strategien sind insbesondere im Feld der außerschulischen politischen Jugend- und Erwachsenenbildung häufig zu beobachten. Die Workshopleitung/Expert\*in ist dann entweder zu jung, zu unerfahren, schlecht ausgebildet oder durch eine bestimmte – institutionelle Anbindung oder Herkunft (z. B. Westdeutschland) – vermeintlich nicht in der Lage, den Kern des Problems zu erfassen und sich angemessen zu äußern.

Die Delegitimation muss sich aber nicht unbedingt allein auf die pädagogisch handelnden Personen beziehen, sondern kann auch die Expertise der von dieser Person genutzten Quellen, Materialien oder Verweise betreffen. Das Problem kann sich auch in einer allgemeinen Expert\*innenkritik, pauschaler Medienschelte oder Verschwörungstheorien ausdrücken. Delegitimierungsstrategien können sich dabei auch auf inhaltliche Aspekte konzentrieren und als „Vorwurf der Unausgewogenheit“ ausdrücken. In jüngster Zeit werden in diesem Sinn nicht selten Bildungsformate, die sich an den wertebasierten Zielen demokratischer politischer Bildung orientieren, pauschal als „links“ oder „linksextrem“ diskreditiert (siehe u. a. Fall 7 „Elternbeschwerde über „verordnete“ Weltoffenheit“). Vorwürfe dieser Art haben – insbesondere durch die Entwicklung anonymer Meldeplattformen der AfD – in der politischen Bildung deutlich zugenommen (siehe die ausführliche Darstellung in Teil 1, Kapitel 1.6).

Delegitimierungsstrategien sind also überaus verbreitet. Sie können spontan zustande kommen, werden als Interventionen aber nicht selten gründlich vorbereitet und systematisch in der politischen Auseinandersetzung genutzt. Da sie allerdings gleichzeitig als persönlicher Angriff vorgetragen werden, haben sie ein hohes Verunsicherungspotenzial für die betroffenen Akteure. Wichtig scheint uns in diesem Zusammenhang zu sein, sich nicht auf Rechtfertigungs-spiralen einzulassen. Der Sinn der Delegitimierungsstrategie besteht oft schlicht und ergreifend darin, durch Störung und Unterbrechung Bildungsprozesse unmöglich zu machen. Unsere Empfehlung ist deshalb: Unterbrechungen dieser Art so kurz wie möglich zu halten. Kurze, prägnante Klarstellungen oder das Sichtbarmachen der angewendeten Strategie können helfen, den Bildungsprozess anschließend ohne weitere Beeinträchtigung fortsetzen zu können. Falls dies nicht möglich ist, muss in diesem Kontext als Ultima Ratio auch in Betracht gezogen werden, die Störer\*in des Raumes zu verweisen.

### **3.2.2 Einschüchterungsversuche durch formalisierte Anfragen oder Anzeigen**

Zum Repertoire verschiedener rechter Akteure gehört es mittlerweile auch, pädagogische Projekte und Personen durch Anzeigen, Dienstaufsichtsbeschwerden oder parlamentarische Anfragen einzuschüchtern und anzugreifen. Diese Einschüchterungsversuche verunsichern und beschäftigen die Betroffenen oft recht nachhaltig. Hier ist aus unserer Sicht Folgendes zu raten: Betroffene Akteure sollten möglichst Ruhe bewahren und Vertrauenspersonen hinzuziehen. Lassen Sie sich nicht vereinzeln, sondern bilden Sie Netzwerke, indem Sie Fürsprecher\*innen finden sowie Transparenz bei den Verfahrensschritten einfordern. Stark verunsichernd wirken auch und gerade parlamentarische „Kleine Anfragen“.

Dabei sind „Kleine Anfragen“ zunächst einmal als ein wichtiges Instrument von Oppositionsparteien zur Kontrolle von Regierungshandeln zu verstehen. Sie werden in jüngster Zeit allerdings nicht selten als Einschüchterungsinstrumente inflationär und zweckentfremdet verwendet.<sup>38</sup> Um sich einen Überblick über die Summe der Anfragen zu verschaffen, die sich unmittelbar an Akteure oder Projekte der politischen Bildung wenden, empfehlen wir, sich über die Plattform [kleineanfragen.de](https://kleineanfragen.de) mit dem Suchwort „politische Bildung“ einen eigenen Eindruck zu verschaffen.<sup>39</sup> Sichtbar wird hier ein systematischer Einschüchterungsversuch mit doppelter Absicht. Zum einen dienen die Anfragen dem Sammeln von Informationen für die eigene Öffentlichkeitsarbeit. Zum anderen zielen sie darauf, „ein Klima der Verunsicherung unter engagierten Projekten zu erzeugen. Die geförderten Initiativen und Projekte sollen dazu bewegt werden, zurückzuweichen und von sich aus ihre Aktivitäten in der Öffentlichkeit einzuschränken, und zugleich soll das Misstrauen der Fördermittelgeber geweckt werden.“ (Verein für Demokratische Kultur in Berlin e.V./ Mobile Beratung gegen Rechtsextremismus Berlin 2019, S. 21)<sup>40</sup>

Wir raten aus diesem Grund dazu, Kleine Anfragen präzise und knapp zu beantworten und keine ausschweifenden Gegenargumente zu formulieren. „Ein Hinweis auf bereits vorhandene öffentliche Informationen kann den eigenen Arbeitsaufwand begrenzen. Inhaltliche Fehler in der zugrunde liegenden Anfrage sollten kurz richtiggestellt werden. Sollte in den Fragen eine Diffamierung der eigenen Arbeit enthalten sein, empfiehlt es sich, auch das in angemessener Form zurückzuweisen. Die Kleine Anfrage kann gleichzeitig Anlass sein, das eigene Selbstverständnis bei der Beantwortung voranzustellen.“ (ebd., S. 29)

<sup>38</sup> Mehr zum Umgang mit „Kleinen Anfragen“ finden sich auf der Homepage der Mobilien Beratung Berlin: <https://www.mbr-berlin.de/aktuelles/diffamierung-zivilgesellschaftlichen-engagements-als-rechtspopulistische-strategie/?lang=de>

<sup>39</sup> Zum Zeitpunkt der Erstellung dieses Textes waren es 4.778 Anfragen.

<sup>40</sup> Weitere Informationen können Sie der Informationsbroschüre des Vereins für Demokratische Kultur in Berlin e.V. und der Mobilien Beratung gegen Rechtsextremismus Berlin unter folgendem Link entnehmen: [https://www.mbr-berlin.de/wp-content/uploads/2019/03/190313\\_mbr\\_Broschüre\\_Kulturkampf\\_Auflage2\\_Online.pdf](https://www.mbr-berlin.de/wp-content/uploads/2019/03/190313_mbr_Broschüre_Kulturkampf_Auflage2_Online.pdf)

### 3.2.3 Shitstorms und mediale Angriffe

Neben formalisierten Beschwerdeverfahren wie den Kleinen Anfragen haben sich im Kontext sozialer Medien in den letzten Jahren auch weniger formalisierte Skandalisierungsverfahren wie die sogenannten „Shitstorms“ etabliert, um in gebündelter und massenhafter Form (starke) Empörung zum Ausdruck zu bringen. Diese kann sich gegen einzelne Ereignisse (z. B.: Vermietung von Räumlichkeiten an bestimmte Gruppierungen oder Parteien), Entscheidungen (z. B.: Kooperationsentscheidungen mit bestimmten Gruppen), Vorkommnisse (z. B.: Übergriffe, Events) richten oder auch einzelne Menschen (z. B.: sprachliche Entgleisungen) betreffen. Im Gegensatz zu abgegrenzter analoger Kommunikation finden diese Äußerungen im Kontext sozialer Medien oft erhebliche öffentliche Resonanz, verstärken und radikalisieren sich. Die genutzte Anonymität (bisweilen werden aber auch durchaus Klarnamen verwendet) trägt maßgeblich dazu bei, unsachliche Äußerungen, Anschuldigungen, Beleidigungen und v.a. „Hate Speech“ zu verbreiten. Zuweilen werden Shitstorms auch als gut orchestriertes Mittel genutzt, um gezielt Organisationen oder einzelne Menschen durch Demoralisierung und Einschüchterung unter Druck zu setzen, wobei sich die Akteure und Strategien nicht selten ähneln – wie im Folgenden gut sichtbar wird:

*„Dies geschieht über Aufrufe in rechtspopulistischen Facebook-Gruppen oder rechtsalternativen Medien, aber auch über Troll-Netzwerke oder Server wie ‚Reconquista Germanica‘, [...]. Ziel ist dann deutlich, demokratische Akteur\*innen zu diskreditieren, zu trollen und aus dem Diskurs zu drängen.“ (Amadeo-Antonio-Stiftung 2018)*

Auch Schulen oder andere Träger politischer Bildung sind in den letzten Jahren wiederholt Opfer solch orchestrierter Widerspruchskampagnen geworden. Aus diesem Grund stellt sich die Frage, wie pädagogische Einrichtungen am sinnvollsten auf Shitstorms reagieren können. Eine Antwort auf diese Frage bietet eine hilfreiche Übersicht der Amadeo-Antonio-Stiftung an.<sup>41</sup> Aus ihr geht hervor, dass das Wichtigste im Falle einer eigenen Betroffenheit ist, Ruhe zu bewahren und sich nicht in vorschnellen Überreaktionen zu verlieren. Auch der Paritätische Wohlfahrtsverband hat eine instruktive Handreichung zum Umgang mit Hass und Hetze in sozialen Medien herausgegeben.<sup>42</sup>

<sup>41</sup> Siehe: [https://www.amadeu-antonio-stiftung.de/wp-content/uploads/2018/12/HateSpeech\\_Shitstorm.pdf](https://www.amadeu-antonio-stiftung.de/wp-content/uploads/2018/12/HateSpeech_Shitstorm.pdf)

<sup>42</sup> Diese findet sich unter der Adresse: [https://www.der-paritaetische.de/publikation/handreichung-umgang-mit-hass-und-hetze-in-sozialen-medien/?fbclid=IwAR2dBD5HKfprTD09q8GsXXeT8thefcv\\_6yLlqyy-6Cx-d1u2daaWte4lx0143](https://www.der-paritaetische.de/publikation/handreichung-umgang-mit-hass-und-hetze-in-sozialen-medien/?fbclid=IwAR2dBD5HKfprTD09q8GsXXeT8thefcv_6yLlqyy-6Cx-d1u2daaWte4lx0143)

Wie wir an verschiedenen Stellen des Buches sichtbar gemacht haben, unterstützt die gedankliche Vorbereitung solcher Situationen ein sicheres Reagieren im Ernstfall (z. B.: durch vorbereitete Handlungspläne).

### 3.2.4 In die Defensive geraten

Wie bereits in den vorangegangenen Abschnitten sichtbar geworden ist, besteht eine der zentralen Strategien der extremen Rechten darin, Kommunikationssituationen umzukehren und das Gegenüber in die Defensive zu drängen. Nicht selten findet man sich dann in Situationen wieder, in denen das Vertreten demokratischer Grundwerte und Positionen plötzlich gerechtfertigt werden muss. Eine kurze Übersicht zu gängigen Strategien findet sich im Folgenden:

#### Raumbesetzung durch Wortergreifung und Normalisierung

Ein weiteres Problem, das in der Auseinandersetzung mit Akteuren der extremen Rechten sichtbar wird, lässt sich als Wortergreifungsstrategie beschreiben. Sie findet zumeist bei politischen Veranstaltungen im öffentlichen Raum statt. Allerdings konnten wir im Rahmen unserer Arbeit die entsprechenden Strategien auch zunehmend in schulischen Kontexten beobachten.

Als Wortergreifungsstrategie wird grundsätzlich der Versuch verstanden, die weitgehende gesellschaftliche Ächtung menschenverachtender Positionen Schritt für Schritt zu überwinden und eine neue Normalisierung und Selbstverständlichkeit von Ungleichwertigkeit herzustellen (vgl. Klose 2008). Klose merkt dazu an, dass „[...] der Erfolg der Wortergreifungsstrategie [...] entscheidend abhängig davon [ist], wie sensibilisiert die demokratischen Gegenkräfte sind. Die Rechtsextremisten sind ja nur dann erfolgreich, wenn es die Demokraten und Demokratinnen auch zulassen. [...] „ (Klose 2008). Die Frage, die sich im konkreten Bildungskontext ergibt und die spontan und schnell entschieden werden muss, lautet häufig: Lasse ich mich auf eine Debatte ein oder unterbinde ich die Intervention? Grundsätzlich gilt aber: Immer da, wo Bildungsveranstaltungen drohen, von extremistischen oder menschenfeindlichen Akteuren gekapert und für ihre Zwecke genutzt zu werden, sollten deutliche Grenzen gezogen werden.

#### Themenhopping und Stammtischparolen

Das Themenhopping zeichnet sich dadurch aus, dass eine sinnstiftende Kommunikation durch das immer wiederkehrende Ausweichen auf immer neue Themen, Personen oder Zusammenhänge vermieden wird.

Dadurch kann umgangen werden, eigene Positionen und Äußerungen themenzentriert und schlüssig zu erklären oder sich einer Kritik der eigenen Position zu stellen. Für Betroffene entsteht eine Herausforderung dadurch, dass sie in eine defensive Gesprächsrolle gedrängt werden, die sich nur schwer kontrollieren lässt (vgl. Hufer 2019, S. 31f.). Dies geschieht auch durch die einfachen und pauschalen Diffamierungen in Stammtischparolen. Sie argumentativ zu entkräften, benötigt häufig einige ernsthafte Auseinandersetzung mit Fakten. In dieser Zeit werden von den Paroleneinbringern schon die nächsten Stereotype geäußert.

### Desinformation/Fake News

Desinformationen und Fake News haben gemeinsam, dass, durch das Erzeugen oder Einstreuen falscher Tatsachen und Zusammenhänge Diskurse verschoben werden sollen. Fake News verbreiten sich digital oft in der gleichen Geschwindigkeit wie echte Fakten und haben nicht selten einen höheren Unterhaltungs- und Sensationswert. Kein Wunder also, dass sie auch in pädagogischen Situationen sichtbar werden. Ähnlich wie Verschwörungstheorien sind sie nicht immer leicht zu entkräften. Wichtig ist es deshalb, gemeinsam mit Schüler\*innen oder Teilnehmer\*innen außerschulischer Bildungssituationen Strategien einzuüben, mit deren Hilfe sich Fakten erkennen und beurteilen lassen. Pädagogische Materialien, die Lehrkräfte dabei unterstützen, gibt es mittlerweile in ausreichendem Maße. Die Bundeszentrale für politische Bildung stellt sogar ein Videotutorial bereit, das Schülerinnen und Schüler für den Umgang mit Fake News sensibilisiert.<sup>43</sup>

### 3.2.5 Emotionale Herausforderungen

Ein weiteres Problem, das sich im Kontext unserer Arbeit mit pädagogischen Fachkräften gezeigt hat, lässt sich unter dem Stichwort „emotionale Herausforderungen“ zusammenfassen. Diese zeigen sich auf drei Ebenen. Auf der ersten Ebene treten sie als Kommunikationsstrategie extrem rechter Akteure in Erscheinung. Diese nutzen bewusst Emotionen oder versuchen, emotionale Zustände bei anderen auszulösen. Auf einer zweiten Ebene geht es um die emotionalen Herausforderungen, denen pädagogische Fachkräfte ausgesetzt sind. Betroffene zeigen sich, nachdem sie sich länger aktiv mit menschenfeindlichen Positionen auseinandergesetzt haben, erschöpft. Sie empfinden die Emotionalität als störend in einem Bildungsprozess, der ihrem Selbstverständnis nach eigentlich im rationalen und sachlichen Austausch der besten Argumente bestehen soll (vgl. Habermas 1962).

<sup>43</sup> Online zugänglich unter: <http://www.fakefilter.de>

In diesem Zusammenhang bleibt es wichtig, festzuhalten, dass die Störung nicht allein oder vornehmlich durch die Emotion der Anderen (also der Zielgruppe oder der als menschenfeindlich argumentierenden Teilnehmer\*innen, Kolleg\*innen oder Eltern) zustande kommt. Als anstrengend werden auch und vor allem eigene Emotionen empfunden. „Ich kann das nicht mehr länger machen – ich rege mich zu sehr auf“ oder „Ich fühle mich hilflos und verzweifelt“ sind typische Schilderungen von Lehrkräften oder Lehramtsstudierenden, nachdem sie die Auseinandersetzung mit extremen Positionen gesucht oder geleistet haben. Dass solche Auseinandersetzungen manchmal die Grenzen des eigenen Wohlbefindens überschreiten, kann dabei nicht in Abrede gestellt werden. Im Weg stehen den entsprechenden Akteuren aber häufig auch Professionsvorstellungen, die suggerieren, dass Emotionen im Prozess politischer Bildung nichts verloren hätten. Die (deutsche) politische Bildung hat sich tatsächlich lange Zeit mit dem Emotionsbegriff schwergetan. Emotionen gehören – wie der Fachdiskurs der letzten Jahre sichtbar gemacht hat – aber zur politischen Bildung dazu. Ja, mehr als das – politische Bildung ist ohne Emotionen nicht vorstellbar! (vgl. Besand 2017; 2019a etc) Petri 2017 formuliert treffend:

„Emotionen vermitteln auf der Basis von Urteilen und Bewertungen ein orientierungsstiftendes sowie handlungsvermittelndes Wissen über das Selbst und die Welt. Das besondere Zusammenwirken von Kognition und Leiblichkeit führt dabei dazu, dass Emotionen nicht nur Wissen, sondern häufig sogar Gewissheit über das Selbst und seine Beziehung zur Welt vermitteln“ (Petri 2017).

Auf einer dritten Ebene ist es deshalb notwendig, nach Mitteln und Wegen zu suchen, um solche Gewissheiten diskursiv wieder besprech- und damit reflektierbar zu machen. Wir raten dazu, Emotionen (auch die eigenen) im Bildungsprozess wahr- und ernst zu nehmen. Wir müssen auch im Kontext politischer Bildung lernen, mit Emotionen umzugehen und sie nicht einfach zu vermeiden. Mit der Reflexion eigener Emotionshaushalte ist ein Einstieg möglich, der eine breitere emotionale Professionalität zulässt.

### **3.2.6 Moralisiertungsfall („Dampfwalzenproblem“)**

Mit dem Stichwort Emotionalisierung lässt sich auch das Problem der Moralisiertungsfall verbinden, das bereits im einführenden Kapitel unseres Buches angesprochen wurde. Der Begriff Moralisiertungsfall bezieht sich dabei auf eine durch die Lehrkraft vermittelte vorschnelle Unterscheidung von Gut und Böse, die geeignet ist, bestimmte Zusammenhänge und Deutungen als erwünscht, objektiv und wahr zu kennzeichnen und damit gegen Kritik und skeptische Fragen zu immunisieren und die insgesamt als pädagogisch wenig sinnvoll

beschrieben werden kann (vgl. Grammes 1998, S. 17ff.). Lehrkräfte geraten in diese Moralisierungsfalle durch einen hohen Grad an Betroffenheit, der in der Auseinandersetzung mit Positionen oder Ideologien der Ungleichwertigkeit leider leicht entstehen kann, da menschenfeindliche Äußerungen in pädagogischen Situationen mitunter bewusst mit dem Ziel der Provokation eingebracht werden. Der daraufhin nicht selten eingenommene „Kampfmodus“ führt leicht zu überschießenden Reaktionen, die den geplanten Charakter der Provokation vernachlässigen. Deshalb ist es wichtig, sich auch in solchen Zusammenhängen einen möglichst umfassenden Blick auf die Situation zu bewahren. Wichtig wäre es beispielsweise, im Blick zu behalten, wie sich die Kommunikationssituation auf die Personen auswirkt, die die Intervention nicht auslösen, sondern nur beobachten.

Lernen lässt sich in diesem Zusammenhang insbesondere von zivilgesellschaftlichen Akteuren politischer Bildung, die im Kontext ihrer Tätigkeit bereits umfassende Erfahrungen sammeln konnten, weil sie vonseiten extrem rechter Akteure unter besonderem Druck stehen.

David Begrich vom Verein Miteinander e.V. formuliert in diesem Zusammenhang beispielsweise folgenden grundsätzlichen Ratschlag: Er rät, möglichst bewusst auf provokante Interventionen von rechts zu reagieren und ... „[...] letztlich in einem Wechselspiel zwischen Diskursfähigkeit und Grenzsetzung in der Lage zu sein, die eigenen Positionen darzustellen und zu vermitteln“ (Begrich/Burkhardt 2019).

Im Blick zu behalten ist dabei die Frage: „Mit wem rede ich worüber mit welchem Ziel?“ (ebd.). Argumente ausschließlich moralisch zu konstruieren ist in diesem Zusammenhang wenig hilfreich (vgl. Scherr 2008). Denn auch menschenfeindliche Argumente stützen sich auf normative (wenn auch hoch problematische) Grundvorstellungen. Diesen muss man sich in Bildungsprozessen durch die argumentative Offenlegung zentraler demokratischer Wertvorstellungen stellen. Argumentationstrainings und Instrumente wie das Kommunikationsdreieck, das wir im vierten Teil vorstellen, können in diesem Zusammenhang eine Hilfe sein.

### **3.2.7 Burgfrieden als „Glatzenpflege“**

Ein letztes Problem, das wir im Kontext der handelnden Auseinandersetzung mit Ungleichwertigkeitsvorstellungen sichtbar machen wollen, haben wir – etwas zugespitzt – mit dem Begriff der „Glatzenpflege“ überschrieben. Der Begriff wurde in der Vergangenheit zur kritischen Beschreibung von Programmen verwendet, die im Kontext der akzeptierenden Jugendarbeit im Kern auf

verständigungsorientierte Ansätze fokussiert haben und von (rechtsextremen) Teilnehmer\*innen mitunter als Bestärkung erlebt worden sind (vgl. Lüdecke 2013). In schulischen Bildungskontexten sind entsprechende Konzepte eher selten explizit verfolgt worden. Gleichwohl gilt gerade in schulischen Umgebungen, dass Lehrkräfte Schüler\*innen, die sich menschenfeindlich äußern, nicht aus der pädagogischen Bildungs- und Erziehungssituation ausschließen können und sollen. Vielmehr geht es hier noch viel stärker als in außerschulischen Kontexten darum, sich der entsprechenden Schüler\*innen anzunehmen, das Gespräch zu suchen und Hintergründe für die geäußerten Haltungen und Einstellungen zu ergründen. Insbesondere Schulsozialarbeiter\*innen stellen sich in diesem Zusammenhang immer wieder die Frage, wie sinnvoll und zuträglich es ist, Kritik gegenüber den von Jugendlichen geäußerten Wertvorstellungen zu formulieren – schließlich wollen sie das Vertrauen, das sie zu den entsprechenden Jugendlichen aufgebaut haben, nicht riskieren. Die Jugendlichen im Unklaren zu lassen, wie ihre Meinungen und Einstellungen von pädagogischen Fachkräften bewertet werden, bringt – aus unserer Sicht – aber große Gefahren mit sich. Zum einen gefährdet eine derartige Verschleierung eigener Vorstellungen langfristig die Bindung zu den Jugendlichen. Denn nach einem verzögerten Sichtbarwerden fühlen sich diese mit Recht nicht ernst genommen und paternalistisch behandelt. Zum anderen kann eine solche Haltung aber auch als Verstärkung und Bestätigung erfahren werden.

In Rico Behrens Studie „Solange sie sich im Klassenzimmer anständig benehmen“ ist ein sehr plastischer Fall dokumentiert, in dem Schüler\*innen, die der Neonaziszene nahestehen, ihren zugewandten Lehrer dazu auffordern, sie zu Treffen und verabredeten Schlägereien zu begleiten, weil sie den Eindruck haben, er könnte an solchen Events ebenfalls Freude haben – was nicht der Fall ist (vgl. Behrens 2014, S. 81f.). In Fällen wie diesem wird sichtbar, wie sich fehlende Abgrenzungen auswirken können. Der Fehler liegt dabei weniger in der Zuwendung selbst, die kann durchaus sinnvoll sein, sondern in fehlender Stellungnahme. Wir raten aus diesem Grund dazu, die Jugendlichen immer ernst zu nehmen und zum Ernstnehmen gehört es auch, Spannungen sichtbar zu machen, die sich aus ihren und eigenen Überzeugungen ergeben.

Mit dieser letzten Problembeschreibung sind wir am Ende dieses Teilkapitels angekommen. Wichtig ist uns, an dieser Stelle noch einmal festzuhalten: Die hier vorgelegte Sammlung von Problemen gründet sich auf Erfahrungen, die wir in der Durchführung des Projekts „Starke Lehrer – Starke Schüler“ und des daran anschließenden Erfahrungstransfers gemacht haben. Es handelt sich in diesem Sinn nicht um eine abgeschlossene Darstellung. Phänomene verändern sich. Neue Strategien werden sich entwickeln und sichtbar werden.

# 3.3

## STOLPERSTEINE – ODER WAS SIE UNBEDINGT VERMEIDEN SOLLTEN

Im dritten und letzten Teil dieses Kapitels wollen wir gezielt Stolpersteinen vorstellen. Als Stolpersteine verstehen wir dabei Verhaltensweisen und Reaktionsmuster, die der angemessenen Bearbeitung der in diesem Buch versammelten Herausforderungen im Wege stehen. Alle Stolpersteine lassen sich aus den von uns vorgestellten Fällen ableiten und sind in den vorangegangenen Kapiteln an verschiedenen Stellen bereits intensiver beschrieben worden. Unserem Anliegen folgend, dass dieses Buch unterschiedliche Einstiege und Zugänge berücksichtigt, soll an dieser Stelle eine kurze und knappe Übersicht zeigen, „WAS MAN NICHT MACHEN SOLLTE“. Insofern sind die nächsten Seiten mit ihrem recht instruktiven Charakter für Situationen geeignet, in denen es einer ersten und schellen Absicherung des Handelns bedarf.

### 3.3.1 Stolperstein: Indifferent bleiben, sich an Normalisierung beteiligen

Grundsätzlich ist das Ignorieren herausfordernder Situationen die schlechteste Möglichkeit, auf menschenverachtende Aussagen und Verhalten zu reagieren. Es symbolisiert den übrigen beteiligten Personen, dass man gewillt ist, antidemokratische Interventionen zu überhören oder sie zu bagatellisieren. In der politikdidaktischen Literatur wird diese Herausforderung auch als „Indifferenzfalle“ beschrieben (vgl. Besand 2019). Konkret heißt das: In jedem Situationskontext sollte die klare demokratisch-menschenrechtsorientierte Haltung von Lehrer\*innen erkennbar sein. Dies gilt insbesondere dann, wenn extrem rechte Akteure menschenverachtende oder geschichtsrevisionistische Äußerungen zu normalisieren versuchen, um damit „Grenzen des Sagbaren“ zu verschieben. Daran dürfen sich Lehrkräfte in Situationen politischer Bildung keinesfalls beteiligen.

### 3.3.2 Stolperstein: Opfer/Betroffene übersehen

Die Konjunktur rechtspopulistischer Ideen hat die politische Bildung in den letzten Jahren vor erhebliche Herausforderungen gestellt. Das Selbstbewusstsein und die emotionale Wucht, mit der breite Bevölkerungsgruppen quasi über Nacht ihre politische Frustration sichtbar gemacht haben, hat nicht nur in der Politik vielfältige neue Formate für Dialogveranstaltungen und Bürgergespräche entstehen lassen. Weniger in den Blick geraten sind in diesem Zusammenhang die Opfer rassistischer, sexistischer, homophober oder menschenverachtender Anfeindungen. Ähnliches gilt für schulische Kontexte. Politische Bildung konzentriert sich stark auf Prävention oder Reaktion (bzgl. extremistischer Interventionen). Es ist deshalb unser dringender Rat, Betroffenenperspektiven bei der Reflexion pädagogischer Strategien immer mit in den Blick zu nehmen.

### 3.3.3 Stolperstein: Vermeintliche Neutralität

In der politischen Bildung existiert mit dem Beutelsbacher Konsens eine gut verankerte und klar konturierte Vorstellung davon, wie politische Indoktrination zu vermeiden ist, Kontroversität gewährleistet werden kann und Schülerorientierung verfolgt wird. Leider ergeben sich in diesem Zusammenhang aber auch Missverständnisse. In diesem Sinne ist es wichtig, zu betonen, dass der Beutelsbacher Konsens nicht mit politischer Neutralität gleichzusetzen ist. Vielmehr ist er im Sinne des Grundgesetzes wertgebunden. Er mahnt dazu, demokratische Werte wie Pluralismus und Menschenrechte in den Mittelpunkt von Bildungsprozessen zu stellen. Antipluralistische, menschenfeindliche (z. B. rassistische) Positionen müssen und dürfen deshalb nicht als gleichberechtigte Kontroversen behandelt werden.

