

Svenja Hackethal, David Jeß, Tania K. Klopsch & Judith Schindler (Hg.)

Creative Democracy

Gemeinsam Zukunft gestalten!

IMPRESSUM

Herausgeber*innen

Svenja Hackethal, David Jeß, Tania K. Klopsch,
Judith Schindler

Autor*innen

Dr. Wolfgang Beutel
Dr. Dieter Dohmen
Ariela Feurich
Nina Gbur
Lisa Geffken
Prof. Dr. Klaus Hurrelmann
David Jeß
Sina Schindler
Prof. Dr. Caja Thimm
Dr. Alexander Weiß
Benjamin Winkler

Eigenverlag

Deutsche Gesellschaft für Demokratiepädagogik e. V.
Müllerstraße 156a, Aufgang 4, 13353 Berlin
www.degede.de

Berlin/Jena 2021, 1. Auflage
ISBN: 978-3-9824034-0-3
Digitale Version: 978-3-9824034-1-0

Lektorat: Kathrin Andreas, www.wörterwald.de

Logo & Illustration: BUREAU NEULAND,
www.bureau-neuland.de

Layout/Satz: Judith Miller, www.judithmiller.de

Das Projekt Creative Democracy wird gefördert
durch die Stiftung Mercator.

Für das Projekt:

Projekt Creative Democracy. Wir gestalten Zukunft!
www.creative-democracy.de

Ein Kooperationsprojekt von:

Deutsche Gesellschaft für Demokratiepädagogik e. V.
www.degede.de
Förderverein Demokratisch Handeln e. V.
www.demokratisch-handeln.de/foerderverein



Die vorliegende Veröffentlichung ist Teil einer zweiteiligen Publikation. Mehr Informationen zum zweiten Praxisband *Change Tools – Handbuch für die demokratiepädagogische Praxis*, mit der ISBN 978-3-9824034-2-7 finden Sie auf www.degede.de/mediathek bzw. www.creative-democracy.de.

Alle Rechte vorbehalten. Kein Teil dieses Buches darf in irgendeiner Form (Druck, Fotokopie oder einem anderen Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlags reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet werden. Für inhaltliche Aussagen tragen die Autor*innen die Verantwortung.

INHALT

Vorwort	4
---------------	---

Aktuelle Entwicklungen – Herausforderungen für die Demokratiepädagogik.

Demokratie muss in die Schule – Schule braucht Demokratiepädagogik! Von Dr. Wolfgang Beutel und Arila Feurich	8
---	---

Demokratie ohne Ende oder das Ende der Demokratie? Für eine realistische Demokratiepädagogik. Von Dr. Alexander Weiß	14
--	----

Demokratiebildung. Nötige Schutzimpfung und Gegengift für Verschwörungsideologien: Handlungstipps für Lehrkräfte. Von Lisa Geffken, Nina Gbur und Benjamin Winkler	20
--	----

Digitale Bildung und Teilhabe. Von Dr. Dieter Dohmen und Prof. Dr. Klaus Hurrelmann	27
--	----

Demokratie Lernen auf Instagram & Co.? Soziale Medien, digitale Partizipation und Politisierung. Von Prof. Dr. Caja Thimm	34
---	----

Zunehmender (anti-asiatischer) Rassismus – Ursachen, Entwicklungen & Handlungsmöglichkeiten in der Schule. Von Sina Schindler	40
---	----

Der Stellenwert demokratiepädagogischer Projektarbeit in Krisenzeiten. Von David Jeß	47
--	----

Creative Democracy – Das Projekt stellt sich vor.

Projektvorstellung	54
--------------------------	----

Die Projektschulen	57
--------------------------	----

Reflexion und Wirkung	72
-----------------------------	----

Über uns	75
----------------	----

VORWORT

In den letzten anderthalb Jahren hat uns die Covid-19-Pandemie als Individuen und Gesellschaft vor neue Herausforderungen gestellt. Von diesen waren in besonderem Maße die Schulen betroffen. Die Umstellung auf Online-Unterricht, die Unwägbarkeiten in der Planung durch sich ständig ändernde Pandemie-Regelungen und der Ausgleich von ausgefallenen Unterrichtsinhalten beeinträchtigten den Schulalltag für Lehrer*innen, Schulsozialarbeiter*innen, Schulleitungen und vor allem Schüler*innen. In diesen Zeiten der globalen Krise waren außerunterrichtliche Aktivitäten deutlich erschwert: Arbeitsgemeinschaften konnten sich nicht klassengemischt treffen, Projektgruppen fielen aus, demokratische Vertretungsstrukturen rückten vorerst in den Hintergrund. Gleichzeitig zeigte sich, wie flexibel und anpassungsfähig demokratiepädagogische Projektarbeit sein kann. Es wurden digitale Möglichkeiten für bisher analoge Formate entwickelt und durch die Krise ganz neue Projektideen erarbeitet: Das Schüler*innenparlament organisierte digitale Abstimmungsprozesse, die Kinderrechte-AG traf sich auf einmal online und ein Projekt entstand, um im Lockdown Menschen im Altersheim eine Freude zu machen – um nur einige Beispiele zu nennen. Trotz dieser positiven Tendenzen lassen sich während der Pandemie jedoch gesamtgesellschaftlich demokratiegefährdende Entwicklungen beobachten. Dazu gehören die gesellschaftliche Polarisierung, der wachsende Antisemitismus und (antiasiatische) Rassismus sowie die starke Zunahme und Verbreitung von Verschwörungsideologien und Falschinformationen. Dies verdeutlicht, wie wichtig es ist, demokratiepädagogische Inhalte auch an den Schulen wieder stärker in den Vordergrund zu rücken.

Die vorliegende Publikation möchte hierzu einen Beitrag liefern, indem folgende Fragestellungen thematisiert werden:

- Welche aktuellen gesellschaftlichen Entwicklungen machen die Demokratiepädagogik gerade jetzt so relevant?
- Welche Auswirkungen hat die zunehmende Digitalisierung auf die Demokratiepädagogik?
- Welche Rolle spielen Demokratiepädagogik und Projektarbeit in der Schule?
- Wie kann demokratiepädagogische Praxis konkret umgesetzt werden?

In dem Kooperationsprojekt *Creative Democracy – Wir gestalten Zukunft!* entwickelten die *Deutsche Gesellschaft für Demokratiepädagogik e. V.* und der *Förderverein Demokratisch Handeln e. V.* gemeinsam mit sechs beteiligten Modellschulen Projekte, in denen die Beteiligungs- und Teilhabewünsche von Kindern und Jugendlichen gefördert wurden. Ein besonderer Dank gilt dabei der *Stiftung Mercator*, die mit ihrer großzügigen Förderung das Projekt ermöglicht hat und mit der persönlichen Teilnahme an unserer Auftaktveranstaltung das wichtige Signal sendete, dass das Engagement der Schüler*innen gesehen wird.

Das gemeinsame Ziel aller am Projekt Beteiligten war es, demokratiepädagogische Methoden – die *Change Tools* – zu entdecken und zu erproben. Die *Change Tools* ermöglichen es, Demokratie sowohl in ihrer gesellschaftlichen Einbettung als auch in ihrer institutionellen Ausgestaltung kennenzulernen. Demokratie erschöpft sich nicht an der Gewaltenteilung, sondern ist in ihrer Form auch abhängig davon, wie Individuen, Gruppen, Vereine, Institutionen und Kommunen an ihr und in ihr (mit-) arbeiten. *Creative Democracy* soll jungen Menschen einen Einblick geben, wie Demokratie als Gesellschafts-, Herrschafts- und Lebensform funktioniert, damit sie in all ihren Dimensionen daran teilhaben können. Im Rahmen der zweiteiligen Abschlusspublikation sollen – basierend

auf den in der Projektarbeit gemachten Erfahrungen – pädagogische Fachkräfte, Schüler*innen sowie Interessierte zum Nachdenken und demokratiepädagogischen Handeln angeregt und inspiriert werden.

In der vorliegenden Publikation *Creative Democracy – Gemeinsam Zukunft gestalten!* werden zunächst gesellschaftliche Problemlagen besprochen, vor deren Hintergrund die Relevanz von demokratiepädagogischer Schulentwicklung und die Förderung demokratischer Einstellungen bei Jugendlichen deutlich wird. Arila Feurich und Dr. Wolfgang Beutel schreiben darüber, warum es Demokratiepädagogik an Schulen braucht. Anschließend beschreibt Dr. Alexander Weiß den gegenwärtigen Zustand der Demokratie aus globaler Perspektive und macht auf Tendenzen der Entdemokratisierung aufmerksam. Er warnt vor einer rein ideellen Darstellung der Demokratie und plädiert für eine realistische Demokratiepädagogik. Daraufhin folgen Texte zu spezifischen Themenbereichen und Herausforderungen, die in aktuellen Debatten über die Demokratie eine Rolle spielen. Nina Gbur, Lisa Geffken und Benjamin Winkler tragen dazu mit einer Betrachtung von Verschwörungsideologien bei. Aktuelle Zahlen und Studien zur digitalen Beteiligung und Teilhabe in Zeiten der Pandemie werden von Dr. Dieter Dohmen und Prof. Dr. Klaus Hurrelmann vorgestellt. Passend zu diesem Thema schreibt Prof. Dr. Caja Thimm zum digitalen Demokratielernen. Sie betrachtet Politisierung und Partizipation im Zusammenhang mit sozialen Medien. Ebenfalls mit Bezug auf die Covid-19-Pandemie zeigt Sina Schindler einen zunehmenden Rassismus gegenüber asiatisch gelesenen Menschen auf und leitet Handlungsmöglichkeiten für die pädagogische Praxis ab. Der theoretische Teil der Publikation wird abgeschlossen durch einen Text

von David Jeß, welcher den Stellenwert demokratiepädagogischer Projektarbeit in Krisenzeiten beschreibt.

Damit ist der Übergang zum zweiten Teil der ersten Broschüre geschaffen, in welchem das Projekt *Creative Democracy* und alle daran Beteiligten vorgestellt werden. In einem generellen Überblick werden dabei die Ziele, inhaltlichen Schwerpunkte und praktischen Methoden dargestellt, die das Projekt besonders machen. Einen großen Anteil daran haben die teilnehmenden Schulen. Das Conrad-von-Soest-Gymnasium, die Grundschule Lorenz Kellner, die Kaleidoskop-Schule, die Jenaplan-Schule, die Realschule Waltrop und die Grundschule Bogenstraße werden daher mitsamt ihren Projekten im Einzelnen vorgestellt.

Den Schluss der Broschüre bildet die Reflexion des Projektes, in welcher analysiert wird, ob das Projekt seine gesetzten Ziele erreicht hat, welche Herausforderungen sich dabei ergaben und wie diese gelöst werden konnten. Ein besonderer Fokus liegt dabei auf den Hürden, welche die Covid-19-Pandemie während der Projektlaufzeit aufstellte. Es zeigt sich hierbei, wie sehr Engagement selbst widrigen Bedingungen standhalten kann.

Svenja Hackethal & Tania Klopsch

Deutsche Gesellschaft für Demokratiepädagogik e. V.

David Jeß & Judith Schindler

Förderverein Demokratisch Handeln e. V.





Aktuelle Entwicklungen

**Herausforderungen für die
Demokratiepädagogik.**

Demokratie muss in die Schule – Schule braucht Demokratiepädagogik!

Von Dr. Wolfgang Beutel und Arila Feurich

Was ist Demokratiepädagogik?

Etwa im Jahr 2000 ist die Debatte um „Demokratiepädagogik“ aufgekommen und prägt seitdem den fachlichen Diskurs sowohl in der Wissenschaft als auch in der Praxis mit einem besonderen Schwerpunkt auf der Schule. Gegenwärtig wird erneut über die Pluralität der Begriffswelt in diesem Feld gestritten. Die Rede ist aktuell vor allem von „Demokratiebildung“ als Aufgabe der Schule. So hält es etwa die Kultusministerkonferenz (KMK) mit ihren Informationen zur Umsetzung der 2018 neu verabschiedeten Empfehlung zur „Demokratie als Ziel und Gegenstand historisch-politischer Bildung“ auf ihrer Website. Auch das BMBF hat sein zuständiges Fachreferat unter dieses Stichwort gesetzt und der aktuelle 16. Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung wendet sich dem Thema „Förderung demokratischer Bildung im Kindes- und Jugendalter“ zu.

Unabhängig von der pluralen Begriffswelt – die Rede ist auch von Demokratie lernen, demokratischer Erziehung, Demokratiedidaktik und schließlich von Civic Education – ist Demokratiepädagogik „als pädagogischer Dach- und Fachbegriff im Kontext des BLK-Programms ‚Demokratie lernen und leben‘“ (Fauser 2016, S. 18) entstanden und gilt bis heute als besonders breites und ausdifferenziertes Konzept. Dem Begriff der „Demokratiepädagogik“ geht in den Diskursen und Kontroversen zum Thema schon immer eine integrierende Absicht voraus. Denn dem Hauptelement dieses Wortes – der Pädagogik – ist eine besonders starke Bedeutung für alle edukativen Verhältnisse eigen.

Pädagogik hat eine Seite der unmittelbaren Praxis, die der ihr zugehörigen Wissenschaft stets – wie

alle Praxis – voraussetzt und die zugleich empirisch fundiert und hochgradig verschieden ist. Allein in den rund 34.000 Schulen des allgemeinbildenden Schulwesens in Deutschland geschieht täglich weit-aus mehr, als alle konzept- und evidenzbasierte Forschung einzufangen vermag: „Demokratiepädagogik als ‚Dachbegriff‘ kann deshalb insbesondere in der Schule, aber auch in Institutionen und [an] Orten der Jugendbildung Aufgaben, Unterstützungsstrukturen und Zielpunkte sowie normative Vorgaben gut abbilden“ (Beutel/Gloe/Reinhardt 2022).

Insofern meint es auch nicht nur die erzieherischen und lernbezogenen Phänomene der Schule und aller anderen pädagogischen Institutionen, sondern zugleich auch die gesamten Bemühungen von Politik, Wissenschaft und Zivilgesellschaft,

dem Lernen von Demokratie und der Förderung demokratischer Handlungskompetenz Stärke, Geltung und vor allem Wirkung zu verschaffen.

Mit der praktischen Umsetzung und Förderung von „Demokratiepädagogik“ zielt diese auf eine umfassende Darstellung und Rationalisierung institutioneller und sozialisatorischer Funktionen und Elemente, die zu einer „demokratischen Handlungskompetenz“ beitragen können. Demokratiepädagogik meint dabei – kompakt gesprochen – das Zusammenwirken von Wissen, Haltung und Werten sowie von Handlungsbereitschaft bei den Lernenden, insbesondere bei Kindern und Jugendlichen, letztlich aber auch bei Erwachsenen (vgl. ebd.). Klar ist: Wir haben es mit einem umfassenden Anspruch und einem komplexen pädagogischen Sachverhalt zu tun. Das kann kaum überraschen, ist doch die Demokratie als soziale Gesellschaftsform, vor allem aber als politische Institutionenwelt und als Verfah-

*Dem Begriff der
„Demokratiepädagogik“
geht schon immer eine
integrierende Absicht
voraus.*

ren einer menschenrechtsorientierten und möglichst gewaltfreien Politik auch ein komplexes Gefüge und Merkmal der modernen Gesellschaft.

Zum Stand der Demokratiepädagogik in Deutschland und darüber hinaus

Die Frage nach der Demokratiepädagogik bewegt sich in der fachlichen Diskussion und pädagogischen Praxis in zwei Traditionslinien. Die eine lässt sich beschreiben durch die „politische Bildung“, der in der Bundesrepublik nicht nur ein „Schulfach“, sondern mit den Landeszentralen und der Bundeszentrale für politische Bildung auch Institutionen sowohl auf Bundesebene als auch auf Ebene der Länder zugeordnet sind. Wie so oft sind diese sehr verschiedenartig in der jeweiligen Ausprägung und Wirkungstiefe.

Hintergrund ist dabei nicht nur die Erfahrung der in der deutschen Moderne mehrfach gescheiterten Demokratie, sondern auch die staatsrechtliche, politische und kulturelle Einsicht, dass die Demokratie aus sich heraus nicht die Kräfte bereitstellen kann, um sich selbst zu erhalten. Dies kann nur im Verbund und auf der Basis ihrer Bürger*innenschaft und deren Engagement sowie Zugewandtheit zu dieser politischen Form und Kultur geschehen.

Die zweite Linie liegt in der soziologisch-analytischen Einsicht in das Wesen der pädagogischen Institutionen. Von ihnen ist zureichend bekannt, dass sie selbst auch ohne curricular-inhaltliche Zentrierung erzieherisch wirksam sind. Besonders die moderne Schule hat eine „politische Sozialisationsfunktion“, der sich die Beteiligten – die Lehrenden, vor allem aber die Kinder und Jugendlichen – ebenso wie die Gesellschaft letztlich nicht entziehen können. Die moderne Schule in den demokratischen Verfassungsstaaten unterliegt diesem institutionellen Effekt überall. Deshalb ist die Frage der demokratischen Schule immer schon und besonders seit Ende der 1990er-Jahre auch eine Herausforderung, der sich die Europäische Kommission (Council of Europe) mit Empfehlungen und Programmen zur „European Democratic Citizenship“ stellt.

Weitere politikwirksame Elemente und Kräfte treten hinzu: Das sind vor allem die Kinderrechte

und die entsprechende UN-Konvention, der sich 1992 auch Deutschland rechtsgültig angeschlossen hat. Ein zentrales Kinderrecht ist dabei das auf Anhörung in allen Belangen, in denen Politik und Gesellschaft die Lebensverhältnisse von Kindern und Jugendlichen berühren. Ein weiteres Element liegt in der sich sukzessive weiterentwickelnden Verringerung des Wahlalters auf 16 Jahre – derzeit in allen Ländern auf kommunaler Ebene und in zunehmend mehr Bundesländern auf Ebene des Landeswahlrechts.

Schließlich wirken auch die Sustainable Development Goals und damit die Agenda 2030 der Vereinten Nationen auf eine Stärkung der demokratischen Verantwortung und Handlungskompetenz von Jugendlichen hin. Das sind klare Zukunftsziele der Gegenwartspolitik – und alle Zukunftsgestaltung betrifft zwangsläufig die pädagogischen Grundfragen und die der Sozialisation kommender Generationen.

Und schließlich ist ein wesentlicher Zug der Entwicklung von Demokratiepädagogik der Tatbestand, dass die Zivilgesellschaft und damit das politisch engagierte Bürger*innentum sowie die Wirtschaft sich in diesem Themenfeld mit Stiftungsprogrammen und Modellprojekten sowie mit vielfältigen Initia-

***Demokratiepädagogik meint
das Zusammenwirken von Wissen,
Haltung und Werten sowie
von Handlungsbereitschaft bei
den Lernenden.***

tiven engagiert. Seit den 1990er-Jahren zeigt sich, dass dieses zivilgesellschaftliche Engagement und Impulsfeld eine Art bürgerschaftliche Erneuerungsbewegung und Anregungskraft für die Bildungspolitik darstellen konnte.

Zieht man eine aktuelle Bilanz, dann kann man festhalten, dass es eine Fülle an Themen, Handlungsformen und impulsprägenden Initiativen und Modellen gibt, die der Demokratiepädagogik Wirkkraft und Richtungssinn verleihen. Dazu gehören Netzwerke wie das Programm *Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage*, der Bundeswettbewerb *Jugend debattiert* sowie die Schüler*innen- und

Schulwettbewerbe der Politischen Bildung der Bundeszentrale, der Geschichtswettbewerb der Körber-Stiftung, aber auch der schon 30 Jahre laufende Projektwettbewerb *Demokratisch Handeln* und der seit 15 Jahren Wirkung entfaltende Deutsche Schulpreis der Bosch-Stiftungen sowie die *Deutsche Gesellschaft für Demokratiepädagogik e. V.*, die in hohem Maße zur Verbreitung des Klassenrats und anderen schulwirksamen Partizipationsformen beigetragen haben.

**... zu wenig, zu spät und
eine falsche Hoffnung:
Demokratiepädagogik und
politische Bildung sind nicht die
Rettungsanitäter*innen
der freiheitlichen Gesellschaft.**

Begleitet wurden diese und weitere schulentwicklungsbezogene Initiativen wissenschaftlich – das in die 10. Runde gehende „Jahrbuch für Demokratiepädagogik“ sowie der modellhafte berufsbegleitende Aufbaustudiengang zur „Demokratischen Schulentwicklung“ der Freien Universität Berlin stehen dafür exemplarisch. Projektdatenbanken, zahlreiche Praxis- und Wissenschaftsliteratur, empirische Auswertungen von Formen demokratischer Pädagogik, die Lernen mit Handeln verbinden, sowie der „Qualitätsrahmen Demokratiepädagogik“ und der „Merkmalskatalog demokratiepädagogischer Schulen“ geben detailreiche Einblicke.

**Im Einsatz für die Demokratie –
gesellschaftliche Erwartungen**

Zu dieser Bilanz gehören auch eine Reihe gesellschaftlicher und politischer Entwicklungen, die das Anliegen der Demokratiepädagogik immer wieder in eine „Interventions“- oder vermeintliche „Feuerwehrfunktion“ bringen. Nicht zuletzt wächst die Neigung, an die Schule allherd Erwartungen zu stellen, um gesellschaftliche Herausforderungen und Krisen durch erzieherisches Wirken an und durch Schule bewältigen oder wenigstens mildern zu kön-

nen. So ist derzeit ein Trend zu beobachten, dass Wirtschaftspädagogik und Verbrauchererziehung als neue Themenfelder in die politische Bildung Einzug halten.

Viel prägnanter aber ist, dass bis heute bei der Beobachtung der gesamtpolitischen Entwicklung der Eindruck entsteht, dass nach Anschlägen aus dem rechten politischen Gewaltmilieu, bei Übergriffen gegen das Judentum in Deutschland sowie überhaupt bei Antisemitismus und Fremdenfeindlichkeit schnell nach der Schule, der politischen Bildung und auch der Demokratiepädagogik gerufen wird. Das allerdings ist zu wenig, zu spät und signalisiert eine falsche Hoffnung: Demokratiepädagogik und politische Bildung sind nicht die Rettungsanitäter*innen der offenen und pluralen sowie freiheitlichen Gesellschaft, sondern ein wesentlicher Teil von deren Sicherung durch Professionalisierung und intergeneratives Handeln. Die Verringerung und Sanktionierung dieser Gewaltphänomene sind zuerst eine Herausforderung an eine klare und entschiedene Politik und nichts, was die Schule so nebenbei bewältigen kann. Politische Bildung und Demokratiepädagogik haben hier einen besonderen Eigenwert!