### 3.3.4 Stolperstein: Überreagieren

Handeln ist wichtig! Indifferenz muss vermieden werden! Das ist eine Message, die wir in diesem Buch immer wieder betonen. Gleichzeitig ist es allerdings auch wichtig, nicht überzureagieren und damit Provokationen nicht auf den Leim zu gehen. Das kann leicht passieren, wenn emotionale Herausforderungen auftauchen, Äußerungen oder ein bestimmtes Verhalten vielleicht sogar geplant eingebracht werden. Wichtig bleibt es, Grenzen zu setzen und auf der anderen Seite eine gewisse professionelle „Coolness“ zu suchen. Auch ein Einordnen in „Freund-Feind“-Kategorien ist in diesem Zusammenhang wenig hilfreich. In pädagogischen Situationen bleibt es wichtig, wo möglich den Kontakt zu Menschen zu halten.

### 3.3.5 Stolperstein: Sich an Othing beteiligen

Wir alle sind in Prozessen der Fremdmachung (Othing) involviert, darum gilt es, sich selbst stets kritisch zu reflektieren. Das Konzept „Othing“ entstand im Kontext der Postcolonial Studies. Der Begriff wird verwendet, um das Fortwirken kolonialer Verhältnisse in der heutigen Gesellschaft zu beschreiben. Im Deutschen wird der Begriff als „Different-Machung“ oder „Fremd-Machung“ übersetzt. Othing meint zunächst einmal die Konstruktion des bzw. der Anderen und geht einher mit einer asymmetrischen und hierarchischen Differenzierung, indem Menschen als „Andere“ markiert und von einem „Wir“ unterschieden werden. Othing bezieht sich dabei auf bestimmte Merkmale wie race/Ethnizität/Nationalität, gender/Geschlecht/sexuelle Orientierung/geschlechtliches Empfinden, Klasse, Religionszugehörigkeit oder Behinderung.

Prozesse des Othering zeigen sich offen oder verdeckt und haben sowohl individuelle als auch strukturelle Konsequenzen durch die Zuweisung von Minderwertigkeit und Überlegenheit. Othering wird auf unterschiedlichen Ebenen sichtbar: in struktureller Ausbeutung und Benachteiligung, in Zeichen oder Objekten, in Witzen oder bestimmten Begriffen, aber auch in Vorannahmen oder Vorurteilen gegenüber bestimmten Personen oder Personengruppen.

### 3.3.6 Stolperstein: Umfassende Verbote

Herausforderungen, schulische Leitbilder und ein institutionelles Selbst- bzw. Leitbildverständnis sind wichtig. Sie können in Konfliktfällen Orientierung bieten und helfen, zu abgestimmten Handlungsweisen zu kommen. Sie sollten aber nicht so eng formuliert werden, dass Einzelfallentscheidungen nicht mehr möglich sind. In diesem Sinne raten wir beispielsweise davon ab, die Kommunikation politischer Ziele oder Slogans über Kleidungsstücke umfassend zu verbieten. Kleidung, Frisuren und Habitus drücken immer auch Haltungen aus. Sie können nicht aus Bildungsinstitutionen herausgehalten werden. Schule und andere Bildungseinrichtungen sollen keine unpolitischen Orte sein, ABER pauschalisierte Abwertungskonstruktionen und menschenfeindliche Aussagen – auch in symbolischen Formen – sind zu vermeiden. Ein Peace-Sticker ist in diesem Sinne eben etwas anderes als ein geschichtsrevisionistischer Spruch auf einem T-Shirt.

### 3.3.7 Stolperstein: „Infektionsängste“

Eine immer wiederkehrende Frage in der Auseinandersetzung mit extremistischen Erscheinungen betrifft die Sorge um ein „Bekanntmachen“ der entsprechenden Positionen. So zweifeln Lehrkräfte, ob sie Beobachtungen überhaupt proaktiv ansprechen sollen, weil sie fürchten, Schüler\*innen in unnötiger Weise erst auf die entsprechenden Inhalte aufmerksam zu machen. Zum anderen verbirgt sich hierin auch die Hoffnung, die Mehrzahl der Schüler\*innen hätten von dem als problematisch empfundenen Sachverhalt noch nichts mitbekommen. Erfahrungsgemäß sind sowohl diese Angst als auch die Hoffnungen der Lehrkräfte in diesem Zusammenhang übertrieben. Schüler\*innen sind oft lange vor ihren Lehrkräften über die entsprechenden „Probleme“ oder Phänomene im Bilde und verfallen ihnen deshalb nicht umstandslos. Gerade die Entwicklungen im Web 2.0 und den digitalen Medien machen hier eher einen problemorientierten Umgang nötig.

### 3.3.8 Stolperstein: Legitimationsfalle

Insbesondere in Zeiten, in denen die liberale Demokratie vor Herausforderungen steht, gerät die politische Bildung oft schnell in die Defensive und versteigt sich in der Legitimation bestehender Strukturen und Verfahren. Lehrkräfte könnten sich in diesem Sinne angesichts rechtspopulistischer Entwicklungen, einer umfassenden Medien- und Expert\*innenkritik und einer nicht unerheblichen Europaskepsis (um nur einige wenige Aspekte zu nennen) genötigt sehen, in ihrem Unterricht die Leistungsfähigkeit des politischen Systems zu betonen, öffentlich-rechtliche Medien zu preisen und ein Hohelied über Europa anzustimmen. Legitimation ist aber nicht die Aufgabe politischer Bildung in der Demokratie. Sie darf deshalb nie im Bestehenden verhaftet bleiben, sondern muss immer offen sein, sich neuen gesellschaftlichen Herausforderungen (wertgebunden) zu stellen und nach neuen Lösungen zu suchen.

### 3.3.9 Stolperstein: Legalismus

Mit Legalismus beschreiben wir Argumentationsweisen, in denen Lehrkräfte oder pädagogisches Fachpersonal sich nur dann zum Handeln aufgefordert sieht, wenn im juristischen Sinne fassbare Rechtsverstöße sichtbar werden. In der kollegialen Beratung des Falls Nr. 22, in dem ein Schüler ein Bild des Rechtsterroristen Uwe Mundlos als persönliches Profilbild seines Facebook-Profiles ausgewählt hat, sind wir wiederholt der Ansicht begegnet, dass man da nichts machen könne, schließlich sei das Bild von Mundlos nicht verboten. Wir halten diese Argumentationsweise für unangemessen. In Bildungsinstitutionen lassen sich Handlungsimpulse nicht erst durch Rechtsverstöße legitimieren. Legalistische Sichtweisen helfen in diesem Sinne nicht weiter.

### 3.3.10 Stolperstein: Alles durch Unterricht lösen wollen

Für überaus verbreitet – gleichzeitig aber wenig hilfreich – halten wir auch die Vorstellung, dass rassistische, sexistische oder o.ä. Äußerungen in pädagogischen Situationen grundsätzlich nur durch Unterricht zu bearbeiten sind. An solche Vorstellungen knüpfen dann häufig geäußerte Sachzwänge an, man könne nach einem bestimmten Zwischenfall im schulischen Kontext doch nicht regelmäßig den Stundenplan umwerfen, man habe keine Zeit, all das zu thematisieren oder das betreffe schließlich nicht die ganze Klasse. Hier wird nicht nur der Ort „Unterricht“ überlastet. Er dient gleichzeitig manchmal auch als „Entlastungsstrategie“. Pädagogisches Handeln im schulischen Kontext muss demgegenüber breiter gefasst werden.

In diesem Sinne sind Einzelgespräche mit Schüler\*innen sowie weitergehende Bearbeitungssettings möglich und sinnvoll. Auch sie gehören in den Instrumentenkasten von Lehrkräften und sind nicht exklusiv an die Schulsozialarbeiter\*innen zu delegieren.

### 3.3.11 Stolperstein: Sich vereinzeln lassen/Selbstüberforderung

Lehrkräfte neigen nicht selten zu einer Kultur von Einzelkämpfer\*innen und suchen in der Auseinandersetzung mit herausfordernden Fällen oft erst spät kollegialen Beistand.

Dies ist aus zwei Perspektiven problematisch. Zum einen müssen Auseinandersetzungen mit diesen Herausforderungen oft systemisch bearbeitet werden. Immer dann, wenn sie nicht „nur“ von einzelnen Akteuren ausgehen, steigt die Komplexität erheblich. Den Fall „Gedenkstättenbesuch – Kraniche für Grab Nr. 88“ (Fall 6), in dem sich ein geschlossener Klassenverband zu einem den Nationalsozialismus verharmlosenden Verhalten entschließt, wird eine einzelne Lehrkraft nicht allein lösen können. Zum anderen sind Netzwerke zwischen Kolleg\*innen, aber auch zu Profis der außerschulischen Präventionsarbeit besonders in den Fällen wichtig, in denen pädagogisches Personal zum Objekt politischer Angriffe wird. In allen Bundesländern gibt es mobile schulische Beratung oder demokratiepädagogische Initiativen, die in diesem Zusammenhang unterstützen können.



# **TEIL 4: PROFESSIO- NELLE LÖSUNGS- ANSÄTZE**

# INHALT

## TEIL 4

291

## **4.1 EINE REAKTIONS-CHECKLISTE - VERANTWORTUNG ÜBERNEHMEN**

294

## **4.2 PÄDAGOGISCHE KOMMUNIKATIONS- SITUATIONEN GESTALTEN**

312

## **4.3 SYSTEMISCHES HANDELN UND DEMOKRATISCHE SCHULENTWICKLUNG**

342

## **4.4 ADMINISTRATIVE HILFEN**



In den Kapiteln 2 und 3 haben wir sowohl kasuistisch als auch analytisch systemische, politische, juristische und pädagogische Herausforderungen beschrieben, die sich in pädagogischen Situationen in der Auseinandersetzung mit Ideologien der Ungleichwertigkeit ergeben. Neben der anschaulichen Beschreibung von Fall- und Problemkonstellationen haben wir in diesen beiden Kapiteln überdies bereits unterschiedliche Handlungsmöglichkeiten vorgestellt, die im Hinblick auf diese Herausforderungen angewendet werden können. Diese Handlungsmöglichkeiten reichen von notwendigen verbalen Positionierungen gegenüber Schüler\*innen, Lehrer\*innen oder Eltern bis hin zur Initiierung und Begleitung von komplexen demokratischen Schulentwicklungsprozessen. Ist damit nicht alles gesagt? Braucht es tatsächlich noch ein weiteres Kapitel mit der pathetischen Überschrift „Lösungen“? Wir glauben schon.

Mit dem Begriff „Lösungen“ wollen wir in diesem Zusammenhang allerdings nicht auf ultimative Rezepte verweisen, mit denen sich jede Herausforderung meistern lässt. Vielmehr präsentieren wir in diesem Kapitel eine Art Werkzeugkasten, in dem praktische Instrumente vorgestellt werden, die sich in unterschiedlichen Situationen und für unterschiedliche Problemstellungen sowie Aufgaben anwenden lassen. Solche Werkzeuge haben es an sich, dass ihr Nutzen sich zwar recht schnell beschreiben lässt, der Umgang mit ihnen aber erlernt und trainiert werden muss. Wir eröffnen dieses Kapitel deshalb mit einer überaus grundlegenden Handlungsrichtschnur – man könnte auch sagen Direktive – die wir als Ausgangspunkt verstehen und in unterschiedlichen Kontexten selbst angewendet haben. Sie dient als pragmatische Metaschablone und lautet:

### Haltung zeigen – Betroffene schützen – Auseinandersetzung führen

Nach unserer Erfahrung unterstützt diese einfache Schrittfolge Menschen in herausfordernden pädagogischen Handlungssituationen, den Überblick zu behalten. Sie hilft, möglichst angemessen zu reagieren, größere Fehleinschätzungen und Handlungsversäumnisse zu minimieren sowie Verantwortung zu übernehmen. Wichtig ist uns allerdings, überdies darauf hinzuweisen, dass es in solchen Handlungssituationen immer ratsam ist, auf erfahrene Unterstützung zurückzugreifen.

Auf der Grundlage dieser Kernüberlegung bietet das vorliegende Kapitel ausgewählte Werkzeuge zur Vorbereitung und nachträglichen Reflexion von pädagogischen Kommunikationssituationen. Wir greifen dabei auf bewährte Methoden zurück, die individuell oder im Gruppenkontext angewendet werden können. In diesem Sinne stellt der Entscheidungsbaum für Gespräche (Kapitel 4.2.1) ein konkretes Planungstool für die effektive Vorbereitung schwieriger Gesprächssituationen bereit und unterstützt Akteure dabei, eigene Ziele nicht aus den Augen zu verlieren. Mit dem Argumentationsdreieck (Kapitel 4.2.2) lassen sich menschenfeindliche Haltungen oder auch Stammtischparolen in Diskussionen oder Gesprächen leichter parieren. Als schnell einsetzbarer Kompass funktioniert das Argumentationsdreieck in vielen unterschiedlichen Situationen als Erste-Hilfe-Werkzeug. Ähnlich wirkt die sogenannte 5-Satz-Technik (Kapitel 4.2.3), welche Sicherheit und Strukturierung für die eigene Positionen vermittelt. Als rhetorisches Stilmittel ist sie auch geeignet in größeren Kommunikationssituationen (z. B. Diskussionsforum, Dienstberatung), um die eigene Position überzeugend und mit Nachdruck einzubringen. Zur Auseinandersetzung mit den vielfältig auftretenden Stammtischparolen verweisen wir in Kapitel 4.2.4 auf die umfängliche Arbeit von Klaus-Peter Huffer zu diesem Thema. Er hat in seinen praxisorientierten Arbeitsbüchern eine Fülle von Tipps zusammengestellt, die helfen, mit den sozialen Herausforderungen in diesem Kontext umzugehen.

Komplettiert wird dieser Unterpunkt des Kapitels durch Hinweise auf Handreichungen und Unterrichtsmaterialien, die man entweder im Sinne der eigenen Vorbereitung oder als Unterrichtsmaterial einsetzen kann (siehe Kapitel 4.2.5). So weit zu Werkzeugen, die sich in Kommunikationssituationen nutzen lassen.

In den in diesem Buch zusammengestellten Fällen wurde allerdings auch sichtbar, dass sich Herausforderungen im Umgang mit Rassismus oder Menschenfeindlichkeiten nicht immer „nur“ als kommunikatives Problem beschreiben oder bearbeiten lassen. Deshalb zeigen wir in Kapitel 4.3 Tools und Ansätze für stärker systemisches Handeln und zur Initiierung demokratischer Schulentwicklungsprozesse auf. Diese Instrumente beziehen sich zuallererst auf das Kollegium selbst, können aber auch in erweiterten Kontexten eingesetzt werden. Es soll an dieser Stelle noch einmal festgehalten werden, dass die im Buch versammelten Fallbeschreibungen an sich bereits ein erstes wertvolles Arbeitsmaterial darstellen, um Verständigungsprozesse im Lehrerzimmer zu initiieren. Ihre Exemplarität und Anschaulichkeit bildet einen niedrigschwelligen Zugang, um mit Kolleg\*innen in einen ersten Austausch über das Thema zu kommen. Dabei können unterschiedliche Sichtweisen oder Handlungsszenarien diskutiert und ein Zugang zu eigenen Erfahrungen eröffnet werden (Gibt es so was an unserer Schule auch? Wie stellt sich das dar?)

Ist mir das auch schon einmal passiert? Wo ist mir so etwas schon einmal begegnet? Welche Erfahrungen habe ich gemacht? ...).

Ergänzend zur Fallarbeit präsentieren wir hier zunächst zwei Tools, die für die Reflexion des professionellen Lehrer\*innenhandelns hilfreich sind. Mit dem ersten lassen sich pädagogische Professionsorientierungen kollegial thematisieren, um gemeinsame Handlungsschwerpunkte ausmachen zu können. Es lenkt die Aufmerksamkeit auf die Frage, welches Rollenverständnis dem schulischen pädagogischen Handeln angemessen ist (siehe Kapitel 4.3.1). Im Reflexionstool „Politische Grundorientierungen“ geht es dagegen stärker darum, politische-gesellschaftliche Grundeinstellungen verorten und einschätzen zu lernen. Diese Übung kann helfen, eigene Einstellungen in einem demokratisch-pluralistischen Spektrum zu klären und von diesem Ausgangspunkt aus sicherer für Grundrechte eintreten zu können (siehe Kapitel 4.3.2).

Ein auch in schulischen Kontexten zunehmend interessantes Format der Bearbeitung von Herausforderungen ist die sogenannte kollegiale Fallberatung, bzw. die Fallbesprechung. Diese dient vor allem dazu, mittels moderierter Schritte eine professionelle Bearbeitung und Reflexion im Kollegium anzuleiten. In Kapitel 4.3.3 liefern wir eine übersichtliche Anleitung zu dieser Methode, mit der auch das in diesem Buch vorgestellte Fallmaterial genutzt werden kann.

Mit der Methode der Toleranzgrenze (Kapitel 4.3.4) können unterschiedliche Ziele erreicht werden. Sie reichen von der Evaluation eigener Einstellungen zu konflikträchtigen Situationen bis zu grundsätzlichen Haltungen im Spannungsbereich pädagogischer Arbeit. Die Visualisierungen eigener Standpunkteinschätzungen, die mit der Methode verbunden sind, können unterschiedliche Positionen sichtbar und bearbeitbar machen und entlasten die Teilnehmer\*innen gleichzeitig kommunikativ.

Die umfassendste Perspektive in der Reihe der systemischen Tools stellt der sogenannte Change-Management-Ansatz dar (Kapitel 4.3.5). Der Ansatz mag in diesem Kontext zunächst etwas irritieren, da er aus der unternehmensorientierten Organisationsberatung stammt. Wir wollen trotzdem Ausschnitte daraus vorstellen, weil in den Fällen, die wir hier vorgetragen haben, immer wieder deutlich geworden ist, welche herausgehobene Verantwortung Schul- oder Trägerleitungen für die Arbeit besitzen. Diese Dimension ist eng verknüpft mit dem Thema des Prozessmanagements, der Personalverantwortung und Personalführung, aber auch der Motivation zur Erneuerung oder Veränderung von Leitbild- und Selbstverständnisprozessen in Teams sowie deren Absicherung in der täglichen praktischen Arbeit.

Das Thema Störung und Widerstände gegen die Förderung einer demokratischen Schulkultur wurde in vielen Fällen sichtbar. Hier kann ein Blick auf Erfahrungen der Organisationsberatung Führungspersonen helfen, notwendige Strategien zu identifizieren und wirksame Schritte einzuleiten.

Im Alltag pädagogischer Arbeit sind die Zeitreserven oft knapp. Gute Ideen oder Impulse können manchmal nicht weiterverfolgt werden, weil der Aufwand zur Recherche notwendiger Informationen oder zur Sammlung guten Materials zu umfangreich ist. Aus diesem Grund finden sich im Gliederungspunkt 4.4 administrative Hilfen für unterschiedliche Situationen. So zeigen wir etwa Hilfen für Leitbildentwicklungen und für die Formulierung von Hausordnungen auf (siehe Kapitel 4.4.1 und 4.4.2). In der täglichen Arbeit spielen aber auch abgegrenzte Aufgaben eine Rolle. Hilfreich hierfür kann die von uns zusammengestellte Checkliste für Notfall-Abläufe sein, die auch Vordrucke und Formulierungshilfen für Behörden (z. B. Anzeigen) enthält und die für die eigene Bildungseinrichtung adaptiert werden kann (siehe Kapitel 4.4.3). Der Gliederungspunkt schließt mit konkreten Verweisen zum Umgang mit verfassungsfeindlichen Symbolen (siehe Kapitel 4.4.4) und einer Übersicht zu bundesweit agierenden Beratungsstellen (siehe Kapitel 4.4.5).

Gerade dieser letzte Punkt macht deutlich, dass mit dem Buch längst nicht alles beschrieben oder geklärt ist. Die konkreten Hilfen und Gedanken sind Anregungen zur praktischen Beschäftigung und persönlichen Weiterarbeit.

# 4.1

## EINE REAKTIONS-CHECKLISTE – VERANTWORTUNG ÜBERNEHMEN

In den in Kapitel 2 vorgelegten Fallbeschreibungen wurden zahlreiche unterschiedliche Aspekte und Fragestellungen sichtbar. Ein „Generalrezept“ als Antwort auf alle diese Fragen kann es nicht geben. Dennoch hat sich nach unserer Erfahrung eine Faustregel für die Bearbeitung der Thematik gut bewährt. So fokussiert sich die Aufmerksamkeit der Beteiligten auf einige wenige zentrale Punkte.

### Haltung zeigen

Bildung in einer Demokratie basiert auf den zentralen Werten unserer Verfassung. In diesem Sinne geht es zunächst darum, dass Pädagog\*innen eine solche Haltung zu den beschriebenen Herausforderungen entwickeln und erkennbar verkörpern. Professionell lässt sich eine solche Haltung nicht nur aus emotionalen Voraussetzungen entwickeln, sondern aus den Grundsätzen politischer Bildung (siehe auch Kapitel 1.6) und zentralen demokratisch-menschenrechtlichen Werten. Verbunden mit dieser Einstellung sollten Mut und auch das Bedürfnis wachsen, die eigene Haltung in herausfordernden Situationen professionell sichtbar zu machen und hörbar einzubringen.

### Betroffene schützen

Im Nachdenken über eine richtige Reaktion und Bearbeitung von Herausforderungen, die sich im Kontext rassistischer, menschenfeindlicher oder auch geschichtsrevisionistischer Zwischenfälle ergeben, ist der Fokus häufig auf die Täter\*innen und damit die Menschen, von denen entsprechende Zwischenfälle ausgehen, gerichtet. Sehr viel weniger im Blick sind die Opfer. Wichtig ist es deshalb, darauf hinzuweisen, dass eine der ersten Fragen, die wir uns in diesem Kontext immer stellen, die Frage sein sollte, ob in den konkreten Situationen oder Fallkonstellationen Schüler\*innen, Kursteilnehmer\*innen, Pädagog\*innen oder auch Eltern als Betroffene zu schützen sind.<sup>44</sup>

### Auseinandersetzung führen

Pädagogische Kontexte eignen sich, wie wir an unterschiedlichen Stellen gezeigt haben, gut, um Deutungen und Konzepte auszutauschen. Hier nehmen Pädagog\*innen eine wichtige Rolle ein. Sie organisieren und moderieren spontane Diskussionen oder Streitgespräche, sie stellen zusätzliche Informationen zur Verfügung, sie ordnen Zusammenhänge ein und bieten neue Perspektiven auf ein Thema.

<sup>44</sup> Informationen hierzu finden sich auch auf den Seiten der Opferberatung Sachsen: [https://www.raa-sachsen.de/media/141/VBRG\\_Was\\_tun\\_final\\_web.pdf](https://www.raa-sachsen.de/media/141/VBRG_Was_tun_final_web.pdf)

All diese auch im „normalen“ pädagogischen Dasein wichtigen Funktionen bleiben in der Auseinandersetzung mit demokratiefeindlichen Konzepten und Ideologien der Ungleichheit relevant. Demokratische Haltung ist hier zwar notwendig, gleichzeitig bleiben die argumentative Auseinandersetzung, die Dekonstruktion von Stereotypen oder Verschwörungstheorien wichtig. Im Sinne rationaler Urteilsfähigkeit müssen Bildungskontexte immer auch Metawissen vermitteln, indem beispielsweise typische Kommunikationsformen extrem rechter Bewegungen oder rechtspopulistischer Empörungsgemeinschaften vorgestellt werden. So kann es Schüler\*innen helfen, wiederkehrende Mechanismen zu erkennen, über die beispielsweise durch kalkulierte Tabubrüche und überzeichnete Schilderungen (sichtbar u. a. in Begriffen wie „Asyltourismus“) die öffentliche Meinung (vor allem auch über die digitalen Medien) beeinflusst werden soll.

# 4.2

## PÄDAGOGISCHE KOMMUNIKATIONS- SITUATIONEN GESTALTEN

#### 4.2.1 Der Entscheidungsbaum für Gespräche

Herausfordernde Situationen stellen sich in pädagogischen Kontexten meist nicht nur als emotional und kognitiv herausfordernd dar, sie sind auch kommunikativ schwierig. Zu einem gelingenden Gespräch gehören bekanntlich immer mindestens zwei Seiten. Insofern hängt das fruchtbare Gestalten von Kommunikation nie nur von Pädagog\*innen allein ab. Sie tragen aber in ihrer Rolle als Lehrkräfte eine besondere Verantwortung dafür, dass die Gesprächsbedingungen aus professioneller Perspektive optimal gestaltet werden. Für solche Situationen hat Detlef Kölln den sogenannten Entscheidungsbaum für Gespräche entwickelt (vgl. Kölln 2014; 2001, S. 1 ff.).

In der Praxis kann mitunter beobachtet werden, wie schwierig es ist, konflikt-hafte Gespräche zu gestalten, unabhängig davon, ob es sich um Gespräche mit Eltern, Schüler\*innen, Kolleg\*innen oder Vorgesetzten handelt. Das Problem besteht zumeist darin, dass zu viele verschiedene Kommunikationspfade gleichzeitig eröffnet werden und viele davon im „Nirgendwo“ enden. Als Beispiel skizziert Kölln ein Elterngespräch in dem ein Lehrer Eltern über das unangemessene Verhalten ihres Sohnes in der Schule informieren will. Eingeleitet wird das Gespräch durch die Frage des Lehrers, wie es dem Schüler denn zu Hause so gehe. Allerdings driftet das Gespräch daraufhin völlig ab und gipfelt in Vorwürfen der Eltern gegenüber der Schule. Die Eltern sind der Meinung, dass es zu viele Hausaufgaben gibt und zu hohe Leistungsanforderungen an die Kinder gestellt werden (vgl. ebd., S. 8). Der Verlauf solcher Gespräche ist häufig – das wird in diesem Beispiel sichtbar – von Sackgassen, Widerständen oder auch suggestiven Gesprächsimpulsen geprägt, die das eigene Interesse wieder in das Gespräch zurückbringen sollen. Kölln verweist auch auf die häufig übertriebene Erwartung, dass Haltungs- oder Verhaltensänderungen während oder direkt im Anschluss an pädagogische Gespräche erfolgen (vgl. ebd., S. 12). Der von Kölln entwickelte Entscheidungsbaum ist geeignet, solche Sackgassen zu vermeiden. Er unterstützt Klarheit und Zielorientierung in der Vorbereitung sowie Stringenz der Durchführung von Gesprächen (vgl. ebd., 2001, S. 2).

Das Grundelement hierfür heißt „Entscheidung“ oder vielmehr im Plural „Entscheidungen“. Primär geht es z. B. um die Frage, was in einem bestimmten Gespräch Raum und was vielleicht keinen Raum mehr erhalten kann bzw. wofür ein weiteres oder anderes Gesprächssetting notwendig wäre.

## Wie ist der Entscheidungsbaum zu nutzen (siehe Schema)?

**Der erste Schritt** der Gesprächsplanung besteht darin, danach zu fragen, wessen Anliegen dem Gespräch zugrunde liegt. Durch diese Frage wird sichtbar, auf welcher Seite ein größerer Veränderungs- bzw. Problemdruck liegt (vgl. ebd., S. 11). Ein Thema lässt sich zwar nicht immer zweifelsfrei der Dualität von „mein Anliegen/Problem“ und „fremdes Anliegen/Problem“ zuordnen. Für die konkrete Gesprächsführung ist es aber meist notwendig, sich auf eine Seite zu konzentrieren oder diese strikt getrennt voneinander ablaufen zu lassen, um die Steuerung des Gesprächs nicht aus dem Auge zu verlieren. Geht es um ein eigenes Anliegen, sollte man dieses möglichst klar benennen können.

Beispiel:

*Ich möchte, dass eine bestimmte als antisemitisch zu verortende Äußerung (z. B. abwertend intendiert: „Du Jude“) in meinem Unterricht nicht mehr getätigt wird.*

**Im zweiten Schritt** gilt es zu klären, in welcher Personenkonstellation das Gespräch stattfinden soll. Soll ein Vieraugengespräch mit dem/der betreffenden Schüler\*in geführt werden? Soll die ganze Klasse angesprochen werden usw.