**Demokratische Schulentwicklung –
weshalb und wozu?**

Im Jahr 2020 wurde der 16. Kinder- und Jugendbericht mit dem Schwerpunkt der „Förderung demokratischer Bildung im Kindes- und Jugendalter“ veröffentlicht. Der Bericht konstatiert, dass „alle jungen Menschen [...] ein Recht auf politische Bildung [haben]“ – abgeleitet aus den UN-Kinderrechten sowie §1 (1) SGB VIII: Jeder junge Mensch hat ein Recht auf Förderung seiner Entwicklung und auf Erziehung zu einer selbstbestimmten, eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit.

Zugleich macht der Bericht darauf aufmerksam, dass der Sozialraum Schule bisher zu wenig zur Förderung demokratischer und politischer Bildung beiträgt. Dies erstaunt insbesondere vor dem Hintergrund, dass die Kultusministerkonferenz 2009 einen Beschluss zur Stärkung der Demokratie in der Schule gefasst und diesen 2018 bekräftigt hat: „Die

besondere Verantwortung der Schule ergibt sich daraus, dass sie die einzige gesellschaftliche Institution ist, in der es gelingen kann, alle Kinder und Jugendlichen zu erreichen. Schule kommt daher als Ort der demokratischen Wissensvermittlung und gleichzeitig als demokratischer Erfahrungsraum eine hohe Verantwortung zu. Schule muss ein Ort sein, an dem demokratische und menschenrechtliche Werte und Normen gelebt, vorgelebt und gelernt werden“ (KMK 2018, S. 3).

Doch nicht nur Schüler*innen werden über die Schule erreicht. Die mit dem schulischen System verbundenen Personengruppen sind noch vielfältiger: Eltern, Lehrkräfte, Schulleitung, administratives (z. B. Hausmeister*in, Sekretär*in) und pädagogisches Personal (z. B. Schulsozialarbeiter*innen, Erzieher*innen, Schulbegleiter*innen, Horterzieher*innen). Diese Vielfalt ist eine Chance, die es sowohl für die Schulentwicklung als auch für die Gesellschaft zu nutzen gilt.

Nicht selten sind schulische Belange innerfamiliär, aber auch darüber hinaus ein beliebtes Thema, das in Diskussionen oder auch Gesprächen des Erfahrungsaustausches und damit in eine von Alltag und Lebensgeschichten geprägte Wahrnehmung mündet. Politisch gesehen und aus westlicher Perspektive sind Schule und Bildung sowohl durch die Schulpflicht begründet als auch ein zentraler Beitrag für die Grund- und Menschenrechte sowie das vierte Entwicklungsziel „Hochwertige Bildung weltweit“ der 17 Nachhaltigkeitsziele der Agenda 2030. Die allgemeine Schulpflicht und die zugehörigen Institutionen des Bildungswesens sind – trotz aller empirisch aufweisbaren und bis heute wirkenden Ungerechtigkeiten – im Kern ein besonderer Gewinn und eine Voraussetzung für eine chancengerechte sowie Talente und Vielfalt entfaltende Demokratie.

Der Zugang zu Bildung und ein hoher Qualitätsanspruch daran können einen wesentlichen Beitrag zur Chancengerechtigkeit und Inklusion leisten – sofern die Umsetzung tatsächlich gelebt und gewollt ist. Dies wiederum ist eine praktische politische

und pädagogisch professionell zu schulternde Aufgabe. Die Verabschiedung von Konventionen bzw. Gesetzen ist dabei eine wichtige Grundlage, auf die für die Realisierung gerechter Bildungsstrukturen jedoch intensiv zurückgegriffen werden muss. Auch bieten sich für die Schule zahlreiche Anknüpfungspunkte: Über die erreichbaren Personengruppen kann das Wissen der Demokratie als Regierungsform sowie deren Erfahrung als Gesellschaftsform und ihre individuelle Mitgestaltung als Lebensform (Himmelmann 2001) zu einem „Wissen für Demokratie“ (Achour 2021) werden. Je mehr Teilhabe- und Gestaltungsmöglichkeiten vorliegen und gelebt werden, umso mehr Selbstwirksamkeit erfahren die Heranwachsenden und die Erwachsenen. Dabei liegt es in der Natur der Sache, dass diese sowohl positiv als auch negativ geprägt sein können. Positiv im Zusammenhang von

Zusammenhang von Erfolgserlebnissen, einhergehend mit der Förderung von Kompetenzen und Schaffung von positiven Entwicklungskontexten. Doch nicht nur die positiven, auch die negativen Erfahrungen tragen zur Persönlichkeitsentwicklung bei. Die Erfahrungen von

Grenzen, von mit Rechten einhergehenden Pflichten und unüberwindbar erscheinenden Hürden sind ebenso wesentlich.

Im schulischen und damit auch im systemischen Kontext mögen Herausforderungen nicht immer überwindbar erscheinen oder tatsächlich sein. Oftmals sind es jedoch die Situationen, an die wir uns später noch erinnern. Der pädagogischen Profession kommt dabei eine sehr verantwortungsvolle Rolle zu. Pädagog*innen (angesprochen sind damit alle pädagogischen Professionen, nicht nur Lehrkräfte) sind aufgefordert, darauf zu achten, dass sich Negativ-Erfahrungen im Feld des bewältigbaren und fordernden, aber nicht überfordernden oder traumatischen Bereiches bewegen. Ein Kriterium, das sich im Katalog „Merkmale demokratiepädagogischer Schulen“ im Qualitätsbereich 4: Professionalität der Pädagog*innen sowie Kooperationspartner*innen (S. 23ff.) wiederfindet.

Der Zugang zu Bildung und ein hoher Qualitätsanspruch daran können einen wesentlichen Beitrag zur Chancengerechtigkeit und Inklusion leisten – sofern die Umsetzung tatsächlich gelebt und gewollt ist.

Die Zusammenstellung von insgesamt fünf Merkmalen demokratiepädagogischer Schulen beschreibt deutlich, dass die Entwicklung der Professionalität „für die Schule eine systematische Aufgabe [ist]: Sie ist Bestandteil eines Personalentwicklungskonzepts“ (S. 23). Neben der Ansprache multiprofessioneller Perspektiven macht der Katalog auch deutlich, dass demokratische Schulentwicklung ein Prozess ist. Je mehr Personen diesen Prozess tragen, umso erfolgreicher wird die Umsetzung damit verbundener Konzepte sein. Spürbar wird das für Schulen insbesondere in den Bereichen Schul- und Lernkultur – zwei weitere Qualitätsmerkmale (S. 10ff. und S. 28ff.).

Sowohl in der Schul- als auch in der Lernkultur ist Kommunikation und das stetige Miteinander-Sprechen ein zentrales sowie vielschichtiges Element. Nicht nur die unterschiedlichen Kommunikationsebenen sowie -akteur*innen, auch die damit verbundene Vermittlung von Werten prägen dies. Sprache, sei sie verbal oder non-verbal zum Ausdruck gebracht, wirkt und bewirkt. Das Bewusstsein darüber ist jedoch etwas, das erlernt sowie erfahren werden muss.

Zusammengefasst bezeichnet man es als Kommunikationskompetenz. Die Auseinandersetzung damit ist eine weitere Aufgabe, die Pädagog*innen in der Schule fördern und stärken müssen.

Denn zur Kommunikationskompetenz gehört neben den Ausdrucksmöglichkeiten und ihrer Wirksamkeit auch das Umgehen mit Konflikten. Etwas, das bei Partizipations- und Teilhabeprozessen nicht ausbleibt. Es ist wichtig, sich mit unterschiedlichen Perspektiven auseinanderzusetzen, sie zu diskutieren, abzuwägen sowie zu lernen, sie zu akzeptieren bzw. zu tolerieren. Der Umgang mit Vorurteilen, Ängsten und Vorbehalten bleibt dabei nicht aus.

Die beschriebenen Mechanismen aus dem Mikrosystem Schule sind ein Spiegelbild für gesellschaftspolitische Prozesse. Nicht nur auf die Entwicklungs- und Partizipationsprozesse bezogen, auch in Bezug auf die menschliche Diversität und Vielfalt, die sich in Schule abbildet. Was also in der Schule an Zusammenleben und Gemeinschaft gelernt

wird, könnte schließlich auf das Makrosystem Gesellschaft übertragen werden. Da sich das Verhältnis derzeit eher andersherum gestaltet, erscheint die Notwendigkeit, demokratische Werte, Perspektiven und Haltungen bereits in der Schule kennenzulernen, zu leben und an andere weiterzugeben, umso naheliegender.

Demokratiepädagogik in der Schule?

Ein Fazit

Dass die Stärkung der Demokratie eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe ist, ist damit deutlich geworden. Hier sind zunächst Staat und Politik gefordert, auch wenn wir wissen, dass die Demokratie davon allein nicht leben kann. Vor allem ist die Bürger*innenschaft gefordert, die durch eine der Demokratie verpflichtete Schule und Bildung dafür sensibilisiert

wird, ihre Bürgerrolle als eine demokratisch gehaltvolle und von Engagement und Interesse geprägte Aufgabe zu verstehen.

Die Demokratie benötigt eine starke und sie stützende Zivilgesellschaft, nicht

nur, wenn sie in besonderem Maße herausgefordert wird. Es ist und bleibt eine globale Daueraufgabe, die jegliche Partner*innen – von der Privatperson bis zum Wirtschaftsunternehmen, von Kindern und Jugendlichen bis zu Senior*innen sowie von politisch-agierenden bis hin zu verwaltenden Akteur*innen – einbezieht.

Die Schule und die gesamte pädagogische Institutionenwelt wiederum benötigen eine demokratiepädagogische Praxis und Profilierung. Sie benötigen diese innerschulische Demokratie nicht nur, um die gesellschaftlich-demokratischen Ansprüche auf Gerechtigkeit gegenüber Kindern und Jugendlichen unabhängig vom sozialen und materiellen Status anzustreben, sondern auch deshalb, weil ihre institutionellen Charaktere nicht von allein die der Demokratie innewohnende generationen- und lebensweltübergreifende Grundstruktur bereitstellen: Die Schule an sich ist nicht demokratisch. Schule ist immer, wie vieles in der Pädagogik, ein Erfahrungs- und auch

Die Demokratie benötigt eine starke und sie stützende Zivilgesellschaft, nicht nur, wenn sie in besonderem Maße herausgefordert wird.

Machtgefälle. Schule ist ein Eingriff in Freiheits- und Bewegungsrechte und Schule kann im ungünstigen Fall asymmetrische Macht, Gewalt, Ausgrenzung und Demütigung erzeugen oder fördern. Nicht zuletzt auch aus diesen sie prägenden Wesensmerkmalen, Erfahrungen und damit verbundenen Traditionen ist die demokratiepädagogische Entwicklung und Erneuerung der Schule eine besondere kulturelle und professionspolitische Herausforderung. Dies gilt auf Ebene des Schulsystems und des Bildungswesens insgesamt. Es gilt aber mehr noch mit Blick auf die einzelne Schule und die gemeinsame Leistung der dort engagierten Pädagog*innen im Ver-

bund mit ihrer Schüler*innen- und Elternschaft. Demokratiepädagogik in der Schule ist und bleibt eine Daueraufgabe – wie jede Pädagogik! ■

WOLFGANG BEUTEL, Dr. phil., ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Didaktik der Demokratie der Leibniz Universität Hannover und Mitglied im Auswahlgremium des Deutschen Schulpreis.