**Im dritten Schritt** ist zu überlegen, wie das eigene Anliegen formuliert werden kann. In einem Gespräch, das später zustande kommt, ist es essenziell, dass die Botschaft zum eigenen Anliegen zweifelsfrei und klar geäußert, bzw. die Gesprächsführung so gewählt wird, dass der eigene Standpunkt klar und die Erwartung/Vorgabe auch ausgesprochen wird.

**Der vierte und fünfte Schritt** betrifft die Frage, ob dazu eingeladen oder aufgefordert werden soll, die/das eigene Botschaft/Anliegen/Entscheidung zu kommentieren bzw. sie zu diskutieren. Im genannten Beispiel könnte es sein, dass die Lehrkraft nachfragen möchte, ob die Forderung, die abwertende Verwendung des Begriffs („Du Jude“) zu unterlassen, im Gespräch verstanden wurde. Darüber hinaus möchte sie aber keine Diskussion zum Gegenstand zulassen, ob solche Begriffe im jugendlichen Umgang als „normal“ empfunden werden. In anderen Fällen kann es aber auch notwendig sein, die konkrete Ausgestaltung von gemeinsamen Schritten oder Lösungen (siehe das Beispiel „auffälliger Schüler“ vom Anfang) mit den Schüler\*innen, Eltern, Kolleg\*innen oder der Schulleitung kommunikativ zu entwickeln.

**In einem letzten Schritt** sind dann im Idealfall Absprachen und Vorgehensweisen festzuhalten, auf die man sich einigt bzw. die im Rahmen z. B. disziplinarischer Maßnahmen durchgeführt werden.

Geht es eher um fremde Anliegen, sieht der Ablauf zwar auf den ersten Blick gleich aus, es gibt aber wichtige Unterschiede: Denn in diesem Fall ist die Frage, ob ein Gespräch überhaupt zustande kommt, mit wem es geführt wird, wie intensiv/detailliert die Information zum Anliegen erfolgen und ob eine Diskussion oder Stellungnahme oder konkrete Hilfe gewollt wird, vom Gegenüber und seinen Entscheidungen bzw. Signalen abhängig. In einem solchen Gespräch geht es dann vor allem darum, Grenzen, Entscheidungen, aber auch Verantwortungsbereiche des Gegenübers zu achten. Die Gesprächshaltungen sollen hier im Besonderen von Kongruenz (Authentizität) und Empathie geprägt sein (vgl. ebd., S. 16f.). Auch die Frage, ob konkrete Lösungsansätze erarbeitet werden sollen, hängt vom „Auftrag“ (aber natürlich auch vom eigenen Willen) ab. Möglicherweise ergeben sich aus einem solchen Gespräch aber auch eigene Anliegen, die dann gesondert bearbeitet werden müssen.

Auch wenn der Entscheidungsbaum für Gespräche hier in einer klaren Schrittfolge dargestellt wurde, muss sich dieses Schema natürlich dem normalen Gesprächsfluss bzw. der sozialen Situation anpassen, um nicht künstlich und rein technisch zu wirken. Sie sollten auch damit rechnen, dass ein in dieser Weise strukturiertes und regelgeleitetes Vorgehen emotionale Reaktionen auf der Gegenseite auslösen kann. Allerdings vermittelt die Orientierung an der Schrittfolge Sicherheit und hilft, die eigentliche Intention des Gesprächs nicht aus dem Blick zu verlieren. So lässt sich das Gespräch dann beispielsweise auch mit einem verbalen Hinweis auf das eigene Anliegen zurückführen (z. B. „Ich möchte und werde hier nicht darüber diskutieren, ob der Ausspruch s.o. antisemitisch ist! Wenn es Konflikte bei euch gibt, können wir die zu einem späteren Zeitpunkt bearbeiten.“). Zusammenfassend lassen sich Gesprächsformen idealtypisch einordnen, je nachdem, ob eher eigene Anliegen im Vordergrund stehen oder fremde Anliegen bearbeitet werden (vgl. ebd., S. 19).

Eigenes Anliegen/ Eigene Problemanteile	Fremde Anliegen/ Fremde Problemanteile
Informationsgespräch	Beratungsgespräch
Beurteilungsgespräch	Konfliktberatung
Zielvereinbarungsgespräch	Konfliktmoderation
Konfliktgespräch	Supervisionsformate
Anweisung	

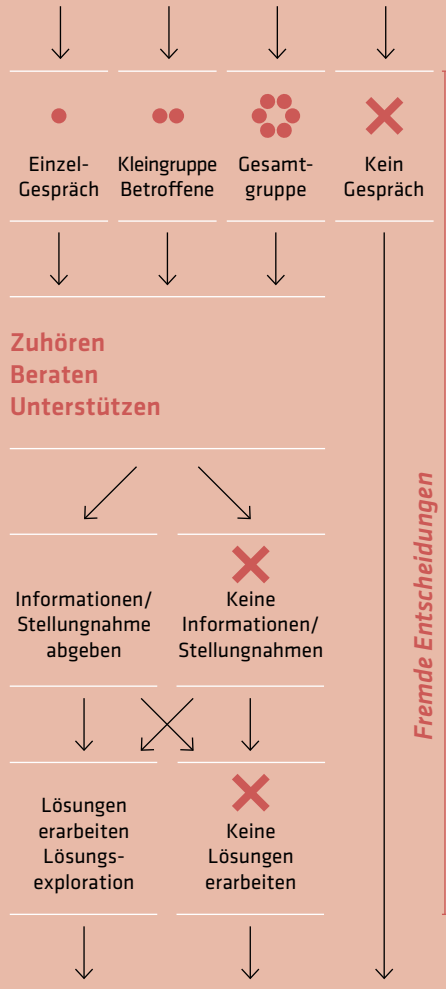
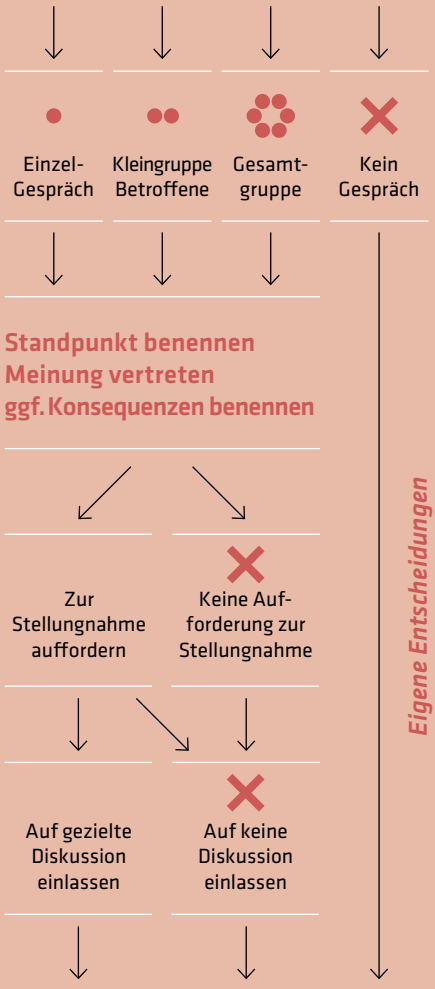
Abb. 8: Anliegen und Problemanteile (nach Kölln 2001, S. 19) (S. 288) ↑

Abb. 9: Schema Entscheidungen in Gesprächen (nach Kölln 2001, S. 13) (S. 288) →

**Anliegen/Problem**  
*Leidensdruck? Veränderungswille?*

**Eigenes Anliegen/  
 Eigene Problemanteile**  
*Mein Problem*

**Fremde Anliegen/  
 Fremde Problemanteile**  
*Deren Problem*



## 4.2.2 Das Argumentationsdreieck

Viele Unsicherheiten im Umgang mit menschenfeindlichen Aussagen oder Stammtischparolen entstehen daraus, dass sie sich spontan ereignen und eine unmittelbare Reaktion nötig machen. In der Regel besteht keine Möglichkeit, länger über das Argument des Gegenübers oder die eigene Antwort nachzudenken – es bedarf einer Ad-hoc-Reaktion. Mit dem Argumentationsdreieck existiert ein Instrument, das entweder in der direkten Situation oder in der reflexiven Nachbereitung eine schnelle Unterstützung bietet und damit Ad-hoc-Reaktionen auch vorbereiten und trainieren kann.<sup>45</sup>

Im Modell des Argumentationsdreiecks wird davon ausgegangen, dass eine Aussage in drei zueinander in Verbindung stehende Ebenen aufgegliedert werden kann. Demnach umfasst eine Aussage ...

### eine Faktenebene:

Sie betrachtet die empirischen Hintergründe der Aussage. Also: Auf welcher Faktenbasis wird eine Aussage getroffen? Welche Informationen werden in der Situation genutzt, sind sie korrekt? Welche fehlen vielleicht?

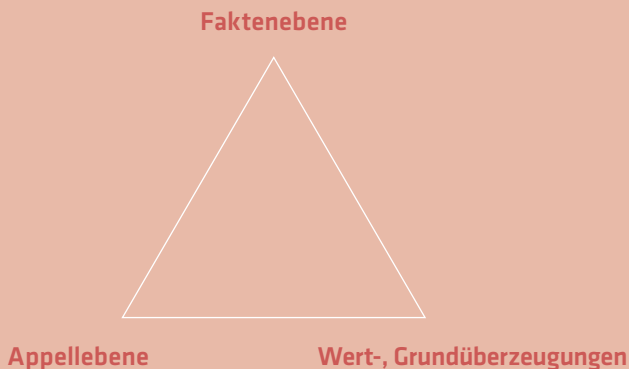
### eine Appellebene:

Sie beschreibt, was die Aussage bei anderen Menschen bezwecken soll, also: Aus welchem Grund wird sie getätigt bzw. wozu ruft sie explizit oder implizit auf?

### eine Ebene der Grundüberzeugung (Motiv):

Sie beinhaltet die Wertvorstellungen, die in einer Aussage zum Tragen kommen.

<sup>45</sup> In unseren Workshops arbeiteten wir mit der durch das Netzwerk für Demokratie und Courage (NDC) eingeführten Methode des Argumentationsdreiecks, vgl. auch: [https://www.netzwerk-courage.de/downloads/Evaluationsbericht\\_Argumentationstraining.pdf](https://www.netzwerk-courage.de/downloads/Evaluationsbericht_Argumentationstraining.pdf) (S. 24)



Beispiel:

*„Die eigenen Leute verhungern auf der Straße und den Flüchtlingen wird alles auf dem Silbertablett serviert.“*

**Analyse der Faktenebene:**

- Asylsuchende bekommen höhere/bessere Zuwendungen als deutsche Hilfsbedürftige.
- Asylsuchende werden proaktiv mit allem versorgt, während es für deutsche Hilfsbedürftige keinerlei Initiativen gibt.

**Analyse der Grundüberzeugungen:**

- Ungleichwertigkeit: Bedürftige Deutsche (Deutsche) müssten mehr bekommen, Asylsuchende weniger/gar nichts.

**Appellebene:**

- Lesart 1: „Kümmert euch mehr/auch um deutsche Hilfsbedürftige!“
- Lesart 2: „Stellt die Hilfe und Versorgung für Asylsuchende ein!“

Das Dreieck bietet weitergehend die Möglichkeit, die Ebene zu überprüfen bzw. eigene Aussagen besser zu strukturieren und damit das eigene Anliegen zielführender zu kommunizieren.

### Strukturierung Faktenebene: Falsche Informationen dekonstruieren:

→ Konkrete finanzielle Ausstattung liegt bei Asylsuchenden unter den Grund sicherungsleistungen (zum Teil werden auch Anteile wie Mieten oder Verpflegung einbehalten und stehen nur als Sachleistung in Gemeinschaftsunterkünften zur Verfügung).<sup>46</sup>

### Strukturierung der Grundüberzeugung:

- Hilfsbedürftigkeit: Bei der Frage der Sicherung des minimalen Lebensunterhalts dürfen keine Abstriche gemacht werden.
- Gleichwertigkeit: Keine Diskriminierung aufgrund von Herkunft und Geschlecht

### Strukturierung der Appell-Ebene:

→ Versorgung von Geflüchteten ist eine humanitäre Pflicht

Es ist nicht notwendig in einer Replik auf eine Aussage immer alle Ecken des Dreiecks auch kommunikativ in die Antwort zu integrieren. Man kann sich beispielsweise auch auf die implizite (vielleicht klar abzulehnende) Abwertungshaltung konzentrieren. In anderen Fällen beschränkt man sich darauf, die Informationslage zu prüfen. Die drei Ecken des Dreiecks bieten aber einen schnellen Einstieg, um sich zu orientieren, und stehen immer zur Argumentation zur Verfügung.

<sup>46</sup> Vgl. hier: <https://correctiv.org/faktencheck/migration/2018/12/06/nein-ein-fluechtling-bekommt-nicht-837-euro-im-monat-in-bar> und direkt im Asylbewerberleistungsgesetz: <https://www.gesetze-im-internet.de/asylblg/BJNR107410993.html/>

### 4.2.3 Die 5-Satz-Technik

Während das Argumentationsdreieck insbesondere auf einer analytisch-inhaltlichen Ebene ansetzt, ist die sogenannte 5-Satz-Technik eher ein rhetorisches Mittel (vgl. Thiele 1991, S. 86ff.). Für einen überzeugenden Auftritt in Gesprächs- oder Konfrontationssituationen kann mit dieser Hilfe die eigene Argumentation zielführend gestaltet und strukturiert werden. Der Technik liegt folgendes Schema zugrunde (vgl. ebd.):

- Benennung des eigenen Standpunktes (1. Satz)
- Argument (2. Satz)
- Beispiel zur Veranschaulichung oder zweites Argument (3. Satz)
- Fazit/Schlussfolgerung (4. Satz)
- Appell (5. Satz)

Die Argumentation bzw. der Gesprächsbeitrag wird durch die Sichtbarmachung eines eigenen Standpunktes eröffnet. Zur Untermauerung der Position wird ein Argument für die eigene Position angeführt. Dieses wird in einem weiteren Schritt durch ein Beispiel oder ein zweites Argument vertieft. Im vierten Schritt wird daraus eine Schlussfolgerung generiert, die im fünften Satz in einen Appell mündet.

Beispiel:

*„Wir sollten keine Fremden/Geflüchteten mehr aufnehmen, wir nehmen ohnehin schon die meisten auf“.*

**Standpunkt:**

„Ich finde, Deutschland sollte weiterhin geflüchtete Menschen aufnehmen.“

**Argument (1):**

„Die Zahlen der UNO-Flüchtlingshilfe zeigen eindeutig, dass die meisten Menschen in ihrem Herkunftsland fliehen oder in einem Entwicklungsland leben, und nur ein Bruchteil der Menschen kommt überhaupt nach Europa.“

**Beispiel/Argument (2):**

„Deutschland hingegen ist eines der wirtschaftlich stärksten Länder dieser Welt und verfügt über ausreichend Ressourcen, um Menschen in Not zu helfen und seine humanitären Pflichten zu erfüllen.“

**Fazit:**

„Der Appell und die Aussage, Deutschland solle und könne niemanden mehr aufnehmen, ist deshalb eindeutig verkürzt bzw. falsch.“

## Appell:

„Von daher muss Deutschland auch weiterhin Menschen in Not helfen und Asyl gewähren.“

Die 5-Satz-Technik strukturiert die eigene Kommunikation. Das wirkt simpel, hilft aber nachdrücklich, Standpunkte sichtbar zu machen, und kann auf diese Weise auch mit Schüler\*innen oder Kolleg\*innen gut geübt werden.

## 4.2.4 Reagieren auf Stammtischparolen

### Was sind Stammtischparolen?

Klaus-Peter Hufer charakterisiert Stammtischparolen als „[...] Behauptungen, die kein Wenn und Aber zulassen. Sie polarisieren in ‚wir sind gut‘ und ‚die anderen sind schlecht‘. Sie richten sich [...] gegen Menschen anderer Herkunft, Hautfarbe, Lebensart, Religion und sozialer Situation.“ (Hufer 2008, S. 13).<sup>47</sup>

Inhaltlich drehen sich Parolen im Regelfall um Themen wie: Nationalismus, nationale Vorurteile, Fremdenfeindlichkeit, Sexismus, Antisemitismus, aber auch um Diskriminierung von sexueller Vielfalt und geschlechtlicher Diversität, Verklärung der Geschichte, Schlusstrichmentalität, Politikverdrossenheit, Demokratieverdrossenheit, Law and Order, soziale Härte u. a. m. (vgl. ebd., S. 20ff.). Problematisch sind sie nicht allein durch ihre Stereotypisierung, sondern durch die damit geäußerten Ungleichwertigkeitsvorstellungen, die in der Folge eine Diskriminierung dieser Gruppen rechtfertigen sollen.

<sup>47</sup> Tipp zum Weiterlesen: Die aktuelle Ausgabe: Hufer, Klaus-Peter (2019) Argumente am Stammtisch. Erfolgreich gegen Parolen, Palaver und Populismus. Frankfurt/M.

## Wie kann man oder wie sollte man auf Stammtischparolen reagieren?

Klaus Peter Hufer gibt in seinen Büchern seit Jahren einen guten Überblick über die Möglichkeiten, Stammtischparolen zu begegnen ( Hufer 2006, S. 36–41):

- Eine der wichtigsten Strategien ist es, das „Themen-Hopping“, das in diesem Zusammenhang häufig sichtbar wird und in dem eine Parole an die nächste gereiht wird, zu durchbrechen und die angerissenen Argumente zu Ende zu führen. Am besten beharrt man hierbei auf der Klärung einer Frage und unterbindet das Ausweichen in eine andere Richtung.
- Weiterhin ist es wichtig, sich in diesem Zusammenhang nicht provozieren zu lassen und sich damit selbst an der Dynamik einer Eskalationsspirale zu beteiligen, sondern nüchtern und strukturiert zu agieren.
- Hierfür ist es gut, sich zumindest mit typischen grundlegenden Argumentationsweisen auseinanderzusetzen, um eine eigene Haltung zu gewinnen und um Argumente für solche Gespräche vorzubereiten. Wer z. B. weiß, wie im Durchschnitt das Mehrbettzimmer einer Erstaufnahmeeinrichtung ausgestattet ist und wie hoch die finanzielle Unterstützung nach üblichem Abzug der Verpflegungskosten der Unterkunft für Asylsuchende ist, kann souverän die Mär von den „gepamperten Zuwanderern“ als Unsinn zurückweisen.
- Aber auch eine gründliche Vorbereitung wird den strukturellen Nachteil nicht gänzlich ausgleichen können, dass man bei der Reaktion auf Stammtischparolen zunächst oft nur reagieren kann. Deshalb ist es wichtig, Folgendes im Blick zu behalten: Häufig geht es in diesen Situationen gar nicht darum, Personen zu überzeugen, die Stammtischparolen äußern, sondern den unentschiedenen, zuhörenden oder beeindruckten Menschen, die die Situation beobachten, eine authentische Idee einer angemesseneren Urteilsbildung jenseits stereotyper Vorurteile aufzuzeigen.

## Warum sind Stammtischparolen so herausfordernd?

Stammtischparolen und menschenfeindliche Stereotype sind deshalb so herausfordernd, weil sie einfach strukturiert sind und recht beliebig miteinander kombiniert werden können. So fällt es Parolenäußernden nicht schwer, von einem Thema zum anderen zu springen.

Beispiel:

*„Ausländer sind faul.“*

*„Alle?“*

*„Jedenfalls die meisten. Andere sollen für ihre Lebenskosten aufkommen.“*

*„Ich kenne viele, die arbeiten.“*

*„Vielleicht im kriminellen Gewerbe. Man fühlt sich ja im eigenen Land nicht mehr sicher.“*

*„Die Statistiken sprechen da aber eine andere Sprache, die Kriminalitätsstatistik ist in vielen Bereichen sogar rückläufig.“*

*„Ja ja, glaub niemals einer Statistik, die du nicht selber gefälscht hast. Du darfst nicht alles glauben, was dir unsere Politiker vorsetzen.“*

Sichtbar wird hier: Inhaltliche Behauptungen werden häufig als Common Sense unterstellt und an aktuellen Anlässen oder kontextblinden Informationen konstruiert. Damit kommt es zu einer gefährlichen Umdrehung der Argumentationsbedingungen. Nicht die kontextfreie Behauptung ist in der Situation des Stammtischgespräches beweispflichtig. Der Beweisdruck liegt bei den Menschen, die die Parole in Zweifel ziehen. Sie werden bei Interventionen dann schnell als leichtgläubig, naiv und realitätsfern abgestempelt und damit abqualifiziert. Eine weitere strukturelle Herausforderung ergibt sich aus der Alltagskommunikation. Die einfach strukturierten und leicht eingängigen Parolen stehen nicht selten deutlich komplexeren Wirklichkeitserklärungen gegenüber (Hufer 2006, 27). Am Beispiel des Themas Kriminalität wird das gut sichtbar: So können z. B. Verbrechenstatistiken nur durch den Einbezug von Altersstruktur (jüngere Menschen sind generell für bestimmte Verbrechen anfälliger) und sozialer Lage (z. B. Deliktarten in Abhängigkeit vom sozialen Status) und Ermittlungsstrategien (welche Personen werden kontrolliert) umfassend erfasst werden. Dass diese Faktoren etwa bei bestimmten Personen mit Migrationshintergrund zusammenfallen (viele junge Menschen und prekäre soziale Situationen) und damit geradezu zwangsläufig für höhere Werte sorgen, ist eine Tatsache, die kulturellen Rassismus leicht entlarven kann (siehe Beispiel oben). Bis eine solche Erklärung allerdings ausformuliert und verstanden ist, hat sich das Gespräch oft schon zur übernächsten Parolenkette weiterentwickelt.

## Welche Kontextbedingungen sind für Reaktionsmöglichkeiten wichtig?

In erster Linie ist es wichtig, sich zu vergegenwärtigen, mit wem überhaupt über was gesprochen wird. Indifferente Menschen sind anders zu adressieren als Menschen mit festen (rechtsextremen) Überzeugungen. Auch die Ziele, die über das eigene Handeln und Sprechen ins Auge gefasst werden sollten, sind von diesen Faktoren abhängig. Das abgebildete Modell (vgl. Rat für Kriminalitätsverhütung in Schleswig-Holstein 2013, S. 24) versucht, hier eine Art Stufenordnung herzustellen.

	<b>Handlungen</b>	<b>Ziele</b>
<b>Eskalationsstufe</b>	Straftaten Körperliche Gewalt Verbale Gewalt	Rechtsordnung und persönliche Rechte schützen
<b>Konfrontationsstufe</b>	Parolen Polemik	Bloßstellung vermeiden Öffentlichen Raum verteidigen
<b>Diskursstufe</b>	Sachargumente	Überzeugen
<b>Dialogstufe</b>	Gefühlsäußerungen	Ängste überwinden (Re-)Integration bzw. „Abrutschen“ von Personen verhindern Vertrauen aufbauen

Abb. 10: Stufenmodell Gesprächssituationen (zit. nach: Rat für Kriminalitätsverhütung in Schleswig-Holstein 2013, S. 24)

- Auf der Dialogstufe kann es darum gehen, integrativ und ganzheitlich in Sach- und Emotionsarbeit einen gemeinsamen Vertrauensraum aufzubauen, in dem Bedürfnisse und Aspekte des Themas zusammengebracht und geordnet werden können.
- Auf der Diskurstufe besteht grundsätzlich die Möglichkeit, über den Austausch sachlicher Argumente zu überzeugen. In Kontexten politischer Bildungsarbeit bieten diese beiden Stufen den Raum für pädagogische Bearbeitungsmöglichkeiten.
- Im Gegensatz dazu geht es in der Konfrontationsstufe um das Abstecken von Grenzen. Hier steht vor allem das Eintreten für einen pluralistischen, diskriminierungsfreien öffentlichen Raum im Fokus.
- In der Eskalationsstufe geht es nicht mehr um den Austausch von Argumenten, sondern um den Schutz von Betroffenen. Auf dieser Ebene befinden wir uns im Bereich sprachlicher oder körperlicher Gewalt (Aufforderung zu Straftaten, herabwürdigendes, pejoratives Sprechen und Hatespeech, vgl. ebd., S. 24f.).

#### 4.2.5 Lernmaterial und Unterrichtshilfen

Auch wenn wir wiederholt betont haben, dass sich die Auseinandersetzung mit menschenfeindlichen Einstellungen und Verhalten in der Schule nicht in der thematischen Behandlung im Unterricht erschöpfen kann, ist auch die inhaltliche Vertiefung des Themas ein wichtiger Bestandteil. Sie bietet sich sowohl als präventives Angebot an, aber auch als eher wissensbasierte Beschäftigung mit einzelnen Aspekten, die im Rahmen von Klassen, Gruppen oder anderen Kontexten aufgeworfen wurden. Wir haben in den nachfolgenden Abschnitten eine kurze, kommentierte Übersicht verschiedener Materialien und Unterrichtshilfen zusammengestellt, mit denen sich einzelne Themenaspekte auch direkt in Form von Lerneinheiten erarbeiten lassen.

**Behrens, Rico (2018): Rechtsextremismus. Politik und Wirtschaft unterrichten. Schwalbach/Ts., Wochenschau. Nr. 1/2018.**

In diesem Heft werden Begriffsverständnisse, rechtsextreme Einstellungen und jugendkulturelle Phänomene sowie Netzwerke und Akteure der rechtsextremen Szene für Schüler\*innen der Sekundarstufe 1 aufbereitet. Weiterhin sensibilisiert das Material für verschiedene Strategien der rechtsextremen Szene. Das Heft folgt einem problemorientierten Aufbau und bietet auch diskursive Zugänge (u. a.: zur Frage von Patriotismus und Nationalstolz).

Glaser, Stefan/Pfeiffer, Thomas (2017): *Erlebniswelt Rechtsextremismus. modern – subversiv – hasserfüllt. Hintergründe und Methoden für die Praxis der Prävention.* Schwalbach/Ts.

Dieser Titel bietet neben einigen Fachbeiträgen zur Vertiefung viele Beispiele für eine inhaltliche Bearbeitung des Themas Rechtsextremismus. Darunter finden sich Planungsskizzen für Projekte und Anregungen zur konkreten Umsetzung des Themas im Unterricht der Sekundarstufe 1 und 2. Das Themenspektrum ist breit. Es geht um Musik, um das Web 2.0, aber auch um Diskriminierungen in konkreten Situationen. Die Praxisbeispiele für Projekte reichen von ihrem Einsatzgebiet im schulischen Kontext über den außerschulischen Bildungsbereich bis hin zu Weiterbildungsbeispielen für Multiplikator\*innen-gruppen.

Behrens, Rico/Breuer, Stefan (2018): *Rechtspopulismus – Herausforderung für die Demokratie? Themenblätter im Unterricht. Nr. 114. Bundeszentrale für politische Bildung.*

Neben didaktisch-methodischen sowie fachlichen Informationen für die Lehrkräfte enthalten die Materialien dieser Reihe einen Klassensatz Arbeitsblätter, der als Grundlage für die eigenen Unterrichtsplanungen dienen kann. Im Material selbst geht es darum, an unterschiedlichen europäischen Beispielen die Kernelemente des Rechtspopulismus zu identifizieren und eine Definition herauszuarbeiten. In einer zweiten Aufgabe sollen Schüler\*innen ein reales Fallbeispiel diskutieren, in dem die Neubesetzung einer Schulleitungsstelle mit einem AfD-Funktionär für Wirbel sorgte. Die betroffene Schule ist Mitglied im Netzwerk „Schule mit Courage – Schule ohne Rassismus“.<sup>48</sup>

Behrens, R./Geyer, R./Krach, D./Pilarek, P./Scharnetzky, A. (2015): *Mit Satire gegen Rechtsextremismus. Unterrichts-Kit zur Rechtsextremismus-Prävention.* Bundeszentrale für politische Bildung.

In diesem Unterrichtsmaterial stehen Unterrichtseinheiten im Mittelpunkt, die sich um ein Satireformat der Sendung extra 3 drehen. In 15 kurzen Videobeiträgen werden Originalaufnahmen aus der Zeit des Nationalsozialismus mit aktuellen Entwicklungen des Rechtsextremismus kombiniert und satirisch überspitzt dargestellt (z. B. Synchronstimme für Adolf Hitler). Die zugehörigen Arbeitsblätter befassen sich zum einen mit den satirischen Stilmitteln, zum anderen vertiefen sie die inhaltlichen Aspekte rechtsextremer Ideologie und deren Erscheinungsformen. Die Zugänge sind bewusst über die Form der Satire gewählt.