ARILA FEURICH, M.A., Vorstandsmitglied im Verein T Zukunft Bilden e. V., seit 2021 Referentin im Landesprogramm für Demokratie, Toleranz und Weltoffenheit des Thüringer Ministerium für Bildung, Jugend und Sport. Zuvor langjährige wissenschaftliche Mitarbeiterin im Förderverein *Demokratisch Handeln e. V.*

Demokratiepädagogik in der Schule ist und bleibt eine Daueraufgabe – wie jede Pädagogik!

LITERATUR

- ACHOUR, SABINE (2021): Demokratiebildung: Was ist das? – Politische Bildung, die sich lohnt! In: Demokratiebildung (2021) Sonderausgabe Sek. I/II Wochenschau. Politik und Wirtschaft unterrichten. Frankfurt/M.
- BEUTEL, WOLFGANG / GLOE, MARKUS / REINHARDT, VOLKER (2022): Demokratiepädagogik. In: Diess./Himmelmann, Gerhard/Lange, Dirk/Reinhardt, Volker/Seifert, Anne (Hrsg.): Handbuch Demokratiepädagogik. Frankfurt/M.: Wochenschau-Verlag (im Druck).
- BMFSFJ (Hrsg.) (2020): Bericht über die Lage junger Menschen und die Bestrebungen und Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe – 16. Kinder- und Jugendbericht – Förderung demokratischer Bildung im Kindes- und Jugendalter. Berlin.
- FAUSER, PETER (2016): „Was heißt und zu welchem Ende treiben wir Demokratiepädagogik? Ein skeptischer Appell“ In: Hommage an die Demokratiepädagogik – 10 Jahre DeGeDe (DeGeDe, 2016), S. 16-35.; online: <https://www.degede.de/wp-content/uploads/2019/06/degede-festschrift-2016-10jahre.pdf>
- DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR DEMOKRATIEPÄDAGOGIK E. V. (Hrsg.) (2017): Merkmale demokratiepädagogischer Schulen. Ein Katalog Berlin/Jena.; online: <https://www.degede.de/wp-content/uploads/2019/01/degede-merkmalskatalog-2017-web.pdf>
- HIMMELMANN, GERHARD (2001): Demokratie als Herrschafts-, Gesellschafts- und Lebensform. Ein Studienbuch. Schwalbach/Ts.
- KMK (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). Berlin.

Demokratie ohne Ende oder das Ende der Demokratie? Für eine realistische Demokratiepädagogik

Von Dr. Alexander Weiß

Der globale Zustand der Demokratie

Die Zukunft der Demokratie ist ungewiss – und dieser Befund ist zumindest in der jüngeren Geschichte durchaus neu. Noch vor einem Vierteljahrhundert bestand eine weit geteilte Erwartung darin, dass Demokratie als weltweites Erfolgsmodell nicht aufzuhalten sei und sie global immer weitere Verbreitung finden werde. Es wurde sogar das „Ende der Geschichte“¹ proklamiert: Nach den Systemwettkämpfen des 20. Jahrhunderts sei nun das Zeitalter der unangefochtenen und nicht mehr rückgängig zu machenden Hegemonie der einzig legitimen Herrschaftsform – der Demokratie – angebrochen.

Seit dem ersten Jahrzehnt des neuen Jahrtausends zeigt sich aber ein anderes Bild: Ob nun die absolute Zahl der liberalen Demokratien in der Welt oder der relative Anteil der Demokratien an der Gesamtzahl der Staaten oder der Anteil der Weltbevölkerung, der in liberalen Demokratien lebt, zugrunde gelegt wird – die Zahl stagnierte eine Zeit lang und nimmt in jüngster Zeit sogar erkennbar ab.² Wichtige Länder wie Russland, die Türkei, Brasilien und viele andere haben den Pfad der Demokratisierung verlassen oder ihre Demokratie bis zur Unkenntlichkeit ausgehöhlt. Auch Indien wird in jüngeren Messungen zur Demokratiequalität nicht mehr wie bisher als „größte Demokratie der Welt“, sondern nur noch als „elektorale Autokratie“, also als Autokratie mit noch leidlich funktionierendem Wahlapparat, eingestuft.

Die empirische Demokratieforschung spricht hier von „democratic backsliding“, also einem demokratischen Rückschritt, oder von „Entdemokratisierung“ und „Autokratisierung“.³ Der US-amerikanische Politologe Samuel P. Huntington hatte zu Beginn der 1990er-Jahre in der historischen Rückschau drei Wellen der Demokratisierung seit dem 19. Jahrhundert erkannt.⁴ Die damals aktuelle dritte Welle habe mit Regimewechseln hin zur Demokratie in den 1970er-Jahren in Portugal, Spanien und Griechenland begonnen und dann über die Transformation der Ostblockstaaten hin zu außereuropäischen Fällen in Lateinamerika, Südkorea oder Südafrika die

Die Zukunft der Demokratie ist ungewiss – und dieser Befund ist zumindest in der jüngeren Geschichte durchaus neu.

Zahl der Demokratien weltweit deutlich erhöht. Diese dritte Welle der Demokratisierung schien den Beginn des globalen Siegeszuges der Demokratie einzuläuten. Es wurde dabei aber oft übersehen, dass Huntington nach den beiden früheren Wellen der Demokratisierung auch Rückschläge, die „Gegenwellen“, ausgemacht hatte. Vieles spricht heute dafür, dass wir gegenwärtig die Gegenwelle zur dritten Demokratisierungswelle erleben.

1 Francis Fukuyama (1992).

2 Vgl. V-Dem Institute (2021). Das schwedische V-Dem Institute (Varieties of Democracy Institute) veröffentlicht jährlich die Ergebnisse globaler Messung von Demokratiequalität.

3 Vgl. Anna Lührmann / Staffan I. Lindberg (2019) und Vanessa A. Boese / Staffan I. Lindberg / Anna Lührmann (2021).

4 Vgl. Samuel P. Huntington (1991).

Der Zustand der etablierten Demokratien

In den westlichen liberalen Demokratien konnte man diese globale Entwicklung eine Zeit lang als „Probleme der anderen“ abtun: War doch das, was die empirische Demokratieforschung als „backsliding“ beschrieben hat, in aller Regel ein Phänomen, das in jungen, noch nicht stabilen Demokratien auftrat, die noch nicht hinreichend resilient, also widerstandsfähig waren. Der deutsche Politologe Wolfgang Merkel hatte hierfür bereits in den 1990er-Jahren das Konzept der „defekten Demokratie“ entwickelt, mit dem er die unvollständige Entwicklung einer jungen hin zu einer stabilen, etablierten Demokratie bezeichnete. Es spricht aber einiges dafür, dass das Problem bedeutend größer ist und auch die etablierten Demokratien des Westens betrifft. Für diesen Verdacht hat die Demokratietheorie seit den 1990er-Jahren in mehreren Konjunkturen zahlreiche „Krisen der Demokratie“ beschworen. Besonders der vom britischen Politologen Colin Crouch verwendete Begriff der „Postdemokratie“ hat die Debatte geprägt.⁵ Mit ihm wird ein Zustand bezeichnet, in dem Demokratie zwar nicht in ein erkennbar anderes Regime übergegangen ist – alle institutionellen Mechanismen der Demokratie sind noch intakt –, dennoch ist etwas passiert: Mehr und mehr Menschen sind von der Demokratie enttäuscht und erwarten nicht mehr die Erfüllung zentraler Versprechen von Gleichheit und Freiheit, die eigentlich den Kern der Rechtfertigung von Demokratie ausmachen. Mehr und mehr wird zugleich ertragen, dass privilegierte Schichten und Eliten deutlich höheren Einfluss auf Regierungsentscheidungen haben als andere, so dass immer weniger von politischer Gleichheit gesprochen werden kann.

Mehr und mehr Menschen sind von der Demokratie enttäuscht und erwarten nicht mehr die Erfüllung zentraler Versprechen von Gleichheit und Freiheit, die eigentlich den Kern der Rechtfertigung von Demokratie ausmachen.

Über diese schon höchst bedenkliche Beschreibung der Postdemokratie hinaus sind in jüngerer Zeit zahlreiche Veröffentlichungen erschienen, die nicht nur eine Krise der Demokratie, sondern sogar ihr Ende – ihr Scheitern als Realität und als Idee! – behaupten. Mit dieser zum Teil fatalistischen, düsteren Literatur wird das „democratic backsliding“ endgültig auch zum Problem etablierter Demokratien und der Demokratie generell.

Hier ist in den letzten fünf Jahren, also unter dem Eindruck der Präsidentschaft von Donald Trump, des Brexits und der Verfassungskonflikte in einigen Staaten der EU, bezüglich der theoretischen Ansätze und der praktischen Implikationen ein zwar sehr heterogenes, aber durch den gemeinsamen Fokus auf das Ende von Demokratie zusammengehöriges Literaturfeld entstanden, das schon in den Titeln die zugespitzte Dramatik im Zustand der Demokratie verdeutlicht.⁶ In historischer Perspektive wird nach Mustern vergangenen Demokratieverfalls gesucht⁷, und in vergleichender Absicht werden solche Verfallsschemata in der jüngeren Vergangenheit und Gegenwart ausgemacht.⁸ Dabei wird das Hauptproblem zuweilen besonders an der Peripherie des westlichen Zentrums, in Polen und Ungarn, verortet.⁹ Über die Probleme von Lobbyismus und Korruption hinaus, die

5 Vgl. Colin Crouch (2008).

6 Dies ist etwa in Titeln wie „The End of Democracy“ (Christophe Buffin de Chosal 2017), „How Democracy Ends“ (David Runciman 2019) oder „Wie Demokratien enden“ (Christoph Nonn 2020) abzulesen. Beachtenswert ist dabei der Numerus von Demokratie: Untersuchungen zu „Demokratien“ im Plural gehen historisch oder empirisch vergleichend vor, während Titel über „Demokratie“ im Singular theoretisch und philosophisch ausgerichtet sind und über das Ende der Idee von Demokratie rasonieren.

7 Vgl. Christoph Nonn (2020). Dabei ergibt sich der Befund, dass Italiens Übergang zum Faschismus 1925 als moderner Ausnahmefall für den Verfall einer etablierten Demokratie darstellt.

8 Vgl. Steven Levitsky / Daniel Ziblatt (2018) und Larry J. Diamond (2020).

9 Vgl. Ireneusz Paweł Karolewski (2020).

noch im Mittelpunkt von Crouchs Kritik an der Postdemokratie gestanden hatten, werden Repräsentationsdefizite ausgemacht, die dazu beitragen, dass Wahlen in der Demokratie nicht dazu führten, dass Interessen wirklich abgebildet werden.¹⁰ In anderen Perspektiven werden gesellschaftliche Entwicklungen wie die zunehmende Entfaltung des neoliberalen Kapitalismus¹¹ oder durch Digitalisierung beförderte, immer weiter zunehmende Individualisierung als Faktoren bestimmt,¹² während andernorts wiederum sogar spezifische normative Defizite der Demokratie erkannt werden: Zeitlich etwas vor dem hier besprochenen Diskurs sieht Michael Mann eine schiefe Ebene von Demokratie zu ethnischen Homogenisierungstendenzen und sogar zur ethnischen Säuberung¹³, und Buffin de Chosal argumentiert sogar, dass Demokratie mit ihrer impliziten Egalitätsorientierung notwendigerweise totalitäre Züge aufweise¹⁴. Jason Brennan diskutiert dann ganz folgerichtig normative Alternativen zur Demokratie¹⁵ – innerhalb der westlichen akademischen Welt ist dies nahezu singulär, während anderswo, etwa in China, durch Daniel A. Bell mit dem meritokratischen „China Model“¹⁶ und an anderen Orten auch verstärkt und ernsthaft nach solchen Alternativen gesucht wird. Im Literaturfeld führt dies dann zur Frage, wie das Verhältnis von Demokratie und ihrem Gegenteil neu zu fassen sei. John Keane hat dafür den Begriff des „neuen Despotismus“ vorgeschlagen, um darauf hinzuweisen, dass undemokratische Netzwerke und Handlungsarenen über die Grenzen der zuvor vermeintlich deutlich unterschiedenen Regimegrenzen hinweg etabliert werden.¹⁷

Die gegenwärtigen Formen der Entdemokratisierung werden oft nur schwer und noch öfter zu spät erkannt.

Die Politische Theorie reagiert auf diese Befunde, indem angesichts der Verfallserscheinungen von Demokratie die demokratietheoretischen Normen noch einmal nachgeschärft werden müssen, um genau vor diesen Erscheinungen warnen und sie kritisieren zu können.¹⁸ Philip Manow kommt sogar zu der Erkenntnis, dass Demokratie als ein komplexes Gefüge aus Demokratisierungs- und

Entdemokratisierungstendenzen zu verstehen sei, deren Verhältnis zueinander über die Zeit ausgewogen sein müsse. In der jüngeren Vergangenheit und Gegenwart erleben wir eine Pha-

se, in der die Entdemokratisierungstendenzen besonders stark seien.¹⁹ Adam Przeworski schließlich nimmt ebenfalls die strukturelle Krisenhaftigkeit der Demokratie zum Ausgangspunkt, konfrontiert sie aber mit der diese Krise zuspitzenden Gegenwartstendenz, dass – und hier ist er im Einklang mit zahlreichen empirischen Befunden²⁰ – die neuen Entdemokratisierungstendenzen über gefährlich lange Zeit unbemerkt oder bezüglich der Einschätzung ihres Potenzials, Demokratie zu beenden, diffus bleiben.²¹

Was ist also neu am gegenwärtigen Demokratieverfall? Auf der Ebene der Phänomene könnte er kaum weniger mit den ersten beiden Gegenwellen im 20. Jahrhundert, in denen Demokratien zugrunde gingen, zu tun haben. Nicht mehr Militärputsche und Panzer zerstören die Demokratie wie noch zwischen den beiden Weltkriegen (1. Gegenwelle) und kurz nach dem Beginn der globalen Dekolonisierung in den 1960er-Jahren (2. Gegenwelle), sondern es sind überwiegend gewählte Regierun-

10 Vgl. Christopher H. Achen / Larry M. Bartels (2017).

11 Vgl. Wendy Brown (2019).

12 Vgl. Michael J. Sandel (2020).

13 Vgl. Michael Mann (2005).

14 Vgl. Christophe Buffin de Chosal (2017).

15 Vgl. Jason Brennan (2016).

16 Vgl. Daniel A. Bell (2015).

17 Vgl. John Keane (2020).

18 Vgl. David Runciman (2019).

19 Vgl. Philip Manow (2020).

20 Nämlich insbesondere denen bei Larry J. Diamond (2020), Anna Lührmann / Staffan I. Lindberg (2019) und Steven Levitsky / Daniel Ziblatt (2018).

21 Obwohl Adam Przeworski (2019) im Titel des Buches noch von „Crises of Democracy“ spricht und damit semantisch an den Vorläuferdiskurs über Krisen der Demokratie anschließt, behandelt das Buch in weiten Teilen Muster der Beendigung von Demokratie.

gen, die ihre Regierungszeit zur Aushöhlung von demokratischen Institutionen, zur Überwindung von Mechanismen der Gewaltenteilung (Checks and Balances) und zur Schwächung zivilgesellschaftlicher Akteure und Strukturen verwenden.²² Genau hierin liegt auch die Ursache dafür, dass die gegenwärtige Form der Entdemokratisierung oft nur schwer und noch öfter zu spät erkannt wird. Adam Przeworski führt ein fiktives Szenario von elf Schritten an, um solch einen Verlauf der Entdemokratisierung zu beschreiben. Er beginnt in einer demokratischen Gegenwart der USA. Dann werden Gesetze beschlossen, die zur Herstellung innerer Sicherheit bestimmte Grundrechte einschränken, besonders die Meinungsfreiheit. In weiteren Schritten werden neue Richter mit einer die Regierung stützenden Agenda eingesetzt, das Wahlrecht und die Möglichkeit, die Wahlkreise neu zu definieren, werden so geändert, dass die Regierung davon profitiert. Außerdem werden Überwachungs- und Präventivkompetenzen der Regierung gestärkt. Akteure der Zivilgesellschaft, die sich oppositionell äußern, werden finanziell und medial geschwächt. Nach der Wiederwahl des Präsidenten bedient dieser sich zunehmend des Mittels von Exekutiventscheidungen wie Dekreten, statt das Parlament in die Gesetzgebung einzubeziehen. Der entscheidende Punkt ist, dass keiner dieser Schritte einzeln und für sich betrachtet den Übergang von Demokratie zur Autokratie vollführt. Dann würde man nämlich auch Proteste und entsprechende Reaktionen anderer Institutionen oder in den Medien erwarten. Zusammengenommen aber beschädigen Przeworskis Schritte – und zahlreiche analoge Verkettungen vergleichbarer Einzelmaßnahmen – die Demokratie bis zur Unkenntlichkeit. Genau dieses Format der gegenwärtigen Entdemokratisierung mit für sich genommen nicht entscheidenden Schritten, die aber alle auf einer schiefen Ebene liegen, macht es für die Demokratie und die Demokrat*innen so schwer, sowohl den Prozess zu erkennen als auch auf ihn richtig und zum richtigen Zeitpunkt zu reagieren.

Schlechte Zeiten für die Demokratiepädagogik?

Um die Demokratie ist es also leider nicht so gut bestellt, wie wir es gerne hätten und wie es auch viele Demokratietheorien allzu idealisierend angenommen haben. Demokratie scheint – so ein Resümee der angeführten Literatur – weniger widerstandsfähig, weniger gut darin, ihre Versprechen zu erfüllen, und als Folge auch weniger gut gerechtfertigt zu sein, als wir so gerne glauben mögen. Zugleich enthält Demokratie sogar spezifisch demokratische Defizite – es seien aus der Literatur hier nur die vergleichsweise lange Zeit für politische Entscheidungen oder die vielleicht inhärente Tendenz zum Populismus und zur Auswahl mittelmäßigen politischen Personals genannt.

Zu welcher Demokratie leitet die Demokratiepädagogik Heranwachsende an? Zur idealen oder realen Demokratie?

In klassischen Rechtfertigungen von Demokratie als Antwort auf die Frage, warum Demokratie besser sei als alle anderen politischen Ordnungen, wird dessen ungeachtet aber zumeist die Annahme, Demokratie könne ihre Versprechen zumindest einigermaßen erfüllen, wenigstens implizit vorausgesetzt. Wenn dies aber in der „real existierenden Demokratie“ nicht mehr selbstverständlich ist, dann stellen sich eine ganze Reihe von Anschlussfragen. Eine davon wird schließlich zu einer zentralen Frage für die Demokratiepädagogik: Zu welcher Demokratie leitet die Demokratiepädagogik Heranwachsende an? Zur idealen oder realen Demokratie? Mit Verweis auf die Entwicklung der Motivation zur Demokratie wird in der Demokratiepädagogik oft eine ideale Demokratie vorausgesetzt. Wer würde schon für eine durch Lobbyismus, Korruption und Apathie geprägte Postdemokratie, die zudem höchst fragil ist, demonstrieren, kämpfen und vielleicht sogar sein Leben aufs Spiel setzen? Wen könnte man für die gefährdete und gar nicht so resiliente reale Demokratie der Gegenwart mit all ihren Irrationalitäten,

22 Vgl. Larry J. Diamond (2020) und Anna Lührmann / Staffan I. Lindberg (2019).

ihren Machtge- und -missbräuchen, ihrer Langsamkeit etwa im Angehen drängender ökologischer Probleme und ihrer Anfälligkeit für Populismus und so viele hässliche Anteile im Menschen – auch Demokratie schafft es nicht, Rassismus, Antisemitismus, Sexismus und generell gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit zu verhindern – eigentlich begeistern? Es scheint also vieles für die eher idealisierende Beschreibung von Demokratie in der Demokratiepädagogik zu sprechen, wenn man die Motivation zur Demokratie mitbedenkt.

Plädoyer für eine realistische Demokratiepädagogik

Es spricht aber noch mehr dagegen, und hier sind insbesondere zwei Dinge zu nennen. Erstens ist die Enttäuschung darüber, dass die Demokratie, die Heranwachsende in der Realität erfahren, ganz anders ist als die, in der sie pädagogisch sozialisiert werden sollten, vorprogrammiert. In der realen Demokratie ist die erlebte Wirkmächtigkeit eigener Einstellungen und Handlungen ja sehr viel geringer als in den allermeisten Planspielen, Simulationen und ähnlichen Lernformen der Pädagogik. Vielleicht nicht sichtbar für die Pädagog*innen, weil es zeitlich erst später geschieht, geraten Lernende in eine Parallelisierungsfalle, wenn sie Erwartungen aus der Lernerfahrung mit idealisierter Demokratie in die reale Demokratie übertragen wollen. Ob Menschen mit einer solchen Enttäuschung langfristig überzeugte Demokrat*innen sind und bleiben, scheint sehr zweifelhaft. Im Sinne einer realistischen Demokratiepädagogik, die solche Parallelisierungsfälle vermeiden will, erweist sich demnach die politische Projektarbeit als besonders gut geeignete Lernform – solange sie ausführlich reflexiv begleitet wird.

Auch die Muster gegenwärtiger Entdemokratisierung müssen dabei Bestandteil einer realistischen Demokratiepädagogik sein, ...

...denn ihre Kenntnis ist Voraussetzung für die noch wichtigere zu vermittelnde Kompetenz, Demokratie in all ihrer Schwäche und mit all ihren Mitteln schützen und zum Besseren entwickeln zu können.