<sup>48</sup> Online verfügbar unter: <https://www.bpb.de/shop/lernen/themenblaetter/253945/rechtspopulismus-herausforderung-fuer-die-demokratie>

**DGB-Bildungswerk Thüringen e.V. (2008): Baustein zur nicht-rassistischen Bildungsarbeit. Erfurt.**

Diese Methodensammlung bietet einen breiten Zugang zur Thematik Rassismus. Neben gut verständlichen Hintergrundinformationen ist das Material in zehn Bausteine bzw. Module gegliedert. Dazu gehören etwa die Themen Vorurteile, Rassismus und Sprache, rechte Bilderwelten, Nation und Nationalismus und viele andere mehr.

Fester Bestandteil sind Gruppenübungen, die in zum Teil spielerischer Form einen handlungsorientierten Zugang zu den Themen schaffen. Die anschließende Reflexionsphase vertieft die Aspekte für die Teilnehmer\*innen. Die Bausteine und Übungen sind so variabel, dass sie problemlos in jeglicher Form der Jugend- oder Erwachsenenbildung eingesetzt werden können. Dies gilt natürlich auch für den schulischen Bereich. Das Material ist zwar in Printform verfügbar, es kann jedoch vollständig über die Internetseite des DGB-Bildungswerks Thüringen genutzt werden.<sup>49</sup>

**Klicksafe.de (2019): Rechtsextremismus hat viele Gesichter. Wie man Rechtsextreme im Netz erkennt – Und was man gegen Hass tun kann. Arbeitsmaterial für den Unterricht.**

Hier handelt es sich um Lerneinheiten und eine Materialsammlung, die sich insbesondere mit dem Thema Rechtsextremismus im Web 2.0 auseinandersetzt. Neben Hintergrundinformationen für Pädagog\*innen sind im Material etwa die Themen rechtliche Aspekte im Netz, Rechtsextremismus in sozialen Netzwerken, Meldefunktionen in Social-Media-Portalen u. a. m. enthalten. Dazu existieren jeweils Arbeitsblätter und Vorschläge für Stundenverläufe.<sup>50</sup>

**Elverich, Gabi/Glaser, Michaela/Schlimbach, Tabea (2009): Rechtsextreme Musik – Ihre Funktionen für jugendliche Hörer/innen und Antworten der pädagogischen Praxis. Halle.**

In diesem Band werden zahlreiche Hintergrundinformationen zum Themenbereich rechtsextreme Musik zusammengestellt. Der Band enthält zwei Teile, wobei im ersten Teil Informationen zur Rolle von Musik im jugendkulturell geprägten Teil der rechtsextremen Szene zusammengestellt werden. Im zweiten Teil wird die pädagogische Auseinandersetzung mit rechtsextremer Musik reflektiert.<sup>51</sup>

<sup>49</sup> Online verfügbar unter: <https://baustein.dgb-bwt.de/Inhalt/index.html>

<sup>50</sup> Online verfügbar unter: [https://www.klicksafe.de/fileadmin/media/documents/pdf/klicksafe\\_Materialien/Lehrer\\_LH\\_Zusatzmodule/LH\\_Zusatzmodul\\_Rechtsextremismus\\_klicksafe\\_neu.pdf](https://www.klicksafe.de/fileadmin/media/documents/pdf/klicksafe_Materialien/Lehrer_LH_Zusatzmodule/LH_Zusatzmodul_Rechtsextremismus_klicksafe_neu.pdf)

<sup>51</sup> Online verfügbar unter: [https://www.dji.de/fileadmin/user\\_upload/bibs/96\\_11763\\_Rechtsextreme\\_Musik\\_Funktionen\\_fuer\\_Jugendliche\\_und\\_paedagogische\\_Antworten.pdf](https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs/96_11763_Rechtsextreme_Musik_Funktionen_fuer_Jugendliche_und_paedagogische_Antworten.pdf)

LzPB Baden-Württemberg (2014): Soundcheck. Ein Projekttag zum Thema Rehtsextremismusprävention. – Planspiele. Stuttgart.

Ebenfalls zum Thema Musik ist dieses Heft sehr stark auf die Durchführung eines projektorientierten Lernsettings zum Thema konzentriert. Unterschiedliche Rollenspiele werden im Material detailliert beschrieben und angeleitet.<sup>52</sup>

Bundeszentrale für Politische Bildung (2016): Kritische Auseinandersetzung mit Antisemitismus. 11 Aktivitäten für die schulische und außerschulische politische Jugend- und Erwachsenenbildung. Bonn.

Diese Handreichung bietet einen umfangreichen methodischen Zugang zum Thema Antisemitismus. Sowohl historische Perspektiven auf die Wurzeln des Antisemitismus als auch aktuelle Themen wie antisemitische Verschwörungstheorien werden als konkrete Vorschläge für den Einsatz im Unterricht aufbereitet.<sup>53</sup>

Online-Portal: Zwischentöne. Materialien für Vielfalt im Klassenzimmer.

Dieses Onlineportal bietet einen sehr breiten Materialzugang zu unterschiedlichsten Formen Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit. So finden sich etwa Unterrichtsbausteine zu den Themen „Behinderung oder behindert werden“, Homofeindlichkeit, Identitätskonstrukte, Muslimfeindlichkeit u. a. m. Es werde jeweils Sachinformationen zur Vorbereitung gegeben, konkrete Unterrichtsablaufskizzen und Materialien zur Verfügung gestellt sowie weiterführende Literaturhinweise verzeichnet.<sup>54</sup>

<sup>52</sup> Online verfügbar unter: [https://www.lpb-bw.de/fileadmin/lpb\\_hauptportal/pdf/planspiel/planspiel\\_soundcheck.pdf](https://www.lpb-bw.de/fileadmin/lpb_hauptportal/pdf/planspiel/planspiel_soundcheck.pdf)

<sup>53</sup> Online verfügbar unter: <https://www.bpb.de/shop/lernen/weitere/236021/handreichung-kritische-auseinandersetzung-mit-antisemitismus>

<sup>54</sup> Online verfügbar unter: <https://www.zwischentoene.info/themen.html>

# 4.3

## SYSTEMISCHES HANDELN UND DEMOKRATISCHE SCHULENTWICKLUNG

### 4.3.1 Reflexions-Tool Professions- und Rollenverständnis

Untersuchungen, die sich mit der Frage beschäftigen, ob und in welcher Weise sich Pädagog\*innen mit gesellschaftlichen Problemstellungen im schulischen Kontext befassen und diese zu bearbeiten versuchen, haben gezeigt, dass das Professionsverständnis der Akteure in diesem Zusammenhang von ganz entscheidender Bedeutung ist. Henkenborg spricht in diesem Zusammenhang auch von der Philosophie des Faches (vgl. Henkenborg/Pinseler/Krieger/Behrens 2008). Solche auch als berufliche „Glaubenssätze“ auftretenden Einstellungen wirken entweder förderlich oder hinderlich für die Einschätzung der Verhältnismäßigkeit eigenen Verhaltens. Sie rahmen damit gleichsam professionelle Entscheidungen. Ein Beispiel: Die gedankliche Zustimmung zu dem Satz „Die Jugend wird auch immer schlimmer“ hat letztlich Auswirkungen auf die Beziehungsarbeit von Pädagog\*innen oder ihr Zutrauen in die Fähigkeiten junger Menschen. Mehr noch als solche situativen Haltungen beeinflussen pädagogische Rollenverständnisse die eigene Arbeit. Diese können sich beispielsweise in dem Satz ausdrücken: „Meine Aufgabe besteht darin, meine Schüler\*innen zu einem Abschluss zu führen“. Sätze wie dieser haben die Funktion, das eigene Handeln oder Nicht-Handeln zu legitimieren. In einer qualitativen Studie zum Umgang mit rechtsextrem orientierten Schüler\*innen rückten dabei drei unterschiedliche Professionsorientierungen in den Fokus (vgl. Behrens 2014):

- ein primär auf die abschluss- und berufsqualifizierende Funktionen von Schule gerichtetes Rollenverständnis,
- ein primär auf die Erziehungs- und die Begleitungsfunktionen von Kindern und Jugendlichen gerichtetes Rollenverständnis,
- ein primär auf die demokratiebildende Aufgabe von Schule gerichtetes Rollenverständnis.

In der Praxis treten diese drei Orientierungen von Pädagog\*innen selten in „Reinform“ auf. Gerade weil sie zentrale Aspekte von Schule und Bildung widerspiegeln, werden auch Lehrkräfte in der Praxis Anteile aller Orientierungsfelder bei sich erkennen. Im flüchtigen Ablauf pädagogischer Alltagsarbeit werden die Rollenverständnisse aber selten reflektiert. Sie prägen eher unterschwellig das eigene Handeln oder Nicht-Handeln. Selbst verbalisiert – z. B. in Gesprächen mit Kolleg\*innen, Eltern, Schüler\*innen oder Vorgesetzten – bleiben ihre handlungsleitenden Auswirkungen oft verdeckt.

In der erwähnten Studie konnte in diesem Sinne z. B. gezeigt werden, dass Lehrkräfte mit einem stark auf Abschluss und Qualifikation gerichteten Rollenverständnis gesellschaftlichen Problemlagen in pädagogischen Situationen eher aus dem Weg gehen. Sie halten ihr zurückhaltendes oder verharmlosendes Verhalten allerdings gleichzeitig für überaus erfolgreich, weil auf diese Weise der „normale“ Unterricht nicht gestört wird (vgl. ebd., 170). Ein Beispiel aus einem Interview der Studie zeigt dies deutlich:

*„Ein Lehrer, in dessen Unterricht ein Rechtsrock-Song abgespielt wurde, sah keine Notwendigkeit für eine Reaktion oder ein Ansprechen des Schülers. Er charakterisierte die Rolle von Schule und Unterricht als Abiturvorbereitung, dem sich alles andere unterordnen müsse. In der Konsequenz empfand er sich in der beschriebene Klassensituation als erfolgreich und kongruent handelnd. Der offensichtlich problematische Ansatz dieses Handlungsansatzes blieb ihm verborgen bzw. einer reflektierenden Auseinandersetzung entzogen.“* (vgl. ebd., 91-97)

### Zum Gebrauch des Reflexions-Tools

Genau hier setzt das Reflexions-Tool an. Ausgehend von dem Gedanken, dass eine Reflexion des eigenen Handelns, Fühlens und Denkens zur professionellen Arbeit von politischen Bildner\*innen bzw. insgesamt zum Lehrberuf gehören sollte, wurde ein Werkzeug entwickelt, das in der Lage ist, eine individuelle bzw. kollegiale Reflexion der eigenen Professions- und Rollenorientierungen zu unterstützen (vgl. ebd., S. 231-237). Die oben genannten Professionsorientierungen wurden dabei in Aussagesätze umgewandelt.

Sie können als Wahrnehmungsübung oder als Gesprächsimpulse in kleineren Gruppen oder kollegialen Gesprächen eingesetzt werden. Anlässe zum Einsatz des Tools ergeben sich in unterschiedlicher Weise, z. B. bei auftretenden Konflikten mit Schüler\*innen oder als prozessbegleitende Vergewisserung bei einer kollegialen Beschäftigung mit rassistischen, geschichtsrevisionistischen oder menschenfeindlichen Einstellungen oder Erscheinungen.

Neben einer Thematisierung der grundsätzlichen Rollenverständnisse über die Matrix I lassen sich mit Matrix II auch mögliche Handlungsbezüge zu Fragen des konkreten Umgangs mit Formen von Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit thematisieren. Die Matrix III ist hier noch eine Ebene differenzierter, indem unterschiedliche Handlungsstrategien genannt werden. Wichtig für eine angemessene Arbeit ist, dass zunächst die Wahrnehmung eigener Anteile und Orientierungen bei den Lehrkräften Raum erhält.

Fragen, die in der Moderation hierfür gestellt werden können, lauten:

- Was ist mir in meiner Arbeit besonders wichtig?
- Was bedeutet das für die Auseinandersetzung mit dem Thema Rassismus, Homophobie, ...?
- Zu welchen Strategien tendiere ich bewusst oder unbewusst?

Anschließend gilt es allerdings, seitens der Moderation darauf zu achten, dass problematische Strategien, etwa die des „Ignorierens“, nicht unkommentiert stehen bleiben, sondern im Hinblick auf normative Bildungsaufträge der Institution Schule eingeordnet werden. Die demokratiebildende Aufgabe von Schule sollte sichtbar und eine Marginalisierung dieser Aufgabe sollte problematisieren werden. Am Ende solcher Reflexionsrunden können je nach Anlass und teilnehmender Personengruppe konkrete Vereinbarungen stehen, wie gemeinsame Strategien umgesetzt werden sollen. Fragen, die hier von der Moderation gestellt werden können, lauten:

- Was sollte auf gar keinen Fall passieren?
- An welchen Dingen würde(n) ich/wir merken, dass sich etwas positiv verändert hat?
- Welche Schritte will ich/wollen wir konkret gehen,  
... um uns gegenseitig zu unterstützen?  
... um Demokratiebildung/Erziehungsarbeit voranzubringen?
- Was will ich/wollen wir bei der nächsten Situation anders machen?

**MATRIX 1**



Abb. 11: Matrix 1 – Aufgaben von Schule in einer Demokratie (eigene Darstellung)

**MATRIX 2**



Abb. 12: Matrix 2 – Aufgaben von Schule und Demokratie im Spannungsfeld antidemokratischer Herausforderungen (eigene Darstellung)

**MATRIX 3**

**antidemokratische Orientierungen tolerieren**



Abb. 13: Matrix 3 – Handlungsoptionen im Spannungsfeld Schule und antidemokratische Herausforderungen

### 4.3.2 Reflexions-Tool politische Orientierungen

In Kapitel 3 hatten wir mit dem Problem Positionierung – Grenzen abstecken (Kapitel 3.1.4) bereits auf die Schwierigkeit vieler Lehrerinnen und Lehrer hingewiesen, die eigene politische Haltung von demokratiefeindlichen Ideologien abzugrenzen. Diese Schwierigkeit wird vor allem dann sichtbar, wenn Lehrkräfte in rechtspopulistischen oder -extremistischen Argumentationsmustern Anteile eigener gesellschaftlicher Überzeugungen wiedererkennen und dadurch extrem verunsichert werden.

Mit dem hier vorgestellten Tool ist es möglich, solche grundsätzlichen Unsicherheiten in der Selbstpositionierung über die Beschäftigung mit eigenen politischen Grundorientierungen und ihre Relevanz für gesellschaftspolitische Fragen zu reflektieren und damit gleichzeitig eine argumentative Grenzziehung zu Positionen zu entwickeln, die nicht mehr mit einem demokratischen Gemeinwesen vereinbar sind (siehe auch Kapitel 1.5).

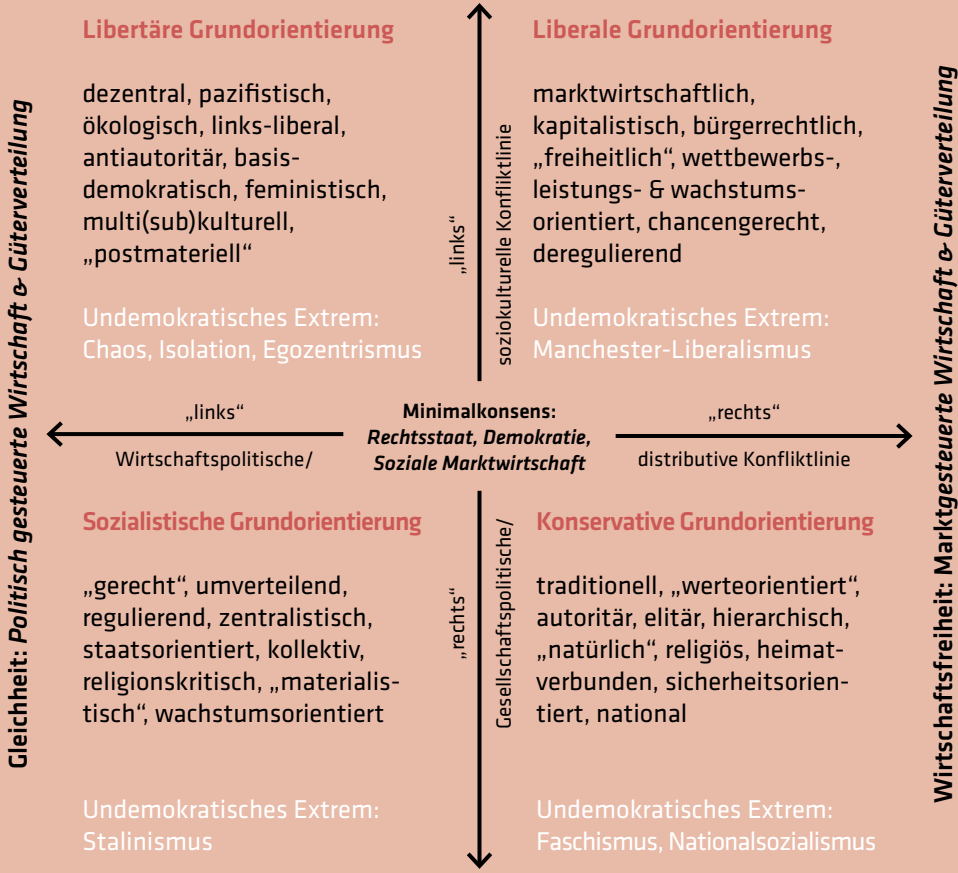
Der *Kompass für politische Orientierungen* basiert auf dem Kitschelt-Modell und wurde von Petrik (vgl. Petrik 2013) für politische Bildungsprozesse weiterentwickelt. Der Kompass bildet zugleich ein übersichtliches und komplexes Modell politischer Grundorientierungen, das hier nicht in allen Aspekten vorgestellt und diskutiert werden kann. Wir empfehlen aus diesem Grund, den Zusammenhang in Petriks Buch „Von den Schwierigkeiten, ein politischer Mensch zu werden“ genauer in den Blick zu nehmen.

#### Zum Aufbau des Kompasses:

Dem Kompass liegt ein Koordinatensystem zugrunde, das darauf gerichtet ist, anhand zweier elementarer Achsen politische Grundorientierung zu vermitteln. Auf der horizontalen Achse geht es dabei um Fragen der Verteilungsgerechtigkeit und auf der vertikalen Achse um die Legitimität von Entscheidungen. Die jeweiligen Achsen werden durch diametral entgegengesetzte Pole gekennzeichnet. Im Fall der Verteilungsgerechtigkeit stehen Ideale der sozialen Gleichheit einerseits den Idealen weitreichender Wirtschaftsfreiheit andererseits gegenüber. In der Frage der Entscheidungslegitimation bilden emanzipatorisch-selbstbestimmte Ordnungssysteme (alle bzw. viele sind eingebunden) auf der einen Seite und hierarchisch-autoritäre Vorstellungen (Entscheidungen sind auf wenige bzw. einzelne begrenzt) auf der anderen Seite diametrale Pole. Innerhalb der Vierfeldermatrix, die durch diese beiden Achsen aufgespannt wird, lassen sich alle relevanten politischen Grundorientierungen sichtbar machen.

# KOMPASS FÜR POLITISCHE ORIENTIERUNGEN

**Selbstbestimmung: Emanzipatorische Ordnung, dezentrales System**



**Autorität: Traditionelle Ordnung, hierarchisches System**

Abb. 14: Kompass politische Orientierungen (nach Petrik 2013)

Die Matrix wirkt als Kompass, der die Selbstpositionierung unterstützen kann (vgl. ebd., S. 199 f.):

- Eine konservative Grundorientierung geht von Autorität als zentrales „Heimatkonzzept“ in gesellschaftspolitischen bzw. soziokulturellen Fragen aus und bezieht in wirtschaftspolitischen Konflikten häufig Positionen, die die Marktfreiheit durch Konzepte von Privatisierung, Konkurrenz-, Profit- und Wachstumsorientierung hervorheben.
- Eine libertäre Grundorientierung geht von Selbstbestimmung (basisdemokratische Organisation) als zentralem „Heimatkonzzept“ in gesellschaftspolitischen bzw. soziokulturellen Fragen aus und bezieht in wirtschaftspolitischen Konflikten häufig Positionen, die auf eine dezentral-regional und ökologisch orientierte Wirtschaft ausgelegt sind und den Kooperationsbegriff mehr betonen als den Konkurrenzbegriff.
- Eine liberale Grundorientierung geht dagegen von Wirtschaftsfreiheit (Marktfreiheit) als zentralem „Heimatkonzzept“ in wirtschaftspolitischen Fragen aus und bezieht in gesellschaftspolitischen bzw. soziokulturellen Konflikten häufig eine dezentrale, deregulierende Position, die in pluraler Entscheidungsfindung über repräsentative Systeme erreicht werden soll.
- Eine sozialistische Grundorientierung geht dagegen von sozialer Gleichheit als zentralem „Heimatkonzzept“ in wirtschaftspolitischen Fragen aus und tendiert in gesellschaftspolitischen bzw. soziokulturellen Fragen häufig zu staatlich-autoritären bzw. auch hierarchisch-elitären Konzepten der Entscheidungslegitimation und -durchsetzung.

Gleichzeitig bietet der Kompass die Möglichkeit, Widersprüche sowie die Pole begrenzende Tendenzen innerhalb der einzelnen politischen Strömungen sichtbar zu machen. So findet sich beispielsweise bei den sozialistischen Grundorientierungen ein Konflikt zwischen dem Ideal angestrebter materieller Gleichheit und dem auch tendenziell autoritär gedachten Weg dorthin, weil dieser über eine politische „Ungleichheit“ erreicht werden soll, in dem einige wenige mehr Privilegien genießen als andere (vgl. ebd., S. 205). Andererseits wird z. B. bei einer konservativen Grundorientierung die Wirtschaftsfreiheit in bestimmten Bereichen (z. B.: Embryonenforschung) durch traditionelle/religiöse Haltungen trotz grundsätzlichem Marktfreiheitsideal beschränkt (vgl. ebd., S. 2). Im nächsten Punkt („Zur Bedeutung“) können anhand zentraler gesellschaftlicher Fragen auch nuancierte inhaltliche Positionen kenntlich gemacht werden.

Im Kompass ist grafisch angedeutet, dass die gedankliche „Verlängerung“ der Achsen in jede Richtung auch über die freiheitlich-demokratische Grundordnung hinausführt. Dort gerinnen die Grundorientierungen zu extremen Ausprägungen, die in politischen Ordnungen münden, die mit unserer Demokratie nicht vereinbar sind. Dies wird im Kompass durch die rechteckigen Kästen illustriert, die Beispiele für undemokratische Ausprägungen und Systeme nennen (z. B. Nationalsozialismus).

### Zur Bedeutung:

„Der politische Kompass veranschaulicht Demokratie als lernendes System, als Spiel, Verflechtung und Abgrenzung verschiedener politischer Perspektiven, die um gemeinsame werthaltige Grundfragen kreisen.“ (Petrik 2013, S. 198). Petrik formuliert zehn solcher Grundfragen (vgl. ebd.), die als gesellschaftliche Grundkonflikte gelesen werden können:

- Wie wird entschieden und wer ist daran beteiligt?
- Wie werden Konflikte gelöst?
- Welchen Stellenwert haben Religionen/Wertebasis für Gesellschaft?
- Wer gehört zur Gesellschaft?
- Wie geht man mit unterschiedlichen Lebensstilen um?
- Wie gestalten sich die Besitzverhältnisse?
- Wie werden Güter in der Gesellschaft verteilt?
- Wie gestaltet sich Fortschritt und Entwicklung in einer Gesellschaft?
- Wie gestaltet sich das Verhältnis zu ökologischen Lebensgrundlagen einer Gesellschaft?
- Welche Menschenbilder werden angenommen oder vorausgesetzt?

Durch den Kompass lassen sich diese Grundfragen aus Sicht der oben vorgestellten politischen Grundorientierungen beantworten. Dabei lässt sich ein Überblick über das konflikthafte Verhältnis der Grundorientierungen gewinnen. Beispiele finden sich bei Petrik (ebd., S. 201).

## Zum Einsatz:

Der Einsatz des *Kompasses politischer Grundorientierungen* bietet sich zur persönlichen Reflexion, aber auch als Gesprächsimpuls für kleinere Gruppen an.

Als persönliche Reflexion hilft er, die eigenen, vielleicht unterbewussten, Haltungen besser verorten zu können und auch problematische Anteile zu identifizieren. Zudem führt er die Vielfalt legitimer politischer Orientierungen vor Augen.

Als Gruppeninstrument eingesetzt, sollte zunächst der Aufbau des Kompasses durch eine\*n Moderator\*in erläutert werden. Im Anschluss können Grundorientierungen mit Bezug zu wichtigen Fragen unter den Teilnehmer\*innen ausgetauscht werden. Gerade bei den Herausforderungen, die sich aus Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit ergeben, ist zudem über die im Kompass angelegte Grenze zu undemokratischen Vorstellungen zu sprechen. Der Austausch kann helfen, auch bei vorhandenen unterschiedlichen politischen Grundorientierungen einen „Common Ground“ für das gemeinsame Handeln im Blick zu behalten.

Dies hilft in den eingangs beschriebenen herausfordernden Situationen, Kontroversität als Grundkomponente politischer Bildung zu erhalten, gleichzeitig aber rechtspopulistischen Argumentationen und konkreten Diskriminierungen entgegenzutreten, indem man undemokratisch übersteigerte Orientierungspositionen zurückweist.

### 4.3.3 Fallbesprechung und kollegiale Fallberatung

Für die Bearbeitung konkreter eigener Fälle bietet sich das Setting einer „kollegialen Fallberatung“ an. Mit dem Begriff der kollegialen Beratung wird ein systemisches Beratungsgespräch beschrieben, in dem Kolleg\*innen sich nach einer vorgegebenen Gesprächsstruktur wechselseitig zu herausfordernden professionellen Fragen und Schlüsselthemen beraten und gemeinsam Lösungen entwickeln (vgl. Tietze 2015).

Die kollegiale Beratung kann ohne fremde Hilfe durchgeführt werden. Im schulischen Kontext kann es aber auch hilfreich sein, die kollegiale Beratung durch eine externe Moderation zur Supervision auszubauen.

Im Folgenden stellen wir eine verkürzte Anleitung für den selbstbestimmten schnellen Praxisgebrauch vor. Die umsichtige Moderation und Durchführung bedarf dabei einer gewissen Übung. Zu den Grundsätzen der Methode gehört es, die eingebrachten Fälle vertraulich zu behandeln. Darüber hinaus geht es darum, Personen, die Fälle einbringen, neue hilfreiche Perspektiven auf die Problemstellung zu eröffnen, damit diese in ihrem Anliegen weiterkommen. Es geht also nicht um die eine, einzige richtige Lösung oder darum, die Sichtweise der beratenden Personen zu verordnen, sondern um einen hilfreichen Prozess, der für alle wichtige Einsichten bereithalten kann. Insofern sind auch alle Teilnehmenden in ihrer Mitarbeit an der kollegialen Beratung wertzuschätzen.

## Phasen kollegialer Fallberatung<sup>55</sup>

### Vorbereitung: Fallauswahl und Moderation

In der Gruppe wird die Rolle der Moderation vergeben. Sie hat die Aufgabe, durch die Phasen der kollegialen Fallberatung zu führen. In einem ersten Schritt haben die Teilnehmenden nun die Möglichkeit, einen eigenen Fall einzubringen. Sollten durch die Teilnehmenden mehrere Fälle eingebracht werden, muss unter Anleitung der Moderation zunächst eine Auswahl getroffen werden.<sup>56</sup> Wir schlagen eine Teilnehmendenzahl von fünf bis zehn Personen vor.

### Phase 1: Fallbeschreibung

In der ersten Phase geht es darum, den Fall für die Gruppe verständlich zu machen. Dazu beschreibt die fallgebende Person (Fallgeber\*in) ihren Fall ausführlich. Dafür können Hilfsmittel wie beispielsweise Visualisierungen genutzt werden. Ziel ist es, dass die Gruppe den Fall und die damit verbundene Problemlage versteht. Die anderen Teilnehmenden hören den Ausführungen zu und dürfen die Schilderung nicht unterbrechen. Die fallgebende Person wendet sich abschließend mit einem Auftrag an die Gruppe, worin sie Unterstützung sucht.