Zweitens erfordert die Orientierung und realistische Einschätzung von Handlungs- und Veränderungsmöglichkeiten in der realen Demokratie eine ganz andere Kompetenzentwicklung als die, die beim Lernen in und mit idealisierter Demokratie möglich ist.²³ Schüler*innen sollten auch an das mögliche Scheitern politi-

scher Ambitionen herangeführt werden, anstatt diese Erfahrung als motivationshemmend immer vermeiden zu wollen. Dazu müssten Pädagog*innen in der Lage sein, auch im politischen Scheitern die Möglichkeit positiven Lernens und der Entwicklung demokratischer Überzeugungen zu erkennen. Dies ist für die Demokratiepädagogik wahrscheinlich ein eher mühsames Unterfangen, aber angesichts der Entwicklung der Demokratie ist es wichtig, ein klares Bild der Demokratie zu vermitteln, das auch all ihre Schattenseiten und problematischen Anteile mittransportiert. Auch die Muster gegenwärtiger Entdemokratisierung – wie bei Przeworskis elf Schritten – müssen dabei Bestandteil einer realistischen Demokratiepädagogik sein, denn ihre Kenntnis ist Vo-

raussetzung für die noch wichtigere zu vermittelnde Kompetenz, Demokratie in all ihrer Schwäche und mit all ihren Mitteln schützen und zum Besseren entwickeln zu können.

Aus diesem letzten Punkt ergibt sich eine Konsequenz für die realistische Demokratiepädagogik, auf

die abschließend hingewiesen sei: Im Bereich der politischen Bildung wird zuweilen darüber debattiert, was wichtiger sei: die Vermittlung von Wissen oder die von Kompetenzen. Gerade die Demokratiepädagogik neigt in ihrer zunächst sehr überzeugenden pragmatischen Ausrichtung und aufgrund ihrer

²³ Dies hat in der Demokratiepädagogik etwa Tilman Grammes immer wieder eingefordert und auf die „systemischen Grenzen“ zwischen Demokratie als Lebens-, Gesellschafts- und Lebensform hingewiesen (etwa: Grammes 2010).

ursprünglichen Intention, die starre Wissenszentrierung der alten politischen Bildung zu überwinden, zuweilen dazu, sich überwiegend auf Kompetenzen zu fokussieren. Die Kompetenzen, die nötig sind, reale Demokratie zu bewahren und zu entwickeln, setzen aber historisches, empirisches und theoretisches Wissen darüber voraus, wie Demokratie vergehen kann und tatsächlich vergeht. Auch das Wissen über Handlungsmöglichkeiten und ihre Begrenzungen sowie über die Bedingungen, diese Begrenzungen verändern zu können, ist unerlässlich für den Erwerb von demokratischen Kompetenzen. Eine realistische Demokratiepädagogik ist also gleichermaßen an Wissensvermittlung und am Erwerb von Kompetenzen orientiert. In freier Anlehnung an das Gelassenheitsgebet des Realisten Reinhold Niebuhr ließe sich die sich daraus ergebende Aufgabe wie folgt formulieren:

Die realistische Demokratiepädagogik gebe mir die Einsicht in die Dinge in der Demokratie, die ich durch politisches Handeln wahrscheinlich nicht ändern kann,

sie gebe mir auch die Kompetenzen, die Dinge zu ändern, die ich ändern kann,

und sie gebe mir das normative Rüstzeug dafür, Demokratie trotz der nicht änderbaren Dinge für die gegenwärtig beste aller erkennbaren Möglichkeiten politischer Ordnung halten zu können. ■

ALEXANDER WEISS ist Privatdozent für Politikwissenschaft an der Universität Hamburg und wissenschaftlicher Mitarbeiter für Politische Theorie an der Helmut-Schmidt-Universität in Hamburg. Seine Forschungsschwerpunkte liegen im Bereich der Demokratietheorie, besonders der global „vergleichenden Demokratietheorie“, über die er 2018 habilitierte, und im Zusammenhang von Demokratietheorie und Demokratiepädagogik sowie in Theorien von Kinderrechten.

LITERATUR

- ACHEN, CHRISTOPHER H., LARRY M. BARTELS (2017): Democracy for Realists. Why Elections Do Not Produce Responsive Government. Princeton University Press.
- BELL, DANIEL A. (2015): The China Model. Political Meritocracy and the Limits of Democracy. Princeton University Press.
- BOESE, VANESSA A., STAFFAN I. LINDBERG & ANNA LÜHRMANN (2021): Waves of autocratization and democratization: a rejoinder. Democratization 28(6): 1202-1210.
- BRENNAN, JASON (2016): Against Democracy. Princeton University Press.
- BROWN, WENDY (2019): In the Ruins of Neoliberalism. The Rise of Antidemocratic Politics in the West.
- BUFFIN DE CHOSAL, CHRISTOPHE (2017): The End of Democracy. Tumblr House.
- CROUCH, COLIN (2008): Postdemokratie. Suhrkamp.
- DIAMOND, LARRY J. (2020): Breaking Out of the Democratic Slump. Journal of Democracy 31(1): 36-50.
- FUKUYAMA, FRANCIS (1992): Das Ende der Geschichte. Wo stehen wir? Kindler.
- GRAMMES, TILMAN (2010): Anforderungen an eine Didaktik der Demokratie. In: Himmelmann, Gerhard/Lange, Dirk (ed.): Demokratiedidaktik. Impulse für die Politische Bildung. Springer, S. 201-220.
- HUNTINGTON, SAMUEL P. (1991): Democracy's Third Wave. Journal of Democracy 2(2): 12-34.
- KAROLEWSKI, IRENEUSZ PAWEŁ (2020): Towards a Political Theory of Democratic Backsliding? Generalising the East Central European Experience. In: Astrid Lorenz, Lisa H. Anders (eds.): Illiberal Trends and Anti-EU Politics in East Central Europe. Springer, S. 301-321.
- KEANE, JOHN (2020): The New Despotism. Cambridge MA, London: Harvard University Press.
- LEVITSKY, STEVEN UND DANIEL ZIBLATT (2018): How Democracies Die. Crown.
- LÜHRMANN, ANNA UND STAFFAN I. LINDBERG (2019): A third wave of autocratization is here: what is new about it? Democratization 26(7): 1095-1113.
- MANN, MICHAEL (2005): Dark Side of Democracy. Cambridge University Press.
- MANOW, PHILIP (2020): Die (Ent-)Demokratisierung der Demokratie. Suhrkamp.
- NONN, CHRISTOPH (ed.) (2020): Wie Demokratien enden. Von Athen bis Putins Russland. Ferdinand Schöningh.
- PRZEWORSKI, ADAM (2019): Crises of Democracy. Cambridge University Press.
- RUNCIMAN, DAVID (2019): How Democracy Ends. Profile Books.
- SANDEL, MICHAEL J. (2020): Vom Ende des Gemeinwohls: Wie die Leistungsgesellschaft unsere Demokratien zerreißt. S. Fischer.
- V-DEM INSTITUTE (2021): Autocratization Turns Viral. Democracy Report 2021. Göteborg.

Demokratiebildung. Nötige Schutzimpfung und Gegengift für Verschwörungsideologien: Handlungstipps für Lehrkräfte

Von Lisa Geffken, Nina Gbur und Benjamin Winkler

Warum Verschwörungsideologien eine Gefahr für die Demokratie darstellen und wie Demokratiebildung wirken kann.

Aktuelle Studien kommen zu dem Ergebnis, dass der Glaube an Verschwörungsideologien in der Gesellschaft weit verbreitet ist. Die aktuelle Mitte-Studie konstatiert: Jede fünfte befragte Person vermutet einen großen Einfluss von Geheimorganisationen auf politische Entscheidungsprozesse oder hält Politiker*innen für „gesteuerte Marionetten“. Ein Drittel der Befragten vertritt eine wissenschaftsfeindliche Haltung und misstraut sogenannten Expert*innen.¹ Aus den Studienergebnissen lässt sich ableiten, dass eine Verschwörungsmentalität, also die individuelle Disposition, Verschwörungserzählungen zu glauben, weit in unserer Gesellschaft verbreitet ist. Es handelt sich hier keineswegs um ein randständiges Phänomen einiger weniger medial präsenter Beispiele, wie der Fall des veganen Kochs Attila Hildmann zeigt.²

Verschwörungsideologien machen natürlich weder vor dem Schulhof noch vor dem Klassenzimmer halt. Für Lehrer*innen und Schulsozialarbeiter*innen bedeutet das: Es stellt sich nicht die Frage, ob das Thema Verschwörungsideologien eine Relevanz für den schulischen Kontext besitzt, sondern wie mit dem Thema am besten umgegangen werden kann. Der vorliegende Text stellt die These auf, dass pädagogische Fachkräfte niemals eine neutrale

Position zu Verschwörungserzählungen einnehmen sollten, und erläutert, weshalb es fatal ist, wenn auf Verschwörungsideologien mit Gleichgültigkeit reagiert wird. Zudem soll der Text Mut machen, die aktive Auseinandersetzung mit Verschwörungsideologien an Schulen zu suchen, um Kinder und Jugendliche dazu zu befähigen, Verschwörungserzählungen zu erkennen, einzuordnen, zurückzuweisen und ihnen demokratische Positionen entgegenzustellen.

Verschwörungsideologien als Herausforderung im Kontext Schule

Es gibt unterschiedliche Wege, auf denen Verschwörungsideologien im Kontext Schule verbreitet werden. Nicht immer sind es die Schüler*innen, von denen die Herausforderungen ausgehen. Im Alltag erleben viele Schüler*innen und Pädagog*innen es als besonders große Herausforderung, wenn die Verschwörungserzählungen von Erwachsenen aus dem Kollegium vertreten werden. Erst vor Kurzem erlangten zwei Fälle mediale Aufmerksamkeit, in denen sächsische Lehrkräfte privat oder im Unterricht aktiv verschwörungsideologische Inhalte verbreiteten.³ Der eine betraf eine Dresdener Gymnasialleh-

1 Lamberty/Rees (2021): 289. Die Mitte-Studien untersuchen in regelmäßigen Abständen die Verbreitung menschenfeindlicher Einstellungen in der deutschen Gesellschaft.

2 Der vegane Koch Attila Hildmann hat sich in kürzester Zeit „zum glühenden Antisemiten und Nationalsozialismus-Fan radikalisiert“. Vgl. Rafael (2021): <https://bit.ly/3c34XUk>.

3 Im März 2021 zeigte eine Wirtschaftskundelehrerin einen antisemitischen Film zur vermeintlichen Erklärung der Entstehung des aktuellen Wirtschaftssystems. Engagierte Schüler*innen verweigerten die anschließende Leistungskontrolle und machten den Fall öffentlich. Vgl. Wilke (2021): <https://bit.ly/30fbpQJ>. Die Dresdener Gymnasiallehrerin Luisa Z. arbeitet privat als Moderatorin bei dem verschwörungsideologischen Sektensender „Klagemauer-TV“ und gehört zum Führungskreis der fundamentalistischen Sekte Organische Christus Generation (OCG). Auch vor Treffen mit Rechtsextremen und Querdenkern schreckte sie nicht zurück. Vgl. Sächsische Zeitung (2021): <https://bit.ly/3HCPfZ>.

rerin, die privat als Moderatorin bei dem verschwörungsideologischen Sektensender „Klagemauer-TV“ zu sehen ist und zum Führungskreis einer fundamentalistischen Sekte gehört. Der andere bezog sich auf eine Wirtschaftskundelehrerin, die einen antisemitischen Film zur vermeintlichen Erklärung der Entstehung des aktuellen Wirtschaftssystems im Unterricht zeigte. Engagierte Schüler*innen machten letzteren Fall öffentlich.