### Phase 2: Inhaltliche Fragen

Nach der Schilderung hat die Gruppe die Möglichkeit, Verständnisfragen zu stellen, um inhaltliche Unklarheiten zu beseitigen. Dabei müssen Wertungen, Andeutungen oder Vermutungen außen vor bleiben. Aufgabe der Moderation in dieser Phase ist es, darauf zu achten, dass nur Informationsfragen gestellt werden. Andere Fragen und Äußerungen dürfen und müssen von ihr unterbunden werden.

<sup>55</sup> Für eine intensivere praxisorientierte Auseinandersetzung mit kollegialer Beratung verweisen wir: Tietze, K.-W. 2015: Kollegiale Beratung. Problemlösungen gemeinsam entwickeln. Reinbeck/Hamburg.

<sup>56</sup> Auswahlmöglichkeiten: zur einfachen Absprache kann es hilfreich sein, die Fälle nach Leidensdruck auf einer Skala von 1-10 zu skalieren

### Phase 3: Reflexionsphase

Nun erhält die Gruppe die Möglichkeit, Gedanken zum Fall auszutauschen. Die Moderation achtet darauf, dass zunächst nur Erklärungen/Hypothesen für den Fall hervorgebracht werden.

Im Anschluss soll die Gruppe verschiedene Lösungsansätze formulieren. Die Moderation achtet darauf, dass die eingebrachten Lösungsvorschläge keine Bewertungen in Bezug zur fallgebenden Person beinhalten. Die fallgebende Person zieht sich in der gesamten Phase aus dem Kreis zurück, hört dem Gespräch zu und darf sich nicht daran beteiligen. Sie notiert sich Erkenntnisse, Gefühle etc.

### Phase 4: Rückmeldung

Die fallgebende Person kehrt in den Kreis zurück. Sie berichtet der Gruppe von ihren Eindrücken und was von dem Gehörten für sie brauchbar, interessant und neu ist. Die Gruppe hört zu.

### Phase 5: Sharing

Eine fakultative Phase des Sharings kann die Fallberatung abschließen. Dabei dürfen alle an der Fallberatung Beteiligten kurz ihre eigene Betroffenheit mit dem Thema äußern bzw. was es bei ihnen ausgelöst hat.

## KOLLEGIALE FALLBERATUNG

---

### Vorbereitung

Sitzkreis vorbereiten (5-10 Teilnehmende), Moderationsmaterial, Entscheidung darüber, wer die kollegiale Fallberatung moderiert

---

### Schritt 1: Fallauswahl

Teilnehmende überlegen, ob sie einen eigenen Fall einbringen möchten

ggf. kurz Thema der Fälle nennen lassen

Wenn mehrere Fälle eingebracht werden können, muss Auswahl (z. B. über Skalierung, Dringlichkeit, Leidensdruck o.ä.) getroffen werden

---

### Schritt 2: Fallschilderung durch Falleinbringer\*in

Falleinbringer\*in darf Fall schildern, Moderation unterstützt Schilderung

ggf. visuelle Hilfsmittel einbauen

Ziel ist es, dass die Gruppe den Fall und die damit verbundene Problemlage versteht

Anderen Teilnehmenden hören den Ausführungen ohne Kommentar zu

Abschließend darf die Falleinbringer\*in auch einen konkreten Auftrag an die Gruppe formulieren

---

### Schritt 3: Gruppe stellt Nachfragen

Gruppe darf inhaltliche Nachfragen stellen, die sie für das Verständnis des Falls benötigt

Achtung: keine Bewertungen, keine Suggestivfragen oder verklausulierte „Erklärfragen“ zulassen

---

---

#### **Schritt 4: Gruppe reflektiert über den Fall**

Gruppe tauscht Hypothesen und Erklärungsansätze für den Fall aus

Moderation unterstützt den Prozess

Die fallgebende Person hört dem Gespräch zu und darf sich nicht daran beteiligen; sie kann sich Erkenntnisse, Gefühle etc. notieren

---

#### **Schritt 5: Rückmeldung Fallgeber\*in**

Fallgebende Person kehrt in den Kreis zurück

Sie berichtet der Gruppe von ihren Eindrücken und was von dem Gehörten für sie brauchbar, interessant und neu ist

Die Gruppe hört zu

---

#### **Schritt 6 (optional): Sharing**

Mitteilungsrunde, in der alle Teilnehmenden die Möglichkeit haben, kurz zu teilen, was das Thema/die Bearbeitung bei ihnen ausgelöst hat (Erinnerungen, Erfahrungen, eigene Betroffenheit etc.)

Moderation achtet darauf, dass es nicht zu Diskussion kommt, sondern nur eigene Anteile geäußert werden

---

#### **Abschluss**

Moderation dankt allen für ihre gemeinsame Arbeit

---

*Abb. 16: Phasen kollegialer Fallberatung (eigene Darstellung, nach Tietze 2015)*

### 4.3.4 Reflexions-Methode Toleranzgrenze

Mit der Toleranzgrenze wird im Folgenden ein Reflexions-Tool vorgestellt, mit dem eine schnelle und fallbezogene Kommunikation initiiert werden kann. Sie kann dabei helfen, unterschiedliche bzw. stark kontroverse Standpunkte sichtbar und bearbeitbar zu machen. In den Mittelpunkt der Betrachtung werden persönliche Erlebnisse, Erfahrungen und Beobachtungen gerückt und einer (kollegialen) Reflexion zugänglich gemacht.<sup>57</sup>

#### Ablauf der Methode

##### Phase 1: Einführung der Methode

Die Methode beginnt mit einer Erläuterung des Arbeitsauftrags. Dabei werden die Teilnehmenden aufgefordert, an Situationen in ihrer pädagogischen Laufbahn zu denken, in denen sie mit Ungleichwertigkeitsvorstellungen (u. a.: menschenfeindliche, rassistische, geschichtsrevisionistische o. ä. Äußerungen oder Verhalten) konfrontiert waren bzw. entsprechende Situationen beobachtet haben. Wichtig dabei ist, dass es sich um Situationen handelt, in denen eine eigene Handlungsunsicherheit bestand (Sollte ich hier handeln? Warum habe ich (nicht) gehandelt? Hätte ich besser anders gehandelt? usw.). Da im weiteren Verlauf der Methode die Fälle den anderen Teilnehmenden vorgestellt werden sollen, ist es an dieser Stelle wichtig, die Teilnehmenden darauf hinzuweisen, dass das gesamte Setting ein Vertrauensraum ist – eingebrachte Fälle oder die Kommunikation darüber dürfen diesen nicht verlassen. Im Anschluss werden Moderationskarten und Stifte verteilt. Die Teilnehmenden werden gebeten, ihre Fälle auf den Karten zu verschriftlichen. Dazu bekommen sie ca. 10 Minuten Zeit.

#### Wichtige Hinweise zum Ablauf:

- Die Teilnehmenden können mehrere Fälle einbringen. Pro Moderationskarte darf nur ein Fall festgehalten werden.
- Die Fälle müssen so konkret, aber auch so knapp wie möglich beschrieben sein (keine Verallgemeinerungen im Sinne von: „oft hört man ja diese oder jene Äußerung ...“, „man sagt ja immer ...“, sondern eine konkrete, erlebte Situation).

<sup>57</sup> Die Toleranzgrenze, wie wir sie hier vorstellen, ist eine Adaption einer entsprechenden Methode, die aus der Gedenkstättenpädagogik stammt und dort Anwendung findet. Siehe dazu: Thimm/Kößler/Ulrich (Hg.): Verunsichernde Orte. Selbstverständnis und Weiterbildung in der Gedenkstättenpädagogik, 2010.

- Es geht nur um die Darstellung der erlebten/beobachteten Situation. Begründungen oder Beschreibungen von Handeln oder Nicht-Handeln werden nicht in die Beschreibung des Falls miteinbezogen.
- Für die bessere Nachvollziehbarkeit müssen die Fälle kurz, prägnant (möglichst ein Stichpunkt) und gut lesbar auf den Karten festgehalten werden (dies kann gern durch Symbole oder kleine Zeichnungen unterstützt sein).
- Sollte den Teilnehmenden die Bearbeitung der Fragestellung schwerfallen, kann der Fokus leicht verschoben werden, beispielsweise indem die Beschränkung auf die pädagogische Laufbahn aufgehoben wird.

Beispiel für Aufgabenstellung:

*„Welche Situationen haben Sie bereits in Ihrer pädagogischen Laufbahn erlebt, in denen Sie mit Rechtsextremismus, mit Ausgrenzung oder mit Menschenverachtung umgehen mussten?“*

### Phase 2: Vorstellung der Fälle

Die Teilnehmenden präsentieren der Reihe nach ihre Fälle in der Runde. Die Moderation achtet darauf, dass die Fallbeschreibungen so konkret wie möglich erfolgen, aber nicht über die Situationsbeschreibung hinausgehen. Fallbewertungen, Lösungsschilderungen oder -einschätzungen sind an dieser Stelle nicht gefragt.

Wichtige Hinweise zum Ablauf:

- Bei großen Runden kann es erforderlich sein, dass die Zahl der Fälle reduziert werden muss. Dazu gibt es zwei Möglichkeiten:
  1. Teilnehmende, die mehrere Fälle einbringen, werden gebeten, sich für den für sie dringendsten Fall zu entscheiden oder
  2. die Runde wird in kleine „Murmel-Gruppen“ (2–3 Personen) eingeteilt, in der sich gegenseitig die Fälle kurz vorgestellt und besprochen werden, um dann den z. B. konfliktreichsten oder den unklarsten Fall auszuwählen.

### Phase 3: Einordnung der Fälle

Nach der Präsentation der Fälle wird durch die Moderation eine sichtbare Linie im Raum (eine Grenze) gezogen (Seil, Kreppband o. Ä.). Sie bittet die Teilnehmenden, einen Kreis darum zu bilden. Für alle Teilnehmenden sichtbar teilt die Moderation die Seiten der Grenze in die Pole „tolerierbar“ und „nicht tolerierbar“ ein. Danach werden die Teilnehmenden aufgefordert, die eigenen Fälle einzuordnen. Dies muss ohne Kommentierung seitens der Teilnehmenden erfolgen.

### Phase 4: Stille Diskussion

Die Moderation fordert die Teilnehmenden nun auf, die Fälle der anderen Teilnehmenden in den Blick zu nehmen und dabei zu schauen, welche Karten aus ihrer Sicht nicht am richtigen Platz liegen. Für diese Phase gelten folgende Regeln:

- Falls eine Karte „unpassend“ liegt, darf sie verschoben werden.
- Bereits verschobene Fallkarten dürfen beliebig oft wieder verschoben werden.
- Es darf nicht gesprochen werden. Während des Schiebeprozesses beobachtet die Moderation, welche Fälle besonders häufig verschoben werden, und markiert diese gegebenenfalls.

Wichtige Hinweise zum Ablauf:

- Zu Beginn sollte konsequent daran erinnert werden, dass das Verschieben der Karten still stattfindet. Im Laufe der Phase kann es aber sein, dass sich der Drang zur Diskussion stetig verstärkt und sich die Teilnehmenden kaum zurückhalten können. Diese Zeitpunkte eignen sich gut für einen Übergang in die sich anschließende Diskussions-Phase.
- Gelegentlich haben Teilnehmende ein Problem, den Begriff der Toleranz fassen zu können. Diese Kontingenz sowie die daraus entstehende Unsicherheit bei den Teilnehmenden ist durchaus gewollt und kann für die späteren Verständigungsprozesse zwischen den Teilnehmenden auch fruchtbar sein. Dennoch kann es in Gruppen aufgrund dessen passieren, dass die „stillen Diskussion“ nicht in die Gänge kommt. Als Impuls kann an solchen Stellen auf die Etymologie des Wortes verwiesen werden. Tolerieren entstammt dem lateinischen Wort *tolerare*, was in seiner Bedeutung so viel heißt wie: erdulden, ertragen, aushalten.

→ Sollte sich insgesamt nur ein schleppender stiller Diskussionsprozess entwickeln, weil sich die Teilnehmer\*innen scheinbar einig sind oder Scheu haben, die Karten der Kolleg\*innen zu verschieben, kann man auch eigene vorbereitete Fälle nachträglich in die stille Diskussion einbringen. Diese sollten dann natürlich von ihrer Anlage sehr kontrovers sein (z. B. Fälle aus diesem Buch).

### Phase 5: Diskussion besonders kontroverser Fälle

Die Phase der Diskussion kann auf unterschiedliche Art und Weise eingeleitet werden:

- In einigen Fällen kann es, wie oben schon erwähnt, dazu kommen, dass die Phase der „stillen Diskussion“ fließend den Übergang zur offenen Diskussion findet, indem die Moderation nach einiger Zeit auf intervenierende Hinweise bezüglich der „Nicht-Sprechen“-Regel verzichtet.
- In anderen Fällen kann die Moderation bei „Abflauen“ des Schiebeprozesses mit gezielten Fragen zu oft verschobenen Karten Gesprächsimpulse liefern und die Diskussion eröffnen.

### Phase 6: Meta-Reflexion und Abschluss der Methode

In einem passenden Moment (z. B.: Abflachen der Diskussion, Diskussionsbeiträge werden redundant, weil alles gesagt wurde) bittet die Moderation die Teilnehmenden, die Diskussion zu unterbrechen und sich einen Schritt aus dem Kreis heraus zu bewegen. (In Räumen mit wenig Platz können auch andere Handlungen durchgeführt werden, die eine Distanzierung zum aktuellen Geschehen befördern.)

Im nächsten Schritt stößt die Moderation eine Reflexion über den gerade erlebten Prozess an, indem sie die Teilnehmenden bittet, diesen zu beschreiben. Die Moderation kann hier unterstützen, indem sie Sichtweisen vom Standpunkt ihrer externen Beobachtung anbietet:

- Wo sehen Sie grundlegende Gemeinsamkeiten, wo Unterschiede?
- Was bedeutet das für das gemeinsame Handeln im Bereich der Demokratiebildung?
- Wie gehen wir mit Differenzen um?

→ Welche inhaltliche Auseinandersetzung, welches professionelle Wissen würde uns weiterhelfen?

Ausgehend von einer solchen Reflexion können dann weitere Schritte für die inhaltliche Vertiefung oder weitere kollegiale Beschäftigung mit dem Themenbereich abgeleitet werden.

### Hintergründe und Erfahrungen zur Methode

Wir haben die „Toleranzgrenze“ in ganz unterschiedlichen Teilnehmer\*innenfeldern eingesetzt – u. a. Lehrer\*innen, Schulleitungen, Fachkräfte der außerschulischen Jugendarbeit, Ehrenamtliche, Studierende usw., um einen ersten Reflexionszugang zu eigenen Handlungen und Positionierungen in Bezug auf rechtsextreme/s und menschenfeindliches Verhalten und Einstellungen herzustellen. Trotz dieser Bandbreite an Einsatzfeldern ist uns immer wieder aufgefallen, dass die Methode eine hohe Dynamik entwickelt und die Teilnehmenden in der Regel sehr schnell in Diskussions- und Austauschprozesse einsteigen, die oft auch hochkontrovers verlaufen.

Aus unserer Sicht eignet sich die Methode auch deshalb gut für den Einsatz im Kollegium, da gerade in diesem Kontext ein dynamischer Einstieg wichtig ist, weil oft Zeit und grundlegende Kommunikationsbereitschaft fehlen, um konflikthafte Zustände oder Ereignisse grundlegend zu besprechen. Die Methode kann einerseits dabei unterstützen, ein Bewusstsein über divergierende Perspektiven im Kollegium zu entwickeln. Zum anderen kann sie auch dazu beitragen, stillschweigende Annahmen und Konsense aufzubrechen („Das ist doch klar, dass man da so handelt“). Sie ist deshalb weniger ein Zugang zur Harmonisierung oder Klärung von Konflikten, sondern bietet die Möglichkeit, Konflikt- und „Bruchlinien“ aufzudecken und überhaupt bearbeitbar zu machen.

Die in der Toleranzgrenze eingebrachten Fälle können auch Ausgangspunkt für die weitere Bearbeitung in einer kollegialen Fallberatung sein. Wir haben weiterhin die Erfahrung gemacht, dass die Methode die Möglichkeit eröffnet, sich mit eigenen Handlungsgrundsätzen und Überzeugungen auseinanderzusetzen und diese zu hinterfragen. Häufig haben wir beobachten können, dass Auswertungen und Diskussionen auch im Nachhinein fortgeführt wurden.

Für die Durchführung der Methode ist ein kommunikativer Schutzraum unabdingbar. Mitunter kann es hilfreich sein, die Fallkarten nach Beendigung der Methode gemeinsam zu vernichten, um den Teilnehmenden eine Distanzierung zu ermöglichen und einen Verbleib der Informationen im Kreis der Teilnehmenden zu unterstreichen. Des Weiteren ist auch darauf zu achten, dass im Teilnehmendenfeld immer auch Betroffene anwesend sein können.

---

## Phase 1: Einführung der Methode (ca. 10 Minuten)

### Vorbereitung

Sitzkreis vorbereiten, DIN-A4-Blätter, Marker und ein Seil oder Ähnliches, mit dem sich auf dem Boden eine Linie markieren lässt

### Arbeitsauftrag

*„Hier haben Sie Blätter und Stifte ... Bitte halten Sie auf einem Blatt jeweils in wenigen Worten eine Handlungssituation fest, in der Sie in einem pädagogischen Kontext mit einer demokratie- oder menschenfeindlichen Herausforderung konfrontiert waren und nicht so richtig wussten, ob und wie Sie handeln sollen. Bitte kurz, prägnant und gut lesbar!“*

### Fälle aufschreiben

Falls jemand wirklich keinen Fall aus dem pädagogischen Kontext hat, auf Fälle im Familienkreis, Verein, ÖPVN erweitern

---

## Phase 2: Vorstellung der Fälle (ca. 20 Minuten)

Die Fälle werden jetzt nach und nach vorgestellt. Lassen Sie keine Diskussionen zu, höchstens Verständnisfragen. Achten Sie darauf, dass die Fallbeschreibungen so konkret wie möglich erfolgen, aber nicht über die Situationsbeschreibung hinausgehen.

---

## Phase 3: Einordnung der Fälle

### Vorbereitung

Teilnehmende: Alle stehen im Kreis

Moderation: teilt mit dem Seil als Grenze und den beiden Schildern „tolerierbar“ und „nicht tolerierbar“ zwei Bereiche ein

### Arbeitsauftrag

*„Legen Sie Ihre Blätter auf die aus Ihrer Sicht richtige Seite.“*

---

## Phase 4: Stille Diskussion

### Arbeitsauftrag

*„Betrachten Sie die entstandene Einordnung der Fälle. Liegen die Blätter aus Ihrer Sicht richtig? Wenn nicht – bitte positionieren Sie sie, ohne miteinander zu reden, neu. Einmal verschobene Karten dürfen auch immer wieder neu verschoben werden.“*

### Hinweis

Sorgen Sie während der Positionierung für Ruhe.

Ggf. ergänzen, dass „tolerieren“ der Wortbedeutung nach „ertragen“ heißt.

Ggf. vorbereitete Extradfälle zusätzlich positionieren, um stille Diskussion zu fördern.

---

## Phase 5: Diskussion besonders kontroverser Fälle

Jetzt werden die Teilnehmenden aufgefordert, die strittigen Fälle ausdiskutieren und unterschiedliche Sichtweisen zu begründen.

---

## Phase 6: Metareflexion und Abschluss

Diskussion unterbrechen und Diskussionsprozess reflektieren

Geeigneter Zeitpunkt: Diskussionsredundanzen, Abflauen

Moderation: Eigene Beobachtungen einbringen

Abschluss: Erkenntnisse für weitere Arbeit formulieren

---

*Abb. 17: Phasen Toleranzgrenze (eigene Darstellung)*

### 4.3.5 Change-Management-Tools

Im Kontext einiger der von uns in Kapitel 2 vorgestellten Fälle wurde sichtbar, dass Engagement für demokratische Schulentwicklung nicht in jedem Kontext Unterstützung erfährt, sondern im Gegenteil immer wieder auch auf Widerstände oder offene Ablehnung vonseiten der Kolleg\*innen treffen kann. Unter solch schwierigen Bedingungen entstehen für engagierte Pädagog\*innen oft resignative Gefühle. Sie fühlen sich allein oder der Situation nicht gewachsen – auch die Suche nach Verbündeten fällt oft schwer. Die folgenden Instrumente können in diesem Zusammenhang hilfreich sein. Sie sind sogenannten Change-Management-Modellen und Ansätzen entlehnt, die sich in der Prozessbegleitung und -entwicklung von Unternehmen und Organisationen bewährt haben. Der Fokus der vorliegenden Auswahl ist dabei auf Zugänge gerichtet, die die angesprochenen Widerstände demokratischer Entwicklungsprozesse in den Blick nehmen und auch im schulischen Kontext durch uns erprobt wurden. Die Instrumente richten sich nicht pauschal an ganze Kollegien, sondern sind als Reflexions- und Steuerungsinstrumente für Leitungsgremien und Führungskräfte (z. B. Schulleitungen) gedacht. Die Instrumente ersetzen auch keine offenen Gesprächs- und Diskussionsprozesse. Sie bieten aber eine Fokussierung für die Richtung, Umfang und Organisation solcher Vorhaben.

#### Widerstände erkennen und beschreiben

Das Modell <sup>58</sup> bietet die Möglichkeit, die Einstellungen im Kollegium zu bestimmten Änderungsprozessen besser erfassen und einschätzen zu können. Es kann dabei helfen, sich einen ersten Überblick zu verschaffen, wer im Kollegium bzw. der Schule von bestimmten Maßnahmen (Umgang mit Vorfällen, Änderung der Hausordnung, Leitbildarbeit, Änderungen im Schulprogramm usw.) überhaupt betroffen ist und wie er oder sie diesem Prozess gegenübersteht. Anhand dieses Überblicks können dann zielgruppenspezifische Strategien entwickelt werden.

Das Modell geht zunächst davon aus, dass es eine ungefähre Normalverteilung zwischen „Änderungswilligen“ und „Gegner\*innen“ eines geplanten Änderungsprozesses gibt. Anhand einer Normalverteilungskurve werden verschiedene Gruppen beschrieben, mit denen unterschiedliche Reaktionen auf den Änderungsprozess einhergehen, die in folgender Übersicht beschrieben werden.

<sup>58</sup> Die hier vorgestellte Methode ist aus Dollinger, Anna (2014): Change-Trainings erfolgreich gestalten. Der Seminarfahrplan. Bonn. entlehnt. Wir haben das Vorgehen auf Kontexte in Bildungsinstitutionen übertragen und einige Bezeichnungen der Gruppen angepasst. Für den theoretischen Hintergrund des Modells bezieht sich Dollinger auf Camilla Krebsbach-Gnath (1992), die über dieses Modell Möglichkeiten zum Umgang mit Widerständen gegenüber Veränderungsprozessen in Unternehmen herausgearbeitet hat.

## EINSTELLUNG GEGENÜBER VERÄNDERUNGEN

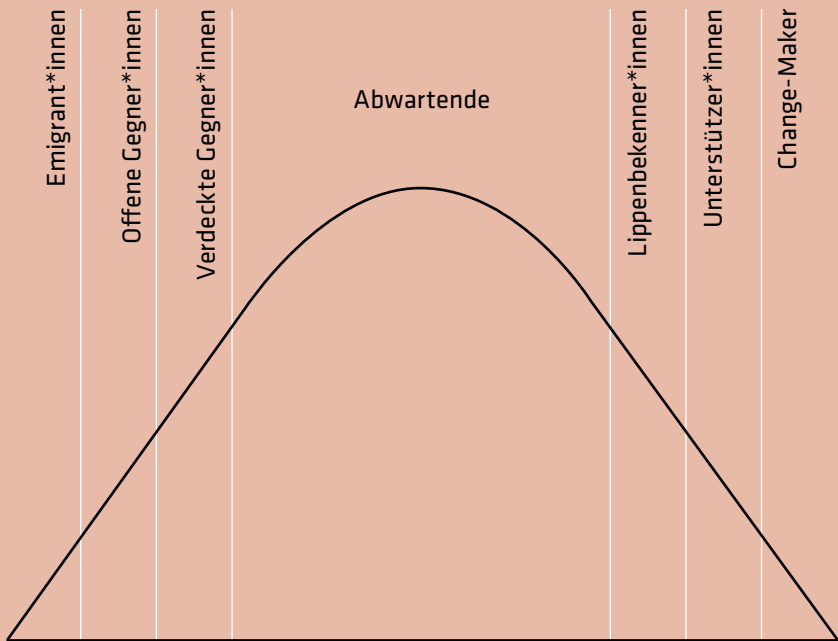


Abb. 18: Einstellungen gegenüber Veränderungen (eigene Darstellung)

### Change-Maker:

Sind die Initiator\*innen eines Änderungsprozesses bzw. vollkommen überzeugt davon und leisten aktive Überzeugungsarbeit für den Prozess. In Bezug auf die Entwicklung einer demokratischen Schulkultur sind hier diejenigen Personen zu finden, die sich aktiv in den Entwicklungsprozess einbringen und Aufgaben initiativ übernehmen.

### Unterstützer\*innen:

Sind überzeugt von dem anstehenden Änderungsprozess und leisten ebenfalls Überzeugungsarbeit. Für eine demokratische Schulentwicklung sind diese Personen ebenfalls wichtig, da sie bereits für die Idee gewonnen sind.

Auch wenn sie nicht proaktiv Aufgaben übernehmen, verteidigen sie die Idee und werben beispielsweise in Gesprächen mit anderen Kolleg\*innen dafür.

#### Lippenbekenner\*innen:

Stehen dem Änderungsprozess positiv gegenüber und formulieren dies genauso gegenüber den Initiator\*innen, gegenüber anderen hingegen formulieren sie auch/eher Skepsis. In Bezug auf die Entwicklung einer demokratischen Schulkultur sind dies Personen, die eine Offenheit signalisieren, die Ideen oder Maßnahmen in Runden oder Gesprächen mit überwiegend kritischen Stimmen aber nicht offensiv verteidigen.

#### Abwartende:

Bilden den größten Teil von Personen, die von einem Änderungsprozess betroffen sind. Sie stehen diesem Prozess weder sehr positiv noch sehr ablehnend gegenüber, sondern warten die Entwicklungen und Effekte eher ab. Sie bilden gleichzeitig die größte Gruppe. Sie werden zunächst keine Unterstützung für Prozesse anbieten, sich aber auch nicht dagegenstellen.

#### Verdeckte Gegner\*innen:

Lehnen den Änderungsprozess ab, kommunizieren dies aber nicht öffentlich, sondern versuchen, im Verborgenen Stimmen gegen den Prozess zu organisieren. In dieser Gruppe sind beispielsweise Personen zu verorten, die den vorgeschlagenen Prozess zur Entwicklung einer demokratischen Schulkultur zwar ablehnen, dies aber nicht öffentlich zur Schau stellen.

#### Offene Gegner\*innen:

Lehnen den Änderungsprozess ab und formulieren ihre Positionen öffentlich. In dieser Gruppe finden sich die Personen, die den Initiator\*innen des Entwicklungsprozesses mit offener Ablehnung oder persönlichen Angriffen entgegenreten und die Ideen vor anderen Kolleg\*innen offen diskreditieren.

#### Emigrant\*innen:

Sind Personen, die die Institution nach dem Änderungsprozess entweder verlassen oder auf die der Änderungsprozess keinerlei Auswirkungen hat.

Für Schulentwicklungsprozesse ist es mit der hier vorgestellten Schablone möglich, eine erste Abschätzung über die Tragweite der Ablehnung bzw. Zustimmung zu Entwicklungsprozessen zu analysieren. Aus dem daraus entstehenden Bild können unterschiedliche Strategien und Wege für bestimmte Gruppen und Personen im Kollegium überlegt werden. Dabei ist auch darauf zu achten, dass Überzeugungsarbeit bei den Gruppen an den Rändern der Kurve zunächst eher wenig zielführend ist. Insbesondere die Auseinandersetzung mit Personen, die Veränderungen ohnehin stark ablehnend gegenüberstehen, erfordert zu Beginn eines Änderungsprozesses unverhältnismäßig viel Anstrengung und persönliche Ressourcen.

Der Fokus sollte hier eher auf die unentschiedenen Kolleg\*innen gelegt werden, denn für Änderungsprozesse ist es gar nicht notwendig, die Gesamtheit der Betroffenen hinter sich zu wissen. In der Gruppe der Abwartenden liegt das höchste Potenzial, Veränderungsprozesse zu einer demokratischen Schulkultur erfolgreich zu gestalten.

### Durchführung:

Für die Durchführung wird eine Visualisierung der Kurve benötigt. In der Gruppe kann dann gemeinsam darüber diskutiert werden, wie Gruppen und Personen in der Schule zu einem geplanten Prozess stehen, und entsprechend zugeordnet werden. Die Analyse von Unterstützung und Widerständen lässt sich durch folgende Fragen unterstützen:

- Wer ist überzeugt davon?
- Auf wen kann ich mich verlassen?
- Wer ist unentschieden?
- Von wem geht aktiver Widerstand aus?
- Wer läuft einfach mit?

Die Ergebnisse werden in der Kurve erfasst. Anhand des entstehenden Bildes können entsprechende Strategien für Ansprache und Weiterarbeit erörtert werden.

Für den Einsatz der Methode ist es unabdingbar, daran zu erinnern, dass es bei der beschriebenen Betrachtung um Menschen geht. Entsprechend sensibel ist bei der Erstellung solcher Kurven und auch im Nachgang mit den gewonnenen Informationen zu verfahren.

## Kraftfeldanalyse

Die Kraftfeldanalyse erweitert die Analysemöglichkeit von Widerständen gegenüber Änderungsprozessen um die Dimension des Einflusses, der von einzelnen Personen oder Gruppen ausgeht.<sup>59</sup>

Grundlage der Methode ist ein Koordinatensystem, dessen x-Achse beschreibt, ob eine Person/Gruppe einem Prozess gegenüber positiv oder negativ eingestellt ist. Die y-Achse hingegen beschreibt den Einfluss, der von der Person/Gruppe ausgeht (gering – groß).

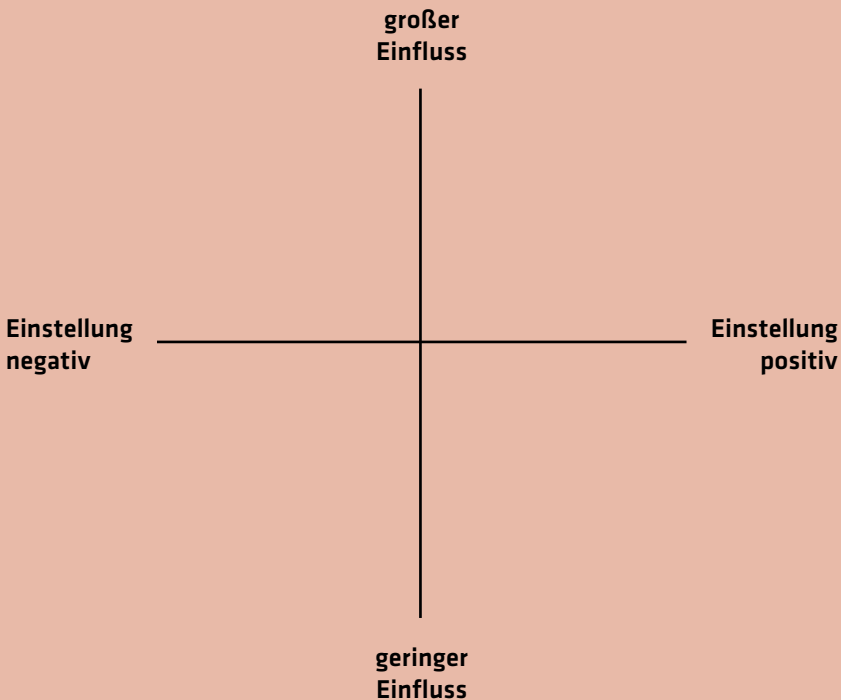


Abb. 19: Raster für Kraftfeldanalyse (eigene Darstellung, nach Funcke; Havenith 2010)

<sup>59</sup> Die Darstellung der Methode orientiert sich an Funcke, Amelie; Havenith, Eva (2010): Moderations-Tools. Anschauliche, aktivierende und klärende Methoden für die Moderations-Praxis. Bonn, S. 143–45.

Mit dem Instrument lässt sich ein schneller Überblick gewinnen, welche Personen oder Gruppen für einen Änderungsprozess wirklich entscheidend sind. So besteht zum Beispiel die Möglichkeit, festzustellen, dass ein Kollege die Vorschläge für eine demokratische Schulkultur zwar lautstark und offensiv ablehnt, sein Einfluss im Rest des Kollegiums aber sehr gering ist, da er kaum mit anderen Kolleg\*innen in Kontakt steht.

### Durchführung:

In einem ersten Schritt werden Personen/Gruppen auf Moderationskarten festgehalten, die für den Prozess wichtig sind. Dies kann in einer Gruppe oder allein durchgeführt werden.

Im nächsten Schritt werden die Karten in der Gruppe besprochen und in das Koordinatensystem eingeordnet. Nachdem alle Karten eingeordnet wurden, wird das Gesamtergebnis unter dem Fokus des angestrebten Änderungsprozesses besprochen und reflektiert. So lässt sich besprechen, welche Ressourcen, Kraft und Anstrengung eingesetzt werden müssen bzw. auf welche wichtigen Akteur\*innen in der Schule fokussiert wird:

- An welcher Stelle muss/sollte Energie investiert werden?
- Bei wem lohnt sich Überzeugungsarbeit eigentlich?
- Wer ist für eine Kooperation zu überzeugen?

Es besteht weiterhin die Möglichkeit, dass hilfreiche Personen oder Gruppen wahrgenommen werden, die in Überlegungen bis dahin noch gar keine Rolle gespielt haben. Im Anschluss daran werden geeignete Maßnahmen für die weitere Arbeit formuliert.

# 4.4

## ADMINISTRATIVE HILFEN

#### 4.4.1 Hilfen für Leitbildentwicklungen

In einigen der im zweiten Teil des Buches beschriebenen Fälle wurde sichtbar, dass Probleme immer dann entstehen, wenn zentrale Bildungsvorgaben nicht verinnerlicht wurden oder Irritationen bzgl. des Auftrages und einer grundlegenden Wertorientierung von Bildungseinrichtungen bestehen. Solche Unsicherheiten können auf der materiellen Ebene durch Leitbildentwicklungen und Leitbildfestlegungen aufgefangen werden. Ähnlich der konkreten Regelungen von Haus- bzw. Schulordnungsparagrafen ist es wichtig, möglichst alle Betroffenen zu beteiligen. Leitbilder stellen dabei zentrale Bezugspunkte für das Zusammenleben sowie für die Ziele und Prinzipien des pädagogischen Handelns dar. Sie umfassen natürlich nicht nur die in diesem Buch angesprochenen gesellschaftlichen Herausforderungen, sondern setzen sich breiter mit dem pädagogischen Auftrag auseinander. Insofern sind Leitbildentwicklungen eigene Prozesse. Eine erste Orientierung hierfür bieten praxisorientierte Einführungen.<sup>60</sup> Dort wird unter anderem betont, dass Leitbilder keine Schulprogramme oder Schulordnungen ersetzen, aber mit ihrer knappen, griffigen Formulierung alle Beteiligten von Schule auf wenige wichtige Grundhaltungen oder Handlungsnormen konzentrieren (Philipp 2017, S. 36ff.).

Für das Thema Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit sind besonders solche Grundlegungen, Ziele und Visionen relevant, die für menschenrechtliche Grundhaltungen und eine rassistis- und diskriminierungssensible Haltung eintreten. Weitere Begriffe, die für ein Nachdenken zum Leitbild wichtig sein können, ergeben sich aus den Bildungszielen zu Toleranz, Vielfalt und Verantwortungsübernahme.

#### Beispiele für Formulierungen

- Unsere Schulgemeinschaft bekennt sich zu Offenheit und Toleranz.
- Eine diskriminierungssensible Atmosphäre ist die Basis des gegenseitigen Respekts in unserer Schule.
- Wir streben ein demokratisches Miteinander an.
- Grundwert unserer Schule ist die Gleichwertigkeit aller Menschen. Dies wird durch unsere alltägliche Praxis erfahr- und erlebbar.
- In unserer Schule wird rassistisches Verhalten nicht geduldet. Alle, die zur Schulgemeinschaft gehören, tragen Verantwortung, alltägliche Diskriminierungen zu erkennen und abzubauen.

<sup>60</sup> Z. B. Philipp, E. (2017): Leitbildentwicklung auf den Punkt gebracht. Schwalbach/Ts.

## 4.2.2 Muster für Hausordnungen

Eine wichtige Grundlage für ein integriertes und abgestimmtes Handeln bei Vorkommnissen stellt die Hausordnung dar. Diese gibt zunächst Schüler\*innen, Eltern und auch Lehrer\*innen Klarheit über die grundlegenden Verhaltensregeln, sie ist aber auch Rückversicherung in schwierigen und herausfordernden Situationen. Damit die Hausordnung nicht nur ein abgelegtes Dokument darstellt, sollten die betreffenden Paragraphen intensiv in den unterschiedlichen Gremien der Schule besprochen werden. Schon hier kann ein Prozess entstehen, der die Sensibilität der Schulgemeinschaft stärkt. Durch die verbindliche Verabschiedung in der Schulkonferenz erlangen die Punkte dann allgemeine Gültigkeit. Aus der Praxis gibt es mittlerweile nicht nur von Initiativen politischer Bildung, sondern auch aus einer ganzen Reihe von Schulen praktische Beispiele, die bei der Formulierung eigener Hausordnungsparagraphen helfen können.

Grundlegend lassen sich für die Thematik einige Faustregeln formulieren, die bei der Erstellung der Paragraphen beachtet werden sollten:

- Die Formulierungen sollten eindeutig sein, aber nicht dazu führen, politische Aussagen und Auseinandersetzungen insgesamt aus der Schule zu verbannen.
- Der Umgang mit Begriffen sollte genau überlegt werden, da unscharfe Begriffe wie Radikalismus oder Extremismus nicht alle Facetten des Problems erfassen.
- Grundlegende Werte (z. B. Wir gehen respektvoll miteinander um!; Wir wenden uns gegen Rassismus und Rechtsextremismus!) können in Präambeln dargelegt werden. Allerdings ersetzen sie nicht konkrete Paragraphen, die sich intensiver mit dem Problem beschäftigen.
- Es sollten im Kollegium ein einheitlicher Umgang bzw. Reaktionen auf Verstöße gegen die Hausordnung vereinbart werden und in der Praxis Anwendung finden.
- Regelungen sind an aktuelle Entwicklungen anzupassen, insofern bedürfen auch die entsprechenden Paragraphen einer periodische Überprüfung, insbesondere dann, wenn in der Hausordnung explizit auf (jugendkulturelle) Marken verwiesen wird.

## Beispiele für allgemeinere Formulierungen

z. B. aus der Broschüre „Auch das noch!“ des Kulturbüros Sachsen e.V. und des Netzwerks für Demokratie und Courage: <sup>61</sup>

*„Um den Schulfrieden sowie ein tolerantes und angstfreies Miteinander zu gewährleisten, werden Erscheinungsformen [menschenfeindlicher/rechtsextremer, Anm. Autor\*innen] Gesinnung (z. B. Kleidung, Schuhe, Symbole) sowie gewaltbereiter Gruppen nicht toleriert. Das Gleiche gilt für Kennzeichen, Handyvideos und Musik, durch deren Symbolgehalt sich andere bedroht, diskriminiert oder verunglimpft fühlen können. [...] Wer gegen die Hausordnung verstößt, muss mit schulischen Ordnungsmaßnahmen bis hin zum Schulausschluss rechnen.“*

*„... verboten ist den Besucher\_innen der Schule (Sportstätte etc.) darüber hinaus:*

- a) Rechtsextremes, rassistisches, antisemitisches, nationalsozialistisches, sexistisches, homophobes oder ähnliches menschenverachtendes Propaganda material mitzubringen, solcherlei Parolen zu äußern oder zu verbreiten oder Textilien, Bekleidung, Propagandamaterialien, Fahnen oder ähnliches mitzuführen von Firmen oder Marken, die rechtsextreme, rassistische, antisemitische und/oder nationalsozialistische [sic] Gruppierungen oder Vereinigungen fördern und/oder unterstützen.*
- b) Parolen zu äußern oder zu verbreiten, die menschenverachtende oder diskriminierende Inhalte haben.*
- c) Das Tragen oder Mitführen von Kleidungsstücken, Fahnen, Transparenten, Aufnähern und ähnlichem mit den Inhalten nach den Buchstaben a) und b).*
- d) Wer gegen die Hausordnung verstößt, muss mit schulischen Ordnungsmaßnahmen bis hin zum Schulausschluss rechnen.“*

<sup>61</sup> Siehe: [https://www.netzwerk-courage.de/downloads/Broschuere\\_komplett\\_2Auf\\_l\\_web\\_2018.pdf](https://www.netzwerk-courage.de/downloads/Broschuere_komplett_2Auf_l_web_2018.pdf)

### 4.4.3 Checkliste Notfallabläufe und Formulierungshilfen für Behörden

Je nach Vorfall sind die Reaktionsweisen natürlich recht unterschiedlich zu wählen, allerdings werden in der Beratungsliteratur immer wieder einige Grundmuster festgehalten (vgl. Verband der Beratungsstellen für Betroffene rechter, rassistischer und antisemitischer Gewalt e.V. 2019: S. 8f.):

#### Unterstützung organisieren:

Gibt es Opfer von Gewalt und Diskriminierung, ist möglichst schnell Unterstützung zu organisieren. Diese kann in Form von ärztlicher Versorgung, aber auch psychologischer Betreuung erfolgen.

#### Dokumentation:

Grundlegend ist bei Vorfällen wichtig, möglichst zeitnah eine Dokumentation (Schäden, Verletzungen) und ein Gedächtnisprotokoll des Hergangs anzulegen, damit z. B. bei Strafverfolgungsbehörden zielführende Angaben gemacht werden können.

#### Melden/Anzeigen:

Hierdurch können unterschiedliche Aspekte abgedeckt werden. Zunächst können Vorgesetzte und übergeordnete Strukturen in Kenntnis von einem Vorgang gesetzt werden. Darüber hinaus gibt es die Möglichkeit, Tatbestände zur Anzeige zu bringen.

Im Folgenden soll ein kurzer Überblick über weiterführende Ratgeberliteratur zum Thema gegeben werden.

Eine gute Zusammenschau über rechtliche Fragen bei rassistischen bzw. rechten Angriffen bietet der Verband der Beratungsstellen für Betroffene rechter, rassistischer und antisemitischer Gewalt e.V. (VBRG) in seiner Broschüre: „Was tun nach einem rechten, rassistischen oder antisemitischen Angriff? Handlungsmöglichkeiten und Hilfe für Betroffene, Angehörige und Zeug\*innen“ ([https://www.verband-brg.de/wp-content/uploads/2019/01/VBRG\\_Was\\_tun\\_final\\_web.pdf](https://www.verband-brg.de/wp-content/uploads/2019/01/VBRG_Was_tun_final_web.pdf))

Ebenso ausführlich und praxisorientiert sind die Hinweise der Broschüre: „Im Fokus von Neonazis. Eine Handreichung für Betroffene und Unterstützer\*innen“, die ebenfalls durch die VBRG herausgegeben wird.

Insbesondere wird hier über das Vorgehen beim Aufgeben einer Strafanzeige/ eines Strafantrags bei der Polizei informiert. ([https://www.mpower-rlp.de/images/publikationen/VBRG\\_Im\\_Fokus\\_von\\_Neonazis\\_web.pdf](https://www.mpower-rlp.de/images/publikationen/VBRG_Im_Fokus_von_Neonazis_web.pdf))

Eine allgemeinere Informationsbroschüre mit weitgehenden Informationen zum Prozess der Strafverfolgung findet sich in der „Opferfibel“ des Bundesministeriums der Justiz und für Verbraucherschutz. ([https://www.bmju.de/SharedDocs/Publikationen/DE/Opferfibel.pdf?\\_\\_blob=publicationFile&v=16](https://www.bmju.de/SharedDocs/Publikationen/DE/Opferfibel.pdf?__blob=publicationFile&v=16))

Für den Rückgriff im konkreten Anwendungsfall verweisen wir im Folgenden auf die Musterhilfen der Antidiskriminierungsstelle des Bundes: [https://www.antidiskriminierungsstelle.de/DE/Beratung/Handbuch/Anhang/Strafanzeige/Strafanzeige\\_node.html](https://www.antidiskriminierungsstelle.de/DE/Beratung/Handbuch/Anhang/Strafanzeige/Strafanzeige_node.html). Hier finden sich konkrete Hinweise und Vordrucke für den Fall von Beleidigungen oder Volksverhetzung, die wir nachgehend auszugsweise wiedergeben:<sup>62</sup>

## Strafanzeige wegen Volksverhetzung oder Beleidigungen

### Allgemeine Hinweise:

Eine Strafanzeige kann bei der Staatsanwaltschaft, der Polizei oder den Amtsgerichten mündlich oder schriftlich erstattet werden. Die Strafanzeige kann von jeder Person gestellt werden, nicht nur vom Opfer der Straftat. In den meisten Bundesländern ist es inzwischen auch möglich, eine Strafanzeige online, d.h. über das Internet zu erstatten. Eine deutschlandweite Übersicht über sogenannte Internetwachen finden Sie hier: <https://www.bka.de/DE/KontaktAufnahmen/Onlinewachen/OnlinewachenLandespolizeien.html>

Mit der Erstattung einer Anzeige zu einer vermuteten Straftat werden polizeiliche Ermittlungen ausgelöst. Eine Strafanzeige kann – anders als ein Strafantrag – grundsätzlich nicht zurückgezogen werden.

### Besonderheit bei Beleidigungen:

Der für die Verfolgung einer Beleidigung erforderliche Strafantrag muss innerhalb von drei Monaten durch die geschädigte Person gestellt werden.

<sup>62</sup> Die hier gemachten Angaben sind eine Zusammenführung aus den Hinweisen zu Strafanzeigen zu Volksverhetzung ([https://www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/Downloads/DE/publikationen/Handbuch\\_Diskriminierungsschutz/5.14\\_Strafanzeige\\_Volksverhetzung\\_Ausfuellhinweise.pdf?\\_\\_blob=publicationFile&v=7](https://www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/Downloads/DE/publikationen/Handbuch_Diskriminierungsschutz/5.14_Strafanzeige_Volksverhetzung_Ausfuellhinweise.pdf?__blob=publicationFile&v=7)) und Strafanzeigen zu Beleidigungen ([https://www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/Downloads/DE/publikationen/Handbuch\\_Diskriminierungsschutz/5.13\\_Strafanzeige\\_Beleidigung\\_Ausfuellhinweise.pdf?\\_\\_blob=publicationFile&v=6](https://www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/Downloads/DE/publikationen/Handbuch_Diskriminierungsschutz/5.13_Strafanzeige_Beleidigung_Ausfuellhinweise.pdf?__blob=publicationFile&v=6)).

## Schilderung des Vorfalls: Beispiel Volksverhetzung

*Auf der Internetseite (Name) erscheinen seit Datum in regelmäßigen Abständen volksverhetzende Kommentare gegen Lesben und Schwule (oder gegen bestimmte Bevölkerungsgruppen). Dies ist auch dem/der Betreiber/in (Name) bekannt. Er/sie wäre deshalb verpflichtet, die von ihm/ihr betriebene Internetseite laufend zu überwachen und neue volksverhetzende Kommentare sofort zu löschen. Das tut der/die Betreiber/in jedoch nicht, sondern wartet ab, ob die Besuchenden der Webseite an den volksverhetzenden Kommentaren Anstoß nehmen und sie zur Löschung melden. Aber auch dann löscht der/die Betreiber/in die beanstandeten Kommentare meist nicht sofort, sondern erst nach mehrmaliger Mahnung. Anbei finden Sie zwei Beispiele für solche volksverhetzenden Kommentare, die erst nach mehrmaliger Aufforderung am (Datum) um (Uhrzeit) und am (Datum) um (Uhrzeit) schließlich am (Datum) um (Uhrzeit) entfernt wurden.*

*Anlage: z. B. Screenshot der Kommentare, Ausdruck der Aufforderung zur Löschung*

## Schilderung des Vorfalls: Beispiel Beleidigung

*Am (Datum) gegen (Uhrzeit) wollte ich das Lokal (Name) in der (Anschrift) gemeinsam mit einem Bekannten (Name, Anschrift) besuchen. Nachdem wir das Lokal betreten und am Tresen Bier bestellt hatten, wurden wir zunächst ignoriert. Als wir die Bestellung wiederholten, äußerte die Tresenkraft: „Ihr bekommt hier kein Bier!“. Auf unsere Frage nach den Gründen entgegnete sie, der Besitzer wünsche in seinem Lokal „keine Ausländer“, und forderte uns auf, das Lokal zu verlassen. Wir verließen daraufhin das Lokal und wurden dabei von einem Gast begleitet, der den Vorfall beobachtet hatte und sich uns als Zeuge anbot (Name, Anschrift).*

## Nähere Angaben zu dem angezeigten Vorfall

### WAS IST PASSIERT?

→ Schildern Sie, was vorgefallen ist.

### WO IST ES PASSIERT?

→ Machen Sie Angaben zum Ort, an dem sich der Vorfall ereignet hat, bzw. nennen Sie die URL der entsprechenden Internetseite. Sollten Sie die Anschrift nicht kennen, versuchen Sie, den Ort so genau wie möglich zu beschreiben.

### WANN IST ES PASSIERT?

→ Geben Sie den Zeitpunkt oder Zeitraum des Geschehens so genau wie möglich an.

### WIE IST ES PASSIERT?

→ Schildern Sie den genauen Ablauf des Geschehens und halten Sie dabei möglichst die zeitliche Reihenfolge ein. Auch die Wiedergabe von Dialogen zwischen den Beteiligten, insbesondere von diskriminierenden Äußerungen, ist wichtig.

### WARUM IST ES PASSIERT?

→ Welche Ursachen haben zu dem geschilderten Geschehen geführt?  
Welche vorhergehenden Ereignisse könnten dabei von Bedeutung sein?  
Wie haben sich die Beteiligten vor und nach dem Vorfall verhalten?

### WEM IST ES PASSIERT?

→ Wer ist wie in das Geschehen einbezogen?

### WER HAT ETWAS GESEHEN?

→ Wer hat das Geschehen beobachtet/könnte es beobachtet haben?  
Geben Sie, soweit möglich, die Namen und Erreichbarkeiten der Zeugen an.

#### 4.4.4 Hilfen zum Umgang mit Symbolen

Wie im Buch an verschiedenen Stellen angemerkt, stellt das Identifizieren und Einordnen von (rechtsextremen) Symbolen eine große Herausforderung in der täglichen Arbeit insbesondere von Pädagog\*innen dar. Eine äußerst heterogene extrem rechte Szene sowie ein schneller Wandel subkultureller Codes machen es unmöglich, jederzeit alle Symbole und Codes erkennen und einordnen zu können. Das ist aus unserer Sicht auch gar nicht erforderlich. Vielmehr kommt es einerseits darauf an, im Austausch mit Kolleg\*innen zu bleiben und diesen zu fördern, und andererseits auch die eigene Sensibilität bzw. den eigenen kritischen Blick zu schärfen.

Ein guter, schneller und pragmatischer Weg, diese Sensibilität selbst zu schulen, bietet u. a. die Bundeszentrale für politische Bildung mit ihrem Online-Quiz zu Symbolen der extremen Rechten:

<https://www.bpb.de/fsd/elements-of-crime/w930/index.html>

The screenshot shows a quiz interface with a question on the left and four numbered items on the right. Each item consists of a symbol and a text description.

**Question:** Zu welchem Symbol passt dieser Text?  
**Symbol:** NSDAP logo (Hitler eagle with 'NSDAP' text)  
**Text:** Ist das Symbol verboten?  
**Options:** ja, nein, teilweise

**1. Item:** Symbol '88'. Text: Szenecodes. Zahlencodes werden in der Szene gerne verwendet, um straffrei die rechtsextreme Ideologie zur Schau zu stellen. Die Zahlen stehen dabei für die einzelnen Buchstaben im Alphabet. 88 steht für »Heil Hitler«.

**2. Item:** Symbol 'SS-RUNE' (two lightning bolts). Text: Symbol mit nationalsozialistischem Bezug. Die Doppel-Sigrune wurde als Emblem von Hitlers Eliteeinheit – der Waffen-SS – benutzt.

**3. Item:** Symbol 'Kameradschaft' (Freie Kameradschaft logo). Text: Emblem/Logo von extrem rechter Organisation. Als »Freie Kameradschaften« bezeichnen sich bundesweit rund 100 Neonazi-Gruppierungen. Das Konzept entstand in der 1990er Jahren nach dem Verbot einer Reihe rechtsextremer Gruppen. Anders als bei Parteien oder Vereinen haben die Mitglieder in Kameradschaften keine Ausweise oder Parteibücher. Verbote sollen auf diese Art erschwert werden.

**4. Item:** Symbol 'RUNEN' (mystical runic characters). Text: Symbol mit germanischem/heidnischem Bezug. Mystische Schriftzeichen sind ein wichtiger Bestandteil der öffentlichen Wahrnehmung der Germanenzeit. Zahlreiche Rechtsrockbands und Kleidungsmarken nutzen daher Runen-Symbole. Für andere Menschen gilt das Zeigen von Runen aber einfach als Ausdruck des Interesses an germanischer Kultur und der Wikingerzeit.

**5. Item:** Symbol 'CONSDAPLE' (Hitler eagle with 'CONSDAPLE' text). Text: Dresscodes und Modemarken. Diese Marke stammt aus der rechtsextremen Szene. Das Firmenlogo ähnelt bewusst dem von »Lonsdale«. Wenn man das T-Shirt unter einer offener Jacke trägt, bleiben in der Mitte nur die Buchstaben NSDAP sichtbar. Das ist ein klares Bekenntnis zum Nationalsozialismus.

Abb. 21: Screenshot bpb.de

Neben zahlreichen Printversionen gibt es auch Online-Angebote, die in der Regel auch in der Lage sind, schnell aktuelle Trends und Symboliken aufzugreifen. Exemplarisch sollen hier drei vorgestellt werden:

Die Broschüre „Rechtsextremismus: Symbole, Zeichen, verbotene Organisationen“ bietet einen Blick aus Sicht des Verfassungsschutzes und kann dabei helfen, die Frage zu klären, ob bestimmte Symbole o. Ä. verboten sind.<sup>63</sup>

Das Projekt „Versteckspiel“ bietet seit vielen Jahren sowohl in Printbroschüren als auch in einem Online-Portal einen aktuellen Überblick über Symbole, Codes, Styles und Erkennungszeichen der extremen Rechten an, der regelmäßig aktualisiert wird.<sup>64</sup>

Da Neonazis und der Bezug zum historischen Nationalsozialismus nach wie vor eine Rolle in der rechtsextremen Szene spielen, lohnt sich auch ein Blick auf „Belltower News“, die auf ihrer Website einen Überblick speziell zu diesem Bereich anbieten.<sup>65</sup>

<sup>63</sup> Die Broschüre ist zu finden unter: <https://www.verfassungsschutz.de/de/oeffentlichkeitsarbeit/publikationen/pb-rechtsextremismus/broschuere-2018-10-rechtsextremismus-symbole-zeichen-und-verbotene-organisationen>

<sup>64</sup> Der Online-Auftritt des Projektes ist hier zu finden: <https://dasversteckspiel.de/das-projekt-1.html>.

<sup>65</sup> Die Übersicht ist hier zu finden: <https://www.belltower.news/neonazis-erkennen-die-symbole-und-codes-der-rechtsextremen-szene-90089/>

#### 4.4.5 Aufkleber als Übergangslösung

Verbotene und nicht verbotene Symbole der extremen Rechten werden häufig im öffentlichen Raum sichtbar gemacht. Diese können auf Straßenlaternen, Stromkästen, Litfaßsäulen oder eben auch Schulbänken, Toilettentüren oder anderen Gegenständen auftauchen. Hakenkreuze und andere strafrechtlich relevante Symbole sollten der Polizei zur Anzeige gebracht und nach Aufnahme so schnell wie möglich entfernt werden. Bis zu einer dauerhaften Beseitigung werden mitunter verschiedene Abdeckmöglichkeiten diskutiert. Prinzipiell muss bei dem Bekleben fremder Gegenstände immer beachtet werden, wem diese gehören, da es sonst schnell zu einer Ordnungswidrigkeit kommen kann (vgl. Fall 16: Hakenkreuz im Physikraum). Daher sollte im Vorfeld überprüft werden, ob das Anbringen eines Stickers im öffentlichen Raum (z. B. auf Tischen in der Schule, aber auch auf Laternen auf dem Schulweg) rechtens sind. Bezugnehmend auf den schulischen Raum sollte zuvorderst abgeklärt werden, ob ein Überkleben erlaubt ist, und ggf. gemeinsam im Kollegium entschieden werden, welche Sticker dazu genutzt werden sollen. Das Drucken eigener Sticker ist zu diesem Zwecke natürlich denkbar. Aber auch über das Netzwerk „Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage“ können eigene Promo-Sticker bestellt werden.<sup>66</sup>

#### 4.4.6 Übersicht bundesweite Beratungsstellen – wer kann helfen?

Amadeu Antonio Stiftung

<https://www.amadeu-antonio-stiftung.de/>

NDC Netzwerk für Demokratie und Courage

<https://www.netzwerk-courage.de/>

Bundesverband mobile Beratung

<https://www.bundesverband-mobile-beratung.de/>

IDA Informations- und Dokumentationszentrum für Antirassismusbearbeitung e. V.