Neben Schüler*innen und Lehrkräften sind es aber auch die Eltern oder allgemein das familiäre Umfeld, welches entweder direkt die Lehrkräfte mit Verschwörungserzählungen konfrontiert oder den Kindern zu Hause eine verschwörungsideologisch geprägte Weltanschauung vermittelt. Wenn die Sichtweisen zwischen Elternhaus und Schule stark differieren, kann dies für Kinder zu schweren Loyalitätskonflikten führen. Entsprechend ist hier pädagogische Sensibilität gefragt.

Die Wege, auf denen Jugendliche, Kinder und Erwachsene zu Multiplikator*innen von Verschwörungserzählungen werden, sind vielfältig. Mitunter sind es nur subtile Andeutungen im Gespräch, im Unterricht, auf dem Pausenhof, beim Elternabend oder im Klassenchat in den sozialen Medien.

Psychologische Funktionen von Verschwörungsideologien

Um als pädagogische Fachkraft Verschwörungserzählungen wirksam begegnen zu können, ist es wichtig zu verstehen, warum diese – insbesondere in Krisenzeiten wie einer globalen Pandemie – als universelles Erklärungsmuster für viele Menschen scheinbar so gut funktionieren. Menschen glauben nicht in erster Linie an Verschwörungsideologien, weil diese inhaltlich so überzeugend und ohne innere Widersprüche sind, sondern weil sie psychosoziale Funktionen erfüllen können.

Auf den ersten Blick stellen sie ein attraktives Identitätsangebot dar: Menschen, die an Verschwö-

rungerzählungen glauben, empfinden sich häufig als besonders „gesellschaftskritisch“. Sie halten sich dabei für „Sozialrebell“ und profitieren von dem Gefühl, im Gegensatz zu den „Schlafschafen“ zu denen zu gehören, die „wissen, was wirklich gespielt wird“. Die Abwertung einer Außengruppe, die der vermeintlichen „Verschwörer*innen“, ermöglicht es den Verschwörungsgläubigen, sich selbst aufzuwerten.

Zudem können Verschwörungsideologien dem Individuum dabei helfen, unangenehme Wahrheiten von sich fernzuhalten und die Einstellung zu legitimieren, dass man an unbequemen Maßnahmen nicht mitwirken muss. Wenn ich z. B. die Existenz einer Pandemie oder der Klimakrise und deren reale Gefahren leugne, nehme ich mir auch das Recht heraus, meine sozialen Kontakte, meine Freizeitaktivitäten oder mein Mobilitätsverhalten nicht einzuschränken.

Ein weiterer Faktor, der Verschwörungsideologien ihre Attraktivität verleiht, ist insbesondere für Jugendliche sehr verlockend: Sie haben die Macht, Autoritätspersonen zu provozieren und zu hinterfragen.

Verschwörungsideologien sind eine Gefahr für Menschen und unsere Demokratie

Verschwörungsideologien sind hochproblematische Bewältigungsstrategien für fehlende Ambiguitätstoleranz, also die Fähigkeit, mehrdeutige Situationen und widersprüchliche Handlungsweisen zu ertragen. Sie stellen nur vermeintlich eine Lösung dar, weil sie langfristig dem Individuum – und der Gesellschaft insgesamt – massiven Schaden zufügen.

Verschwörungsideologien weisen eine tückische Eigenlogik und Dynamik auf. Je tiefer sich eine Person in ihren Verschwörungsglauben verstrickt, desto schwieriger wird der Rückweg. Die Verschwörungserzählungen dichten sich zunehmend gegen Widerspruch und Argumente ab. Das hohe Radika-

lisierungspotenzial von Verschwörungsideologien und ihr handlungsmotivierender Charakter sorgen dafür, dass diese oft als Brückenkopf für andere menschenfeindliche Ideologien wirken können.

Eine weitere Gefahr, die sich durch Verschwörungsideologien für das Individuum ergibt, sind gesundheitliche Konsequenzen. Wenn Menschen sich

Je weniger das verschwörungsideologische Weltbild kritisch kommentiert wird, desto eher ist die Person bereit, ihren Worten auch Taten folgen zu lassen.

z. B. aufgrund ihres Verschwörungsglaubens nicht impfen lassen oder durch Ablehnung der sogenannten „Schulmedizin“ auf eine notwendige Chemotherapie verzichten, steigt das Risiko schwerer Krankheitsverläufe. Der Begriff „Schulmedizin“ wird zum Beispiel oft genutzt, um Wissenschaftsfeindlichkeit zu verbreiten, und hat zudem eine antisemitische Tradition.⁴

Mit dem Glauben an Verschwörungsideologien geht häufig auch eine soziale Separation einher. Menschen außerhalb der eigenen „Verschwörungsbubble“ werden dabei vermehrt als Feinde wahrgenommen und gemieden. Innerhalb der Bubble werden Widerspruch und Gegenrede zunehmend weniger. Die Funktionsweisen von sozialen Medien sorgen mit sogenannten „Echokammern“ zusätzlich für eine Verstärkung dieser Dynamik. Nicht nur die Selektion der Dialogpartner*innen, sondern auch die Algorithmen von Plattformen wie YouTube bergen das Risiko, dass man immer tiefer in die Ideologie abrutscht.

Der gesellschaftliche Schaden ist enorm. Entgegen dem häufigen Selbstbild von Verschwörungsideolog*innen, die „letzte Bastion der Demokratie“ zu sein, geht der Glaube an Verschwörungsideologien meist mit einer ausgeprägten Demokratie-

feindlichkeit einher. Allem voran mit der Ablehnung des Pluralismus, der pauschalen Diffamierung von handelnden Akteur*innen und Institutionen und der Diskreditierung von demokratischen Aushandlungsprozessen. Sie sind somit im Kern antiaufklärerisch und antidemokratisch und bedrohen damit demokratische Grundwerte.⁵

Ein verbindendes Element von Verschwörungsideologien ist, dass sie klare Feindbilder ausmachen, die einer vermeintlich guten „Gemeinschaft der Aufgewachten“ gegenüberstehen. Anders ausgedrückt, lautet die Frage von Verschwörungsideolog*innen: Wen kann ich für meine Gefühle der Ohnmacht verantwortlich machen und wer muss verschwinden, entmachtet oder zum Schweigen gebracht werden, damit die vermeintliche Gefahr gebannt ist? Verschwörungsideologien schüren so Hass gegenüber vulnerablen Personengruppen und tragen zur Gewalt gegen diese Menschen bei. Wer daran glaubt, dass staatliche Institutionen der eigenen Person oder Personengruppe Schaden zufügen wollen und die Bedrohungslage immens ist, fühlt sich im schlimmsten Fall dazu berufen, mit Gewalt zu reagieren. Die Terroranschläge von Christchurch, Hanau und Halle und viele weitere waren auch verschwörungsideologisch motiviert.

Warum Verschwörungsideologien immer widersprochen werden sollte

Ob eine Verschwörungsmotivität in gewalttätige Handlungen übergeht, hängt nicht zuletzt von dem sozialen Umfeld ab. Wir wissen aus der Forschung: Je weniger das verschwörungsideologische Weltbild kritisch kommentiert wird, desto eher ist die Person bereit, ihren Worten auch Taten folgen zu lassen.⁶

Diese Taten können sich in Hasskommentaren im Netz, Graffitis oder eingeworfenen Scheiben von Impfbetrieben äußern. Im schlimmsten Fall führen Verschwörungsideologien zu gewalttätigen Übergriffen

4 Der Begriff „Schulmedizin“ wird oft genutzt, um Wissenschaftsfeindlichkeit zu verbreiten, und hat zudem eine antisemitische Tradition. Vgl. Kreil (2019): <https://bit.ly/3bYcMKZ>.

5 Wer Verschwörungsideologien verbreitet, äußert keine demokratische, legitime Kritik. Das Gegenteil ist der Fall. Vgl. Backöfer/Geffken (2021): <https://bit.ly/3F5uoAT>.

6 Kurth/Salzborn (2019).

auf die vermeintlich Schuldigen: Politiker*innen, Journalist*innen und jüdische Mitbürger*innen.

Nicht jede Person, die an Verschwörungsideologien glaubt, wird gewalttätig und zum Glück werden nur die wenigsten Verschwörungsgläubigen zu Terroristen. Aber: Die Menschen, die solch ungeheure Gewaltakte vollführen, tun dies nie aus dem Nichts heraus. In der individuellen Vorgeschichte gibt es immer einen mitunter schnellen Radikalisierungsprozess, bei dem das Umfeld auf bestimmte Entwicklungen und Warnzeichen nicht oder unzureichend reagiert hat. Und es gibt immer eine bestimmte gesellschaftliche Konstellation, aus der heraus diese Taten möglich geworden sind.⁷ Zum Beispiel indem menschenfeindliche Sichtweisen und verschwörungsideologische Äußerungen unter dem Deckmantel „zu tolerierender“ politischer Meinung Teil der allgemeinen gesellschaftlichen Debatte werden. Diese Wahrnehmung entsteht, wenn Autoritäten, seien es Vertreter*innen staatlicher Institutionen wie Polizei, Justiz und Verwaltung oder gesellschaftliche Autoritäten vom Ausbilder bis zur Hausärztin, diesen Ideologien im Alltag nicht widersprechen.

*Lehrkräfte sind zentrale Akteur*innen in der Sozialisation von Kindern und Jugendlichen. Ihre Reaktionen, auch auf verschwörungsideologische Äußerungen, formen das Weltbild und die Erklärungsmuster der Kinder und Jugendlichen mit.*

Innerhalb des Kontextes Schule stellen Verschwörungsideologien eine pädagogische Herausforderung dar. Nicht zuletzt, weil Lehrer*innen mit vielen Anforderungen konfrontiert sind: mit anspruchsvollen Lehrplänen, großen Klassen und Schüler*innen mit speziellen Förderbedarfen.

Lehrkräfte sind zentrale Akteur*innen in der Sozialisation von Kindern und Jugendlichen. Ihre Reaktionen, auch auf verschwörungsideologische Äußerungen, formen das Weltbild und die Erklärungsmuster der Kinder und Jugendlichen mit. Wenn verschwörungsideologische Äußerungen mit Schweigen quittiert werden, wird dies oft als Zustimmung ausgelegt. Die meisten Schüler*innen sind es gewohnt, dass Lehrkräfte die Deutungshoheit über Richtig und Falsch beanspruchen. Wer hier also nicht antwortet, suggeriert im Zweifelsfall, dass es sich um eine legitime Meinung oder korrekte Aussage handelt.

Hilfreicher ist es, im Unterrichtskontext die Äußerung zum Anlass zu nehmen, um zu thematisieren, wie Verschwörungserzählungen aufgebaut sind, welche Funktionen sie erfüllen und welche Gefahren von ihnen ausgehen.

Die Bedeutung von Demokratiebildung in der Auseinandersetzung mit Verschwörungsideologien

Für Jugendliche, die sich in einer Lebensphase der Orientierung befinden, stellen Verschwörungsideologien ein attraktives Identifikationsangebot dar: Getarnt als Gesellschaftskritik, ermöglicht es ihnen, sich als einzigartig und kritisch zu wähen und sich gegen Autoritätspersonen aufzulehnen.⁸

Zudem schaffen Verschwörungsideologien scheinbare Gewissheiten und machen es dem Individuum zunächst leichter, Widersprüche und Unsicherheiten auszuhalten. Verschwörungsideologien erfüllen zunächst eine Stabilisierungs- und Orientierungsfunktion. Das verschwörungsideologische Weltbild in Frage zu stellen, geht für die betroffene Person häufig mit dem Gefühl einher, „den Boden unter den Füßen zu verlieren“ oder beschämt feststellen zu müssen, dass man sich hat täuschen lassen. Für wirkungsvolle pädagogische Handlungsstrategien gegen Verschwörungsideologien gilt es

7 „Es ist daher eine zentrale Annahme der psychoanalytischen Sozialpsychologie, dass die gesellschaftliche Normalität »Normalungetüme« (Adorno) gebiert, die in Krisenzeiten auch zu offener Gewalt fähig sind, wie sie sich in School Shootings zeigt“ (Brunner/Lohl, 2013).