<https://www.idaev.de/startseite/>

Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage

<https://m.schule-ohne-rassismus.org/startseite/>

<sup>66</sup> Link zu den Aufklebern: <https://courage-shop.schule-ohne-rassismus.org/promo-artikel/53/aufkleber-12cm-x-4-2cm>



## LITERATUR

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

Adorno, Theodor W. (1970): Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959–1969, Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Agentur für soziale Perspektiven e. V. [Hrg.]: das Versteckspiel, online verfügbar unter: <https://dasversteckspiel.de/das-projekt-1.html> [30.03.2020].

Ahlheim, Klaus (2015): Die Idee der Volkshochschule und die politische Gegenwart, in: Edition VHS Aktuell – Beiträge zur Weiterbildung, Sächsischen Volkshochschulverband e.V. [Hg.], online verfügbar unter: [https://www.vhs-sachsen.de/fileadmin/user\\_upload/Dokumente/Ahlheim\\_Idee\\_VHS\\_web.pdf](https://www.vhs-sachsen.de/fileadmin/user_upload/Dokumente/Ahlheim_Idee_VHS_web.pdf) [30.03.2020].

Aktion Courage e. V. [Hg.]: So werdet ihr eine Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage, online verfügbar unter: <https://www.schule-ohne-rassismus.org/mitmachen/courage-schule-werden/>[30.03.2020].

Alternative für Deutschland Landesverband Sachsen [Hg.] (2019): „Trau Dich Sachsen“ – Das Wahlprogramm der AfD, online verfügbar unter: [https://www.afdsachsen.de/wp-content/uploads/2020/07/RWP\\_190618.pdf](https://www.afdsachsen.de/wp-content/uploads/2020/07/RWP_190618.pdf) [01.12.2020].

Amadeu Antonio Stiftung [Hg.]: Was tun, wenn ich auf einen Hate Speech-Shitstorm reagieren muss?, online verfügbar unter: [https://www.amadeu-antonio-stiftung.de/wp-content/uploads/2018/12/HateSpeech\\_Shitstorm.pdf](https://www.amadeu-antonio-stiftung.de/wp-content/uploads/2018/12/HateSpeech_Shitstorm.pdf) [13.08.2019].

Antidiskriminierungsstelle des Bundes [Hg.]: Strafanzeige wegen einer Beleidigung, online verfügbar unter: [https://www.antidiskriminierungsstelle.de/DE/Beratung/Handbuch/Anhang/Strafanzeige/Strafanzeige\\_node.html](https://www.antidiskriminierungsstelle.de/DE/Beratung/Handbuch/Anhang/Strafanzeige/Strafanzeige_node.html) [30.03.2020].

Assmann, Aleida/Assmann, Jan (2018): Rede im Rahmen der Verleihung des Friedenspreises des deutschen Buchhandels in Frankfurt/M. 2018.

Autorengruppe Fachdidaktik (2011): Konzepte der politischen Bildung. Eine Streitschrift, Schwalbach/Ts.: Wochenschau.

Autorengruppe Fachdidaktik (2015): Was ist gute politische Bildung? Leitfaden für den sozialwissenschaftlichen Unterricht, Schwalbach/Ts.: Wochenschau.

AWO Landesverband Schleswig-Holstein e.V./Regionale Beratungsteams gegen Rechtsextremismus [Hg.] (2016): „Wo, wenn nicht hier?“ Informationen zur Auseinandersetzung mit gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit und Rechtsextremismus an Schulen, online verfügbar unter: <http://www.rbt-sh.de/wp-content/uploads/2017/04/schulbroschuere.pdf> [03.09.2019].

Ayyadi, Kira (2019): Rechtsextreme erkennen, Die Symbole und Codes der neonazistischen Szene, in: Belltower.News und Amadeu Antonio Stiftung [Hg.], online verfügbar unter: <https://www.belltower.news/neonazis-erkennen-die-symbole-und-codes-der-rechtsextremen-szene-90089/>[30.03.2020].

Backes, Uwe/Jesse, Eckhard (1996): Politischer Extremismus in der Bundesrepublik Deutschland, Berlin: Propyläen Verlag.

Begrich, David (2014): Den Blick in den Abgrund wagen, in: Bundeszentrale für politische Bildung [Hg.]: Dossier Rechtsextremismus, online verfügbar unter: <https://www.bpb.de/politik/extremismus/rechtsextremismus/185065/den-blick-in-den-abgrund-wagen> [31.03.2020].

Begrich, David/Burkhard, Susanne (2019): Umgang mit der AfD in Sachsen. Souveräne Reaktion oder unnötige Eskalation?, in: Deutschlandfunk Kultur [Hg.], online verfügbar unter: [https://www.deutschlandfunkkultur.de/umgang-mit-der-afd-in-sachsen-souveraene-reaktion-oder.1013.de.html?dram:article\\_id=450476](https://www.deutschlandfunkkultur.de/umgang-mit-der-afd-in-sachsen-souveraene-reaktion-oder.1013.de.html?dram:article_id=450476) [29.11.2019].

Begrich, David/Schulze, Christoph (2015): Rassismus Antisemitismus Jugendkultur, online verfügbar unter: <https://www.miteinander-ev.de/wp-content/uploads/2017/08/2015AKRassismus-Antisemitismus-Jugendkultur.pdf> [30.03.2020].

Behrens, Rico (2014): Solange die sich im Klassenzimmer anständig benehmen. Politiklehrer/innen und ihr Umgang mit rechtsextremer Jugendkultur in der Schule, Schwalbach/Ts.: Wochenschau.

Behrens, Rico (2018): Rechtsextremismus, in: Wochenschau Sek I. Politik und Wirtschaft unterrichten, Frankfurt/M.: Wochenschau.

Behrens, Rico/Breuer, Stefan (2017): Rechtspopulismus – Herausforderung für die Demokratie?, in: Themenblätter im Unterricht, Bundeszentrale für politische Bildung [Hg.], online verfügbar unter: <https://www.bpb.de/shop/lernen/themenblaetter/253945/rechtspopulismus-herausforderung-fuer-die-demokratie> [30.03.2020].

Bensmann, Marcus (2018): Nein, ein Flüchtling bekommt nicht 837 Euro im Monat in bar, in: CORRECTIV – Recherchen für die Gesellschaft vom 06. 12. 2018, online verfügbar unter: <https://correctiv.org/faktencheck/migration/2018/12/06/nein-ein-fluechtling-bekommt-nicht-837-euro-im-monat-in-bar/>[01.12.2020].

Benz, Wolfgang: Gedenkstättenbesuch als Patentrezept der historisch-politischen Bildung?, in: Journal für politische Bildung 03/2018, S. 40–43.

Berlin (MBR) [Hg.], online verfügbar unter: [https://www.mbr-berlin.de/wp-content/uploads/2017/03/mbr\\_broschuere\\_wachsamsein\\_Web\\_klein.pdf](https://www.mbr-berlin.de/wp-content/uploads/2017/03/mbr_broschuere_wachsamsein_Web_klein.pdf) [30.03.2020].

Besand Anja (2018c): Die Welt muss als grundsätzlich gestaltbare Welt präsentiert werden, in: Reinhardt, Volker [Hg.]: Wirksamer Politikunterricht, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 26–38.

Besand, Anja (2014): Monitor politische Bildung an beruflichen Schulen. Probleme und Perspektiven, Schwalbach/Ts.: Wochenschau.

Besand, Anja (2016): „Dass also Lehrerinnen und Lehrer Experten für ihr Fach sind, halte ich nicht für schädlich. Für wesentlich wichtiger erachte ich allerdings, dass sie Experten für die Gestaltung und Reflexion von Lernprozessen in der politischen Bildung sind.“, in: Pohl, Kerstin [Hg.]: Positionen zur politischen Bildung 2, Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 432–451.

Besand, Anja (2017): Nach Pegida – Rechtspopulismus als Herausforderung für die politische Bildung, in: Bürger im Staat 01/2017, S. 63–70, online verfügbar unter: [https://www.buergerundstaat.de/1\\_17/rechtspopulismus.pdf](https://www.buergerundstaat.de/1_17/rechtspopulismus.pdf) [01.12.2020].

Besand, Anja (2017): Therapeutische Zuwendung oder strategische Abwendung? Rechtspopulismus und politische Bildung, in: POLITIKUM 2/2017, S. 62–71.

Besand, Anja (2018a): Beutelsbach als Waffe. Über die Einschüchterungsversuche von ganz rechts und wie die Schule, Staat und Lehrkräfte darauf reagieren können, in: SOWI Online, online verfügbar unter: [https://sowi-online.de/kontroverse/beutelsbach\\_waffe.html](https://sowi-online.de/kontroverse/beutelsbach_waffe.html) [13.08.2019].

Besand, Anja (2018b): Von Sachsen lernen. Oder wie angemessene „Bearbeitungsstrategien“ auf rechtspopulistische Bewegungen aussehen könnten, in: Bitzegeio, Ursula/Decker, Frank/Fischer, Sandra/Stolzenberg, Thorsten [Hg.]: Flucht, Transit, Asyl – Interdisziplinäre Perspektiven auf ein europäisches Versprechen, Bonn: Dietz, S. 394–409.

Besand, Anja (2019a): Was ist gute politische Bildung?, in: Matthes, Eva: Sonderheft Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (im Erscheinen).

Besand, Anja (2019b): Was ist gute politische Bildung in der Schule?, in: Bildung und Erziehung 3/2019, S. 262–276.

Besand, Anja (2019c): Hoffnung und ihre Losigkeit – Politische Bildung im Zeitalter der Illusionskrise, in: Dies./Overwien, Bernd/Zorn, Peter [Hg.]: Politische Bildung mit Gefühl, Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 173–187.

Besand, Anja/Overwien, Bernd/Zorn, Peter [Hg.] (2019): Politische Bildung mit Gefühl, Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.

Beutel, Wolfgang/Fauser, Peter [Hg.] (2001): Erfahrene Demokratie. Wie Politik praktisch gelernt werden kann. Opladen: Leske + Budrich.

Birsl, Ursula (2016): Rechtsextremismusforschung reloaded – neue Erkenntnisse, neue Forschungsfelder und alte Forschungsdesiderate, in: Neue politische Literatur 2/2016, online verfügbar unter: [https://www.ursula-birsl.de/uploads/media/NPL\\_2016\\_2\\_Birsl\\_Rechtsextremismusforschung.pdf](https://www.ursula-birsl.de/uploads/media/NPL_2016_2_Birsl_Rechtsextremismusforschung.pdf) [13.08.2019].

Bock, Michael (2018): AfD gegen Courage-Schulen, in: Volkesstimme, online verfügbar unter: <https://www.volkesstimme.de/sachsen-anhalt/bildung-afd-gegen-courage-schulen> [27.09.2019].

Breuer, Stefan (2015): Alte Ideen in neuem Gewand – die Identitäre Bewegung, in: Fischer, Christian/Gerhard, Uwe/Partetzke, Marc/Schmitt, Sophie [Hg.]: Identität(en) aus Sicht der Politischen Bildung, Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 42–55.

Brückner, Stefan (2013): Kita-Beratung zur Demokratieförderung – gegen Rechtsextremismus, Vaihingen an der Enz, online verfügbar unter: [https://www.vielfalt-mediathek.de/data/jugendstiftung\\_bw\\_kita\\_beratung.pdf](https://www.vielfalt-mediathek.de/data/jugendstiftung_bw_kita_beratung.pdf) [03.09.2019].

Bruns, Julian/Glösel, Kathrin/Strobl, Natascha (2017): Die Identitären – mehr als nur ein Internet-Phänomen, in: Bundeszentrale für politische Bildung [Hg.]: Dossier Rechtsextremismus, online verfügbar unter: <https://www.bpb.de/politik/extremismus/rechtsextremismus/241438/die-identitaeren-mehr-als-nur-ein-internet-phaenomen> [27.09.2019].

Buhl, Monika (2003): Schulqualität und politische Sozialisation. Individuelle und klassenbezogene Zusammenhänge des Schüler-Lehrer-Verhältnisses mit Aspekten politischer Identität, in: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 23/2003, 4, S. 385–398, online unter: [https://www.pedocs.de/volltexte/2014/5765/pdf/ZSE\\_2003\\_4\\_Buhl\\_Schulqualitaet\\_D\\_A.pdf](https://www.pedocs.de/volltexte/2014/5765/pdf/ZSE_2003_4_Buhl_Schulqualitaet_D_A.pdf) [30.03.2020].

Bundesamt für Verfassungsschutz [Hg.] (2018): Rechtsextremismus: Symbole, Zeichen und verbotene Organisationen, online verfügbar unter: <https://www.verfassungsschutz.de/de/oeffentlichkeitsarbeit/publikationen/pb-rechtsextremismus/broschuere-2018-10-rechtsextremismus-symbole-zeichen-und-verbotene-organisationen> [30.03.2020].

Bundesamt für Verfassungsschutz [Hg.]: Fachinformation zu Teilorganisationen der Partei „Alternative für Deutschland“ (AfD), online verfügbar unter: <https://www.verfassungsschutz.de/de/aktuelles/zur-sache/zs-2019-002-fachinformation-zu-teilorganisationen-der-partei-alternative-fuer-deutschland-afd> [13.08.2019].

Bundeskriminalamt – Forschungsstelle Terrorismus/Extremismus [Hg.] (2018): Extremismus im Internet - Drei Lernarrangements zur Förderung von Medienkritikfähigkeit im Umgang mit Internetpropaganda in der Schule, Wiesbaden: Bundeskriminalamt, online verfügbar unter: [https://www.ufuq.de/extremismus-im-internet-drei-lernarrangements-zur-foerderung-von-medienkritikfaehigkeit-im-umgang-mit-internetpropaganda-in-der-schule/\[13.08.2019](https://www.ufuq.de/extremismus-im-internet-drei-lernarrangements-zur-foerderung-von-medienkritikfaehigkeit-im-umgang-mit-internetpropaganda-in-der-schule/[13.08.2019).

Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz [Hg.] (2019): Opferfibel, Rechte von Verletzten und Geschädigten in Strafverfahren. Frankfurt/M.: Druck- und Verlagshaus Zarbock, online verfügbar unter: [https://www.bmjv.de/SharedDocs/Publikationen/DE/Opferfibel.pdf?\\_\\_blob=publicationFile&v=16](https://www.bmjv.de/SharedDocs/Publikationen/DE/Opferfibel.pdf?__blob=publicationFile&v=16) [30.03.2020].

Bundesministerium des Innern, für Bau und Heimat [Hg.] (2018): Verfassungsschutzbericht 2018. Bexbach, online verfügbar unter: <https://www.verfassungsschutz.de> [03.09.2019].

Bundeszentrale für politische Bildung [Hg.] (2016): Kritische Auseinandersetzung mit Antisemitismus, 11 Aktivitäten für die schulische und außerschulische politische Jugend- und Erwachsenenbildung, online verfügbar unter: <https://www.bpb.de/shop/lernen/weitere/236021/handreichung-kritische-auseinandersetzung-mit-antisemitismus> [31.03.2020].

Bundeszentrale für politische Bildung [Hg.]: Codes der rechtsextremen Szene, Online-Quiz, online verfügbar unter: <https://www.bpb.de/fsd/elements-of-crime/w930/index.html> [31.03.2020].

Bundeszentrale für politische Bildung [Hg.]: Fakefilter, online verfügbar unter: <http://www.fakefilter.de> [30.03.2020].

Bundeszentrale für politische Bildung [Hg.]: Rechtsextreme Musikszene, in: Dossier Rechtsextremismus, online verfügbar unter: [http://www.bpb.de/themen/EAVPGP,O,O\\_Rechtsextreme\\_Musikszene.html](http://www.bpb.de/themen/EAVPGP,O,O_Rechtsextreme_Musikszene.html) [30.03.2020].

Bundeszentrale für politische Bildung [Hg.]: Spezial zum Thema „Verschwörungstheorien“, in: Dossier: Medienpädagogik, online verfügbar unter: <https://www.bpb.de/lernen/digitale-bildung/medienpaedagogik/270188/verschwörungstheorien> [30.03.2020].

Butterwegge, Christoph (2018): Contra Extremismusmodell: „ein inhaltsleerer Kampfbegriff“, in: Bundeszentrale für politische Bildung [Hg.]: Dossier Linksextremismus, online verfügbar unter: <https://www.bpb.de/politik/extremismus/linksextremismus/263507/contra-extremismusmodell> [18.06.2019].

Der Paritätische Gesamtverband [Hg.] (2020): Umgang mit Hass und Hetze in Sozialen Medien, Eine Handreichung für die Plattformen Facebook und Twitter, online verfügbar unter: [https://www.der-paritaetische.de/fileadmin/user\\_upload/Publikationen/doc/Hatespeech\\_Handreichung.pdf](https://www.der-paritaetische.de/fileadmin/user_upload/Publikationen/doc/Hatespeech_Handreichung.pdf) [30.03.2020].

Der Polizeipräsident in Berlin [Hg.]: Startseite der Internetwache, online verfügbar unter: <https://www.berlin.de/polizei/internetwache/strafanz1p.php> [29.03.2020].

Deutscher Volkshochschul-Verband e.V. [Hg.]: Politische Jugendbildung an Volkshochschulen, online verfügbar unter: [https://www.volkshochschule.de/verbandswelt/projekte/politische\\_jugendbildung/index.php](https://www.volkshochschule.de/verbandswelt/projekte/politische_jugendbildung/index.php) [30.03.2020].

Deutscher Volkshochschul-Verband e.V. [Hg.]: Radikalisierungsprävention im Bildungsangebot der Volkshochschulen, online verfügbar unter: [https://www.volkshochschule.de/medien/downloads/verbandswelt/projekte/praevention-und-gesellschaftlicher-zusammenhalt/PGZ\\_Broschuere\\_WEB\\_191023.pdf](https://www.volkshochschule.de/medien/downloads/verbandswelt/projekte/praevention-und-gesellschaftlicher-zusammenhalt/PGZ_Broschuere_WEB_191023.pdf) [09.04.2020].

DGB-Bildungswerk Thüringen e.V. [Hg.] (2008): Baustein zur nicht-rassistischen Bildungsarbeit, online verfügbar unter: <https://baustein.dgb-bwt.de/Inhalt/Impressum.html> [30.03.2020].

Dollinger, Anna (2014): Change-Trainings erfolgreich gestalten. Der Seminarfahrplan. Bonn.

Eidler, Kurt (2018): Lehrer dürfen nicht neutral sein, in: die taz vom 02.10.18, online verfügbar unter: <http://www.taz.de/15538920/13.08.2019>.

Egenberger, Christopher (2008): Woran erkenne ich Rechtsextreme?, in: Bundeszentrale für politische Bildung: Dossier Rechtsextremismus, online verfügbar unter: <https://www.bpb.de/politik/extremismus/rechtsextremismus/41314/woran-erkenne-ich-rechtsextreme?p=all> [30.03.2020].

Eggers, Eva/Rockenbauch, Katrin/Strobel, Eva/Zepp, Jana/Decker, Oliver (2017): Evaluationsbericht; wie wirksam ist das Argumentationstraining gegen Rechts?, online verfügbar unter: [https://www.netzwerk-courage.de/downloads/Evaluationsbericht\\_Argumentationstraining.pdf](https://www.netzwerk-courage.de/downloads/Evaluationsbericht_Argumentationstraining.pdf) [30.03.2020].

Eis, Andreas/Salomon, David (2014): Partizipationskulturen und gesellschaftliche Lernprozesse in der „Postdemokratie“, in: Lange, Dirk/Öftering, Tonio [Hg.]: Politische Bildung als lebenslanges Lernen, Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 44–54.

Elverich, Gabi/Glaser, Michaela/Schlimbach, Tabea/Schnitzer, Anna (2009): Rechtsextreme Musik. Ihre Funktionen für jugendliche Hörer/innen und Antworten der pädagogischen Praxis, in: Deutsches Jugendinstitut e. V. [Hg.], online verfügbar unter: [https://www.dji.de/fileadmin/user\\_upload/bibs/96\\_11763\\_Rechtsextreme\\_Musik\\_Funktionen\\_fuer\\_Jugendliche\\_und\\_paedagogische\\_Antworten.pdf](https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs/96_11763_Rechtsextreme_Musik_Funktionen_fuer_Jugendliche_und_paedagogische_Antworten.pdf) [30.03.2020].

Fereidooni, Karim/Massumi, Mona (2015): Rassismuskritik in der Lehrerbildung, in: APuZ – Aus Politik und Zeitgeschichte 40/2015, S. 38–43, online verfügbar unter: <http://www.bpb.de/apuz/212364/rassismuskritik-in-der-lehrerbildung> [13.08.2019].

Fereidooni, Karim/Zeoli, Antonietta P. (2016): Managing Diversity: Die diversitätsbewusste Ausrichtung des Bildungs- und Kulturwesens, der Wirtschaft und Verwaltung, Wiesbaden: Springer.

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

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

Flad, Henning (2014): Verklauusulierte Volksverhetzung: Die vermeintliche Entschärfung von Rechtsrock-Texten, in: Bundeszentrale für politische Bildung [Hg.]: Dossier Rechtsextremismus, online verfügbar unter: <https://www.bpb.de/politik/extremismus/rechtsextremismus/185062/verklauusulierte-volksverhetzung-die-vermeintliche-entschaerfung-von-rechtsrock-texten> [30.03.2020].

Fraenkel, Ernst (1991): Strukturanalyse der modernen Demokratie, in: Deutschland und die westlichen Demokratien, 2., erw. Aufl., Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Frankenberger, Patrick/Ipsen, Flemming/Bollhöfner, Julian/Seitz, Christina/Wörner-Schapper, Michael (2018): 2017 Bericht, Rechtsextremismus im Netz, online verfügbar unter: [https://www.jugendschutz.net/fileadmin/download/pdf/Lagebericht\\_2017\\_Rechtsextremismus\\_im\\_Netz.pdf](https://www.jugendschutz.net/fileadmin/download/pdf/Lagebericht_2017_Rechtsextremismus_im_Netz.pdf) [09.04.2020].

Funcke, Amelie/Havenith, Eva (2010): Moderations-Tools. Anschauliche, aktivierende und klärende Methoden für die Moderations-Praxis. Bonn: managerSeminare Verlags GmbH. S. 143–45.

Georg-Eckert-Institut - Leibniz-Institut für internationale Schulbuchforschung [Hg.] (2019): Zwischentöne Materialien für Vielfalt im Klassenzimmer, online verfügbar unter: <https://www.zwischentoene.info/themen.html> [31.03.2020].

GESIS Datenarchiv für Sozialwissenschaften Universität Bielefeld – Institut für interdisziplinäre Konflikt- und Gewaltforschung [Hg.] (2013): Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit. GMF-Surveys 2002–2011, Köln: GESIS – Leibniz Institut für Sozialwissenschaften, online verfügbar unter: <https://dbk.gesis.org/dbksearch/download.asp?id=51715> [18.08.2019].

Gessner, Susann (2014): Politikunterricht als Möglichkeitsraum. Perspektiven auf schulische politische Bildung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund, Schwalbach/Ts.: Wochenschau.

Glaser, Stefan/Pfeiffer, Thomas [Hg.] (2009): Erlebnisswelt Rechtsextremismus, Schwalbach/Ts.: Wochenschau.

Gökbudak, Mahir/Hedtke, Reinhold (2018): Ranking Politische Bildung 2017 – Politische Bildung an allgemeinbildenden Schulen der Sekundarstufe I, Bielefeld, online verfügbar unter: <https://pub.uni-bielefeld.de/record/2917207> [13.08.2019].

Gomolla, Mechthild/Radtke, Frank-Olaf (2009): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

GPJE [Hg.] (2004): Anforderungen an Nationale Bildungsstandards für den Fachunterricht in der politischen Bildung an Schulen, Schwalbach/Ts.: Wochenschau, online verfügbar unter: <http://gpje.de/wp-content/uploads/2017/01/Bildungsstandards-1.pdf> [13.08.2019].

Grammes, Tilman (1998): Kommunikative Fachdidaktik. Politik – Geschichte – Recht – Wirtschaft, Opladen: Leske + Budrich.

Grammes, Tilman/Weißenö, Georg [Hg.] (1993): Sozialkundestunden. Politikdidaktische Auswertungen von Unterrichtsprotokollen, Opladen: Leske + Budrich.

Habermas, Jürgen (1962): Strukturwandel der Öffentlichkeit, Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Habermas, Jürgen (1992): Faktizität und Geltung. Beiträge zur Diskurstheorie des Rechts und des demokratischen Rechtsstaates. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Habermas, Jürgen (1996): Die Einbeziehung des Anderen. Studien zur politischen Theorie, Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Hans-Georg Wehling (1977): Konsens à la Beutelsbach? Nachlese zu einem Expertengespräch. In: Schiele, Siegfried/Schneider, Herbert [Hg.]: Das Konsensproblem in der politischen Bildung. Stuttgart: E. Klett.

Heitmeyer, Wilhelm (2018): Autoritäre Versuchungen, Berlin: Suhrkamp.

Heitmeyer, Wilhelm [Hg.] (2002–2012): Deutsche Zustände, Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Henkenborg, Peter/Krieger, Anett/Pinseler, Jan/Behrens, Rico (2008): Politische Bildung in Ostdeutschland. Demokratie-Lernen zwischen Anspruch und Wirklichkeit, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Heyl, Matthias (2016): Mit Überwältigendem überwältigen? Emotionalität und Kontroversität in der historisch-politischen Bildung. Ein Plädoyer für die Schärfung des Profils historischer Bildung, in: Schmidt, Jochen/Schoon, Steffen [Hg.]: Politische Bildung auf schwierigem Terrain. Rechtsextremismus, Gedenkstätten-Arbeit, DDR-Aufarbeitung und der Beutelsbacher Konsens. Schwerin, S. 37–58.

Hilligen, Wolfgang (1991): Didaktische Zugänge in der politischen Bildung, Schwalbach/Ts.: Wochenschau.

Himmelman, Gerhard (2001): Demokratie-Lernen als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform, Schwalbach/Ts.: Wochenschau.

Höll, Susanne (2015): Lehrer zu Schadenersatz verurteilt, weil er Hakenkreuze übersprayed, in: Süddeutsche Zeitung vom 24.11.2015, online verfügbar unter: <https://www.sueddeutsche.de/politik/hessen-lehrer-zu-schadenersatz-verurteilt-weil-er-hakenkreuze-uebersprayed-1.2752262> [30.03.2020].

Hufer, Klaus-Peter (2006): Argumente am Stammtisch. Erfolgreich gegen Parolen, Palaver und Populismus, 1. Aufl., Schwalbach/Ts.: Wochenschau.

Hufer, Klaus-Peter (2018): Argumente am Stammtisch. Erfolgreich gegen Parolen, Palaver und Populismus, 8. völlig überarb. Aufl., Frankfurt/M.: Wochenschau.

Hünecke, Silke/Klose, Bianca/Trube, Michael (2017): Wachsam sein! Zum Umgang mit rechten und rechtsextremen Einschüchterungsversuchen und Bedrohungen, in: Verein für Demokratische Kultur in Berlin (VDK) e.V., Mobile Beratung gegen Rechtsextremismus.

Infratest dimap [Hg.] (2018): Sachsen-Monitor 2018, online verfügbar unter: <https://www.staatsregierung.sachsen.de/download/ergebnisbericht-sachsen-monitor-2018.pdf> [18.08.2019].

Kenner, Steve/Lange, Dirk (2019): Demokratiebildung, in: Achour, Sabine/Busch, Matthias/Meyer-Heidemann, Christian/Massing, Peter [Hg.]: Wörterbuch Politikunterricht. Frankfurt/M.: Wochenschau.

Kiess, Johannes/Decker, Oliver/Brähler, Elmar (2015): Was ist rechtsextreme Einstellung, und woraus besteht sie?, in: Bundeszentrale für politische Bildung [Hg.]: Dossier Rechtsextremismus, online verfügbar unter: <https://www.bpb.de/politik/extremismus/rechtsextremismus/198945/was-ist-rechtsextreme-einstellung-und-woraus-besteht-sie> [18.06.2019].

Kirberger, Andreas/Thiesen, Thomas (2013): Für Demokratie streiten sicher auftreten gegen Rechtsextremismus, in: Rat für Kriminalitätsverhütung in Schleswig-Holstein Innenministerium des Landes Schleswig-Holstein [Hg.], online verfügbar unter: [https://www.vielfalt-mediathek.de/data/rfk\\_rhetorik\\_gegen\\_rechtsextremismus\\_web.pdf](https://www.vielfalt-mediathek.de/data/rfk_rhetorik_gegen_rechtsextremismus_web.pdf) [31.03.2020]

Kitschelt, Herbert (2003): Diversification and Reconfiguration of Party Systems in Postindustrial Democracies, Bonn: Friedrich-Ebert-Stiftung, online verfügbar unter: <http://library.fes.de/pdf-files/id/02608.pdf> [13.08.2019].

Klafki, Wolfgang (2005): Allgemeinbildung in der Grundschule als Bildungsauftrag des Sachunterrichts, online verfügbar unter: [www.widerstreit-sachunterricht.de](http://www.widerstreit-sachunterricht.de) [05.09.2019].

Kölln, Detlef (2001): Entscheidungsbaum für Gespräche. Ein Kommunikations-Diagnose-Instrument, in: Raabe Fachverlag für Bildungsmanagement [Hg.]: Das Lehrerhandbuch. Berlin, Abschnitt B 7.6.

Kölln, Detlef (2014): Führen durch Entscheidungen in Gesprächen – Der Entscheidungsbaum für Gespräche in der Praxis, in: Bartz, Adolf/Brandes, Hans-J./Engelke, Sybille [Hg.]: Praxishandbuch mittlere Führungsebene in der Schule. Basiswissen für Lehrkräfte mit Führungs- und Koordinationsaufgabe, Kronach: Carl Link Verlag, S. 163–174.

Krebsbach-Gnath, Camilla (1992): Wandel und Widerstand, in: Krebsbach-Gnath, Camilla [Hg.]: Den Wandel in Unternehmen steuern. Faktoren für ein erfolgreiches Change Management. Frankfurt/M., S. 37–57.

Kuhn, Hans-Werner (1995): Politischer oder unpolitischer Unterricht? Rekonstruktion einer Talkshow im Politikunterricht, in: Massing Peter/Weißeno, Georg [Hg.]: Politik als Kern der politischen Bildung. Wege zur Überwindung unpolitischen Politikunterrichts, Opladen: Leske + Budrich, S. 161–204.

Kulturbüro Sachsen e.V. [Hg.] (2018): Auch das noch?! Informationen zum Umgang mit Rechtsextremismus, Rechtspopulismus, Rassismus und Ideologien der Ungleichwertigkeit an Schulen, online verfügbar unter: [https://www.netzwerk-courage.de/downloads/Broschuere\\_komplett\\_2AufL\\_web\\_2018.pdf](https://www.netzwerk-courage.de/downloads/Broschuere_komplett_2AufL_web_2018.pdf) [30.03.2020].

Kultusministerkonferenz [Hg.] (2018): Demokratie als Ziel, Gegenstand und Praxis historisch-politischer Bildung und Erziehung in der Schule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2009 i. d. F. vom 11.10.2018, online verfügbar unter: [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2018/Beschluss\\_Demokratieverziehung.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2018/Beschluss_Demokratieverziehung.pdf) [15.08.2019].

Landeshauptstadt München Bürgermeister, Fachstelle gegen Rechtsextremismus [Hg.] (2012): Anmietungen durch Rechtsextreme, Schutz für Kommunen und Vermieter, online verfügbar unter: [https://www.lks-bayern.de/fileadmin/user\\_upload/user\\_upload/beratung/fuer\\_kommunalpolitik\\_und\\_verwaltung/Anmietungen\\_durch\\_Rechtsextreme.pdf](https://www.lks-bayern.de/fileadmin/user_upload/user_upload/beratung/fuer_kommunalpolitik_und_verwaltung/Anmietungen_durch_Rechtsextreme.pdf) [30.03.2020].

Landesverfassung der Freien Hansestadt Bremen vom 21. 10. 1947 (Brem.GBl. 1947, 251), zuletzt Artikel 105 und 129 geändert sowie Artikel 99 eingefügt durch Artikel 1 des Gesetzes vom 02. 10. 2018 (Brem.GBl. S. 433), online verfügbar unter: [https://www.transparenz.bremen.de/sixcms/detail.php?gsid=bremen2014\\_tp.c.75088.deo-template=20\\_gp\\_ifg\\_meta\\_detail\\_d](https://www.transparenz.bremen.de/sixcms/detail.php?gsid=bremen2014_tp.c.75088.deo-template=20_gp_ifg_meta_detail_d) [15.08.2019].

Landesverfassung des Freistaates Bayern vom 15. 12. 1998 (GVBl. 991, 992), zuletzt Artikel 3, 70, 82, 83 und 121 geändert durch Artikel 1–5 des Beschlusses vom 20.06.2013 (GVBl. S. 817), online verfügbar unter: <https://www.gesetze-bayern.de/Content/Document/BayVerf-131?hl=true> [31.03.2020].

Landesverfassung des Freistaates Sachsen vom 27. 05. 1992 (SächsGVBl. S. 243), zuletzt Artikel 85, 94 und 95 geändert durch Artikel 1 vom 11. 07. 2013 (SächsGVBl. S. 502), online verfügbar unter: [https://www.landtag.sachsen.de/dokumente/landtagskurier/SaechsischeVerfassung\\_Neuaufgabe2017.pdf](https://www.landtag.sachsen.de/dokumente/landtagskurier/SaechsischeVerfassung_Neuaufgabe2017.pdf) [31.03.2020].

Landesverfassung für das Land Nordrhein-Westfalen vom 28. 06. 1950 (GV. NW. S. 127), zuletzt Artikel 75 geändert durch Artikel 1 des Gesetzes vom 11.04.2019 (GV. NRW. 2019 S. 202), online verfügbar unter: [https://recht.nrw.de/lmi/owa/br\\_text\\_anzeigen?v\\_id=2320020927105939563](https://recht.nrw.de/lmi/owa/br_text_anzeigen?v_id=2320020927105939563) [31.03.2020].

Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg [Hg.] (2014): Soundcheck: Ein Projekttag zum Thema Rechtsextremismusprävention, online verfügbar unter: [https://www.lpb-bw.de/fileadmin/lpb\\_hauptportal/pdf/planspiel/planspiel\\_soundcheck.pdf](https://www.lpb-bw.de/fileadmin/lpb_hauptportal/pdf/planspiel/planspiel_soundcheck.pdf) [30.03.2020].

Lange, Dirk/Reinhardt, Volker [Hg.] (2017): Konzeptionen, Strategien und Inhaltsfelder Politischer Bildung. Handbuch für den sozialwissenschaftlichen Unterricht, Basiswissen Politische Bildung Bd. 1, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Lauer, Stefan (2017): Die Debatte um eine Dresdner Schülerin zeigt das wahre Gesicht der Neuen Rechten, in: Belltower News vom 10.11.2017, online verfügbar unter: <https://www.belltower.news/die-debatte-um-eine-dresdner-schuelerin-zeigt-das-wahre-gesicht-der-neuen-rechten-45952/> [15.08.2019].

Linder, Josef Franz (2018): Lehrermeldeportale darf der Staat nicht akzeptieren, in: verfassungsblog.de vom 12.10.2018, online verfügbar unter: <https://verfassungsblog.de/lehrrmeldeportale-darf-der-staat-nicht-akzeptieren/> [15.08.2019].

Litschko, Konrad (2019): Noch mehr Spenden an Identitäre, in: die taz vom 03.04.2019, online verfügbar unter: <https://taz.de/Christchurch-Attentaeter/!5585652/> [27.09.2019].

Lüdecke, R. (2013): Zurück zur „Glatzenpflege“? Reportage erschienen auf dem Internetportal mut-gegen-rechte-Gewalt.de, Amadeu Antonio Stiftung [Hg.], online verfügbar unter: <https://www.mut-gegen-rechte-gewalt.de/news/reportagen/zurueck-zur-glatzenpflege-2013-09> [29.11.2019].

Mania-Schlegel, Josa (2018): Waffen, Runen, Berge, in: Zeit online vom 29. 11. 2018, online verfügbar unter: <https://www.zeit.de/2018/49/nazi-mode-rechtsextremismus-christoph-schulze-interview> [30.03.2020].

Mascolo, Georg/Pittelkow, Sebastian/Riedel, Katja (2019): Wie eng waren „Identitäre“ und Christchurch-Attentäter?, in: Tagesschau vom 15.05.2019, online verfügbar unter: <https://www.tagesschau.de/investigativ/ndr-wdr/christchurch-spende-identitaere-103.html> [27.09.2019].

Massing Peter/Weißen, Georg (1995): Politik als Kern der politischen Bildung, Opladen: Leske + Budrich.

Mayer, Verena (2018): Diese Frau kämpft für einen Ort, an dem alle gleich gut lernen können, in: Süddeutsche Zeitung vom 03. 09. 2018, online verfügbar unter: <https://www.sueddeutsche.de/bildung/schule-diese-frau-kaempft-fuer-einen-ort-an-dem-alle-gleich-gut-lernen-koennen-1.4109441> [31.03.2020].

Ministerium für Inneres, Digitalisierung und Migration des Landes Baden-Württemberg [Hg.] (2019): Verfassungsschutzbericht Baden-Württemberg 2018, Renningen: Druckerei Pfitzer

GmbH & Co. KG, online verfügbar unter: [http://www.verfassungsschutz-bw.de/site/lfv/get/documents/IV.Dachmandant/Datenquelle/PDF/2019\\_Aktuell/Verfassungsschutzbericht\\_BW\\_2018.pdf](http://www.verfassungsschutz-bw.de/site/lfv/get/documents/IV.Dachmandant/Datenquelle/PDF/2019_Aktuell/Verfassungsschutzbericht_BW_2018.pdf) [21.06.2019].

Mitteldeutscher Rundfunk [Hg.]: Rückmeldezettel nach einem Bildungsworkshop, online verfügbar unter: [https://origin.mdr.de/sachsenpiegel/ssp-12418-resimage\\_v-variantSmall16x9\\_w-320.jpg?version=11615](https://origin.mdr.de/sachsenpiegel/ssp-12418-resimage_v-variantSmall16x9_w-320.jpg?version=11615) [24.07.2019]

Mobile Beratung in Thüringen Für Demokratie – Gegen Rechtsextremismus (MOBIT) [Hg.] (2006): Unerwünscht! Rechtsextreme auf öffentlichen und nicht-öffentlichen Veranstaltungen, online verfügbar unter: <https://www.vielfalt-mediathek.de/data/unerwuenscht.pdf> [30.03.2020].

Negt, Oskar (2000): Umbrüche und Veränderungen, Vortrag beim DGB-Bildungswerk NRW (vervielf. Manuskript).

o.V. (2017): 15-Jährige zeigt Mitschüler an – und gewinnt Preis, in: Spiegel Panorama vom 07.11.2017, online verfügbar unter: <https://www.spiegel.de/lebenundlernen/schule/dresden-schuelerin-zeigt-mitschueler-wegen-nazi-spruechen-an-a-1176932.html> [31.03.2020].

o.V. (2019): Hitlergruß in der Schule: Ermittlungen eingestellt, in: Süddeutsche Zeitung vom 20.03.2019, online verfügbar unter: <https://www.sueddeutsche.de/politik/extremismus-halle-saale-hitlergruss-in-der-schule-ermittlungen-eingestellt-dpa.urn-newsml-dp-com-20090101-190320-99-469871> [31.03.2020].

Petri, Annette (2017): Konsequenzen aus der Emotionsforschung für Theorie und Praxis politischer Bildung, Dissertation Gießen. Unveröffentlichtes Manuskript zur Veröffentlichung in 2018.

Petrik, Andreas (2007): Von den Schwierigkeiten, ein politischer Mensch zu werden. Konzept und Praxis einer genetischen Politikdidaktik. Studien zur Bildungsgangforschung Bd. 13, Opladen/ Farmington Hills: Budrich.

Petrik, Andreas (2013): Von den Schwierigkeiten, ein politischer Mensch zu werden. Konzept und Praxis einer genetischen Politikdidaktik, 2., erw. u. aktual. Aufl., Studien zur Bildungsgangforschung, Opladen: Budrich.

Philipp, Elmar (2017): Leitbildentwicklung. Auf den Punkt gebracht. Schwalbach/Ts: Wochenschau.

Projekt Stärkung der Eigenständigkeit Beruflicher Schulen (STEBs) (2004): Handreichung zur Entwicklung eines schulischen Leitbildes, online verfügbar unter: [https://www.schule-bw.de/themen-und-impulse/oes/qm/Handreichung-Leitbild\\_2004-03-08.pdf](https://www.schule-bw.de/themen-und-impulse/oes/qm/Handreichung-Leitbild_2004-03-08.pdf) [03.09.2019].

Rack, Stefanie/Kimmel, Birgit/Yavuz, Christiane/Ipsen, Flemming (2019): Rechtsextremismus hat viele Gesichter, Wie man Rechtsextreme im Netz erkennt – und was man gegen Hass tun kann, in: klicksafe [Hg.], online verfügbar unter: [https://www.klicksafe.de/fileadmin/media/documents/pdf/klicksafe\\_Materialien/Lehrer\\_LH\\_Zusatzmodule/LH\\_Zusatzmodul\\_Rechtsextremismus\\_klicksafe\\_neu.pdf](https://www.klicksafe.de/fileadmin/media/documents/pdf/klicksafe_Materialien/Lehrer_LH_Zusatzmodule/LH_Zusatzmodul_Rechtsextremismus_klicksafe_neu.pdf) [30.03.2020].

Rathje, Jan/Kahane, Anetta/Baldauf, Johannes/Lauer, Stefan (2015): „NO WORLD ORDER“ Wie antisemitische Verschwörungsideologien die Welt verklären, in: Amadeu Antonio Stiftung [Hg.], online verfügbar unter: <https://www.amadeu-antonio-stiftung.de/w/files/pdfs/verschwuerungen-internet.pdf> [29.03.2020].

Redaktion Belltower News (2008): Was wir gegen die Wortergreifung der Neonazis tun können. Interview mit Bianca Klose vom 23.04.2008, online verfügbar unter: [https://www.belltower.news/was-wir-gegen-die-wortergreifung-der-neonazis-tun-koennen-28860/\[13.08.2019\]](https://www.belltower.news/was-wir-gegen-die-wortergreifung-der-neonazis-tun-koennen-28860/[13.08.2019]).

Reinhardt, Volker [Hg.] (2018): Wirksamer Politikunterricht, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Rook, Helmut (2003): Erinnerungsarbeit gegen Rechtsextremismus. Möglichkeiten, Chancen und Grenzen der pädagogischen Arbeit am Beispiel der Gedenkstätte Buchenwald, in: Ahlheim, Klaus [Hg.]: Intervenieren, nicht resignieren. Rechtsextremismus als Herausforderung für Bildung und Erziehung, Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 162-177.

Ruhl, Klaus-Jörg [Hg.] (1982): Neubeginn und Restauration. Dokumente zur Vorgeschichte der Bundesrepublik Deutschland 1945-1949, München: Deutscher Taschenbuch-Verlag.

Sächsisches Schulgesetz in der Fassung der Bekanntmachung vom 27. 09. 2018 (SächsGVBl. S. 648), das durch Artikel 14 des Gesetzes vom 14. 12. 2018 (SächsGVBl. S. 782) geändert worden ist, online verfügbar unter: [https://www.revosax.sachsen.de/vorschrift/4192-Saechsisches-Schulgesetz#vwv1 \[15.08.2019\]](https://www.revosax.sachsen.de/vorschrift/4192-Saechsisches-Schulgesetz#vwv1 [15.08.2019]).

Salzborn, Samuel/Kurth, Alexandra (2019): Antisemitismus in der Schule. Erkenntnisstand und Handlungsperspektiven, Berlin/Giessen, online verfügbar unter: [https://www.tu-berlin.de/fileadmin/i65/Dokumente/Antisemitismus-Schule.pdf?fbclid=IwAR3r3CplarmVSyVNOjWgeCKU-9j2OokOdVtLzr9b9gJy1mD\\_8SAlusJ9ylqQ \[16.08.2019\]](https://www.tu-berlin.de/fileadmin/i65/Dokumente/Antisemitismus-Schule.pdf?fbclid=IwAR3r3CplarmVSyVNOjWgeCKU-9j2OokOdVtLzr9b9gJy1mD_8SAlusJ9ylqQ [16.08.2019]).

Sander, Wolfgang (2013): Politik entdecken – Freiheit leben: didaktische Grundlagen politischer Bildung, Schwalbach/Ts.: Wochenschau.

Sander, Wolfgang (2013): Politik in der Schule: kleine Geschichte der politischen Bildung in Deutschland, 3., aktual. Aufl., Marburg: Schüren.

Sander, Wolfgang/Asbrand, Barbara (2014): Handbuch politische Bildung, 4., völlig überarb. Aufl., Schwalbach/Ts.: Wochenschau.

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

Schelle, Carla (1995): Schülerdiskurse über Gesellschaft: „Wenn du ein Ausländer wärst“. Untersuchung zur Neuorientierung schulisch-politischer Bildungsprozesse, Schwalbach/Ts.: Wochenschau.

Schelle, Carla (2003): Politisch-historischer Unterricht hermeneutisch rekonstruiert: von den Ansprüchen Jugendlicher, sich selbst und die Welt zu verstehen, Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.

Schellenberg, Britta (2011): Unterrichtspaket Demokratie und Rechtsextremismus, Auseinandersetzung mit Rechtsextremismus anhand rechtsextremer Musik, Schwalbach/Ts.: Wochenschau.

Scherr, Albert (2008): „Kommunikationsfähigkeit ist gefragt.“ Forderungen aus der Wissenschaft, online verfügbar unter: [http://www.bpb.de/politik/extremismus/rechtsextremismus/41405/analyse-albert-scherr. \[29.11.2019\]](http://www.bpb.de/politik/extremismus/rechtsextremismus/41405/analyse-albert-scherr. [29.11.2019])

Schmidt, Jochen/Schoon, Steffen (2016): Politische Bildung auf schwierigem Terrain. Rechtsextremismus, Gedenkstättenarbeit, DDR-Aufarbeitung und der Beutelsbacher Konsens, Schwerin: Landeszentrale für politische Bildung Mecklenburg-Vorpommern, online verfügbar unter: [https://lpb-mv.de/fileadmin/user\\_upload/Dateien/Downloads/Dokumente/Beutelsbacher\\_Konsens-Druckdatei.pdf](https://lpb-mv.de/fileadmin/user_upload/Dateien/Downloads/Dokumente/Beutelsbacher_Konsens-Druckdatei.pdf) [16.08.2019].

Schneider, Helmut/Gerold, Markus (2018): Demokratiebildung an Schulen. Analyse lehrerbezogener Einflussgrößen, Gütersloh, online verfügbar unter: [https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/Projekte/Jungbewegt/Lehrerbefragung\\_Demokratiebildung\\_final.pdf](https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/Projekte/Jungbewegt/Lehrerbefragung_Demokratiebildung_final.pdf) [13.08.2019].

Stahn, Steven (2017): „Deutschland hat keine Verfassung“. Erfahrungen von Politiklehrer/innen mit Verschwörungstheorien, online verfügbar unter: <https://tud.qucosa.de/api/qucosa%3A30585/attachment/ATT-0/?L=1> [01.12.2020].

Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland [Hg.] (2013): Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule, Fassung vom 05. 12. 2013, online verfügbar unter: [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/1996/1996\\_10\\_25-Interkulturelle-Bildung.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1996/1996_10_25-Interkulturelle-Bildung.pdf) [16.08.2019].

Stöss, Richard (2010): Rechtsextremismus im Wandel. 3., aktual. Aufl., Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung, online verfügbar unter: <https://library.fes.de/pdf-files/do/08223.pdf> [18.06.2019].

Zukala Andrea (2013): Der Zusammenhang zwischen epistemologischen Überzeugungen und Lehr-Lernüberzeugungen in der sozialwissenschaftlichen Domäne, in: Besand, Anja [Hg.]: Schülerforschung und Lehrerforschung in der politischen Bildung, Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 33–54.

Thiele, Albert (1991): Rhetorik. Sicher auftreten, überzeugend argumentieren, Wiesbaden: Springer Gabler.

Thimm, Barbara/Kößler, Gottfried/Ulrich, Susanne [Hg.] (2010): Verunsichernde Orte. Selbstverständnis und Weiterbildung in der Gedenkstättenpädagogik, Frankfurt/M.: Brandes & Apsel Verlag.

Tietze, Kim-Oliver (2015): Kollegiale Beratung. Problemlösungen gemeinsam entwickeln, Reinbek/Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.

Verband der Beratungsstellen für Betroffene rechter, rassistischer und antisemitischer Gewalt e.V. [Hg.] (2019): Was tun nach einem rechten, rassistischen oder antisemitischen Angriff? Handlungsmöglichkeiten und Hilfe für Betroffene, Angehörige und Zeug\*innen, 2., aktual. Aufl., Berlin, online verfügbar unter: [https://www.raa-sachsen.de/media/141/VBRG\\_Was\\_tun\\_final\\_web.pdf](https://www.raa-sachsen.de/media/141/VBRG_Was_tun_final_web.pdf) [03.09.2019].

Verband der Beratungsstellen für Betroffene rechter, rassistischer und antisemitischer Gewalt e.V. [Hg.] (2017): Im Fokus von Neonazis – Rechte Einschüchterungsversuche. Ein Ratgeber für Betroffene und Unterstützer\*innen, 5., überarb. Aufl., online verfügbar unter: [https://www.mpower-rlp.de/images/publikationen/VBRG\\_Im\\_Fokus\\_von\\_Neonazis\\_web.pdf](https://www.mpower-rlp.de/images/publikationen/VBRG_Im_Fokus_von_Neonazis_web.pdf) [30.03.2020].

Verein für Demokratische Kultur in Berlin (VDK) e.V., Mobile Beratung gegen Rechtsextremismus Berlin (MBR) [Hg.] (2019): Alles nur Theater?, Zum Umgang mit dem Kulturkampf von rechts, online verfügbar unter: [https://www.mbr-berlin.de/wp-content/uploads/2019/03/190313\\_mbr\\_Brosch%C3%BCre\\_Kulturkampf\\_Auflage2\\_Online.pdf](https://www.mbr-berlin.de/wp-content/uploads/2019/03/190313_mbr_Brosch%C3%BCre_Kulturkampf_Auflage2_Online.pdf) [30.03.2020].

Verein für Demokratische Kultur in Berlin e.V. [Hg.]: Diffamierung zivilgesellschaftlichen Engagements als rechtspopulistische Strategie, online verfügbar unter: <https://www.mbr-berlin.de/aktuelles/diffamierung-zivilgesellschaftlichen-engagements-als-rechtspopulistische-strategie/?lang=de> [30.03.2020].

Verein für Demokratische Kultur in Berlin e.V./Mobile Beratung gegen Rechtsextremismus Berlin [Hg.] (2019): Alles nur Theater? Zum Umgang mit dem Kulturkampf von rechts, online verfügbar unter: [https://www.mbr-berlin.de/wp-content/uploads/2019/03/190313\\_mbr\\_Broschüre\\_Kulturkampf\\_Auflage2\\_Online.pdf](https://www.mbr-berlin.de/wp-content/uploads/2019/03/190313_mbr_Broschüre_Kulturkampf_Auflage2_Online.pdf) [13.08.2019].

Weiß, Volker (2011): Deutschlands Neue Rechte. Angriff der Eliten – Von Sprengler bis Sarrazin, Paderborn: Schöningh.

Wuppertaler Initiative für Demokratie und Toleranz e.V./Goecke, Sebastian [Hg.]: Rechts, oder was? – Rechte Musik, Symbole und Organisationen. Eine Informationsbroschüre mit lokalem Bezug, online verfügbar unter: <https://www.bpb.de/lernen/grafstat/rechtsextremismus/172884/m-02-09-rechtsextremes-verhalten-kleidung> [30.03.2020].

Zick, Andreas/Küpper, Beate/Berghan, Wilhelm (2019): Verlorene Mitte – Feindselige Zustände. Rechtsextreme Einstellungen in Deutschland 2018/19, Bonn: Dietz.

## DIE AUTOR\*INNEN

**Prof. Dr. Rico Behrens** ist Inhaber der Professur für Politische Bildung der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt. Er forscht und lehrt zu den Themen Rechtsextremismus und Rechtspopulismus als Herausforderung für die politische Bildung sowie zum Demokratielernen. Als Supervisor und Moderator berät er Schulen und Bildungseinrichtungen.

**Prof. Dr. Anja Besand** ist Inhaberin der Professur für Didaktik der politischen Bildung an der Technischen Universität Dresden und Direktorin der John Dewey Forschungsstelle für die Didaktik der Demokratie. Im Mittelpunkt ihrer Forschung steht die Frage, wie politische Bildung für alle Menschen gelingen kann.

**Stefan Breuer** ist wissenschaftlicher Mitarbeiter an der KU Eichstätt. Zu den Themen Rechtsextremismus/Rechtspopulismus und Schule hat er langjährig das Modellprojekt „Starke Lehrer – Starke Schüler“ betreut. Darüber hinaus arbeitet er zu demokratischen Bildungsformaten in Schulen sowie zum Thema Computerspiele und Politische Bildung.



**WOCHEN  
SCHAU  
VERLAG**

... ein Begriff für politische Bildung

**Standardwerk**

Andreas Kost, Peter Massing,  
Marion Reiser (Hg.)

## Handbuch Demokratie

Dieses neue Handbuch bietet eine umfassende politikwissenschaftliche Einordnung des Begriffs „Demokratie“. Die Autorinnen und Autoren gehen der Frage nach, was die Demokratie als politisches System auszeichnet. Dazu werden theoretische Grundlagen ebenso berücksichtigt wie aktuelle Herausforderungen. Was macht das Demokratiemodell der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich zu anderen Typen moderner Demokratien aus? Und wie kann Demokratie aussehen – in Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft?

- Nachschlagewerk für Multiplikator\*innen der politischen Bildung
- Grundlagenwissen für Studium und Lehre
- Fundierung von Entscheidungen in Politik und Verwaltung



ISBN 978-3-7344-0951-6, 368 S., € 39,90

PDF ISBN 978-3-7344-0952-3, € 35,99

EPUB ISBN 978-3-7344-1075-8, € 35,99

### Mit Beiträgen von

Frank Decker, Ray Hebestreit, Christoph Held, Everhard Holtmann, Dirk Jörke, Uwe Jun, Ulrike Klinger, Sascha Kneip, Karl-Rudolf Korte, Andreas Kost, Bernd Ladwig, Franziska Martinsen, Peter Massing, Wolfgang Merkel, Sybille Münch, Marion Reiser, Emanuel Richter, Helmar Schöne, Marcel Solar





Dieses Buch liefert einen tiefen Einblick in die Schwierigkeiten, die sich im Umgang mit menschenfeindlichen Herausforderungen im schulischen Kontext ergeben. An 32 realen Fallsituationen werden Handlungsmöglichkeiten aufgezeigt und diskutiert. Die grafisch illustrierten Fälle lassen sich direkt in pädagogischen Reflexionen und in Ausbildungssituationen einsetzen. Weitere Kapitel bieten grundlegende Informationen zur Vertiefung und gehen dabei auch auf die wachsenden Gefahren rechtspopulistischer Argumentationsweisen ein. Ein eigener Teil des Buches beschäftigt sich mit Lösungsansätzen. Darin sind Argumentationshilfen für Alltagssituationen enthalten, aber auch Material für systemische Zugänge und schulorganisatorische Fragen.

ISBN 978-3-7344-1135-9



**WOCHEN  
SCHAU  
VERLAG**



9 783734 411359

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.