8 Eine ausführliche Auseinandersetzung über den pädagogischen Umgang mit Identifikationsangeboten von Verschwörungsideologien finden Sie in dem folgenden Fachartikel: Fast/Geffken (2021): <https://bit.ly/3ktRUQq>.

deshalb, konkurrierende und demokratische Identifikationsangebote zu gestalten, die in der Lage sind, die affektiven Bindungen in Frage zu stellen und gleichzeitig neue, demokratische Orientierungsmöglichkeiten zu bieten.⁹

Die Identitätsangebote in Verschwörungsideologien sind durch ihr eindeutiges Freund-/Feind-Schema häufig unterkomplex und homogen. Die Gesellschaft ist jedoch selten in einfachen Kausalketten zu erklären. Widersprüche, nicht intendierte Folgen oder schlicht Zufälle beeinflussen politische Prozesse. Attraktive Gegenangebote könnten so gestaltet sein, dass sie Widersprüchlichkeit und Komplexität aufzeigen. Ziel solcher Angebote könnte es sein, nicht nur rational über die Funktionen von Verschwörungsideologien aufzuklären, sondern die Lernprozesse selbst so zu gestalten, dass sie Heterogenität und aushaltbaren Widerspruch erlebbar machen. Dies kann zum Beispiel dadurch geschehen, dass im

Gesellschaftskundeunterricht die Handlungsmöglichkeiten von Politik und Gesellschaft, etwa am Beispiel der Klimakrise, diskutiert werden. Durch die Stärkung einer strukturellen Betrachtungsweise, welche Komplexität und Multikausalität betont und die generelle Steuerbarkeit von gesellschaftlichen Prozessen widerlegt, lernen Jugendliche zunehmend, die Macht und Wirkungssphäre von Einzelpersonen realistisch einzuordnen und kritisch zu hinterfragen. Vorleben kann man diese Toleranz für Unsicherheiten oder Unklarheiten, indem man z. B. auch als Lehrer*in zeigt, dass man nicht auf alles (immer sofort) eine Antwort hat und manche Abwägungen schwierig sind.

An dieser Stelle zeigt sich, dass die Kenntnis über demokratische Prozesse zentral ist, sich wirksame Bildungsarbeit gegen Verschwörungsideologien aber nicht auf die Vermittlung von Faktenwissen beschränken kann. Entscheidend ist auch die Ausein-

andersetzung mit sich selbst. Wenn Lehrkräfte den Auftrag haben, Kindern und Jugendlichen komplexe gesellschaftliche Prozesse zu vermitteln und ihnen zudem die Kompetenzen mitzugeben, die man braucht, um mit den Unklarheiten, Unsicherheiten und Widersprüchlichkeiten im Alltag umzugehen, bedarf es der Lehrkraft als Dialogpartner*in, Vorbild und Gegenüber.

Pädagogische Fachkräfte sehen sich häufig vor eine doppelte Herausforderung gestellt: Einerseits wird von ihnen erwartet, ausgewogen und diskussionsoffen aufzutreten und Schüler*innen ihre Meinung nicht aufzudrängen,¹⁰ gleichzeitig müssen sie damit umgehen, dass eine nüchterne Vermittlung von Fakten und Gegenargumenten in der Auseinandersetzung mit Verschwörungsideologien unzureichend sein kann. Demokratiebildung, die homogenisierende und komplexitätsreduzierende Ideologien erfolgreich in Frage stellen möchte, braucht Lehrkräfte, welche

*Demokratiebildung,
die homogenisierende und
komplexitätsreduzierende
Ideologien erfolgreich in
Frage stellen möchte, braucht
Lehrkräfte, die sich selbst
und ihre eigenen Sichtweisen
kritisch hinterfragen.*

bereit sind, sich selbst und ihre eigenen Sichtweisen kritisch zu hinterfragen, Hinweise auf etwaige eigene Leerstellen konstruktiv aufzunehmen und damit Reflexion vorzuleben. Gerade weil das aktive Hinterfragen der Wertvorstellungen von Schüler*innen häufig mit der Infragestellung der eigenen Wertvorstellungen einhergeht, verlangt diese Art von Bildungsarbeit ein hohes Maß an Selbstreflexion. Deshalb sollte die Auseinandersetzung mit Verschwörungsideologien nicht nur das Projekt einzelner Engagierter sein, sondern als Herausforderung für das gesamte Kollegium und für eine demokratische Gesellschaft insgesamt begriffen werden.

Um mündigkeitsorientierte Lernerfahrungen zu gestalten, braucht Demokratiebildung gegen

9 Müller (2020).

10 Siehe auch bpb (2011): <https://bit.ly/3C8r9XD>. Die Ziele des Beutelsbacher Konsens werden in jüngster Vergangenheit nicht zuletzt von rechtspopulistischen Akteur*innen zum Kampfbe-griff „Neutralitätsgebot“ umgedeutet. Dabei wird das Ziel ver-folgt, Lehrkräfte etwa mit dem Lehrer*innen-Meldeportal in der Gestaltung ihrer politischen Bildungsangebote einzuschüchtern und einzuschränken.

TIPPS UND MATERIALIEN



Weitere wertvolle Handlungstipps und Unterrichtsmaterialien zum Umgang mit Verschwörungsideologien im Unterricht und in der Schule lassen sich in dieser Broschüre der Amadeu Antonio Stiftung und des Netzwerks für Demokratie und Courage finden.

Kostenlos zum Download unter <https://bit.ly/3CX68jf>

Verschwörungsideologien idealerweise ein ganzes Lern- und Lebensumfeld, das demokratische Aushandlungen aushält, ermöglicht und sogar befördert. Aus der Forschung wissen wir, dass Verschwörungsglaube durch Erfahrungen mit Vernachlässigung und Mangel sowie fehlender Teilhabe begünstigt wird.¹¹ Wenn Menschen die Welt um sich herum als nicht gestalt- oder veränderbar erleben, kann das die Motivation lähmen, sich offen und reflektierend mit ihr auseinanderzusetzen.

Wir müssen also dafür sorgen, dass Schüler*innen Schule als partizipativen Ort erleben, an dem sie die Gestaltung und Verantwortung für möglichst viele Entscheidungen übernehmen können und müssen. Sie müssen erleben, dass sie gemeinsam mit der restlichen Schulgemeinschaft Einfluss z. B. auf ihren Tagesablauf, die Lerninhalte und die Umgangsregeln der Gemeinschaft haben.

Wenn bereits Kindern die Möglichkeit eröffnet wird, ihr eigenes Lebens- und Lernumfeld mitzugestalten, ist dies eine Chance, schon früh Selbstwirksamkeit zu erfahren. Wenn Jugendliche Demokratie nicht nur als Faktenwissen (z. B. Wer wählt wann wen?) erlernen, sondern demokratische Beteiligung in der Schule, der Familie, dem Sportverein, dem Jugendverband oder dem Jugendhaus erleben, neigen sie erwiesenermaßen weniger zu autoritären und demokratiefeindlichen Einstellungen. Zudem lehnen sie in deutlich geringerem Maße demokratische Institutionen ab.¹²

Fazit

Als Lehrer*in sind Sie in Zeiten einer globalen Pandemie also besonders gefordert: Während Sie einerseits auf die Einhaltung von Hygieneregeln zur Eingrenzung des Virusgeschehens aufgerufen sind, kommt Ihnen gleichzeitig die verantwortungsvolle Aufgabe zu, Schüler*innen vor den menschenfeindlichen und antidemokratischen Botschaften von Verschwörungsideolog*innen zu schützen. Für viele Lehrer*innen ist die Konfrontation mit Verschwörungserzählungen eine herausfordernde Situation. Leider gibt es kein Patentrezept im Umgang mit Verschwörungsideologien, da Menschen, Situationen und Handlungsformen immer unterschiedlich sind. Festzuhalten ist: Bei den wenigsten Schüler*innen ist das Weltbild gefestigt. Das Wichtigste im Umgang mit Verschwörungsideologien im Kontext Schule ist, dass ihnen widersprochen wird.

Das persönliche Wissen und der Schulalltag lassen nicht immer eine fundierte Auseinandersetzung mit einer Verschwörungsidee zu. Ein kurzes „Clara, das überzeugt mich nicht!“ oder ein Schmunzeln mit „Gewagte These, Anton!“ kann schon ausreichen, um zu zeigen, dass es hier Bedenken gibt.

*Wir müssen also dafür sorgen, dass Schüler*innen Schule als partizipativen Ort erleben.*

Als Lehrkraft kann man sicher nicht jede Diskussion zu Ende führen und nicht immer findet man Argumente, die eine*n Schüler*in zum Hinterfragen der eigenen Verschwörungsideen bringt, aber im schulischen Umfeld gibt es oft viele Zuschauende, für die die Botschaft gleich wichtig ist. Nicht zuletzt lernen sie so, wie man antidemokratische Verschwörungstheorien erkennen, einordnen und selbstbewusst zurückweisen kann. ■

Der Artikel ist in Zusammenarbeit von LISA GEFFKEN (Projektleitung Fachstelle für Politische Bildung und Entschwörung, Amadeu Antonio Stiftung), NINA GBUR (Geschäftsführerin Netzwerk für Demokratie und Courage in Sachsen, NDC) und BENJAMIN WINKLER (Projektleitung debunk. Verschwörungstheoretischem Antisemitismus entgegenzutreten, Amadeu Antonio Stiftung) entstanden.

11 Whitson/Galinsky (2008).

12 Kiess (2021).

*Festzuhalten ist: Bei den wenigsten Schüler*innen ist das Weltbild gefestigt. Das Wichtigste im Umgang mit Verschwörungsideologien im Kontext Schule ist, dass ihnen widersprochen wird.*

LITERATUR

- BACKÖFER, FERDINAND / GEFFKEN, LISA (2021): Menschen mit Verschwörungsglauben sollten wir ernst nehmen. „Querdenken“ und Pädagogik, Bell Tower News. Netz für digitale Zivilgesellschaft, [online] <https://www.belltower.news/querdenken-und-paedagogik-menschen-mit-verschwörungsglauben-sollten-wir-ernst-nehmen-114843/> (letzter Zugriff am 11.11.2021).
- BRUNNER, MARKUS / LOHL, JAN (2013): Normalungetüme. School Shootings aus psychoanalytisch-sozialpsychologischer Perspektive. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Bundeszentrale für politische Bildung (2011): Beutelsbacher Konsens, Bundeszentrale für politische Bildung [online] <https://www.bpb.de/die-bpb/51310/beutelsbacher-konsens> (letzter Zugriff am 11.11.2021).
- FAST, ELISABETH / GEFFKEN, LISA (2021): Etwas Schatten ins Licht bringen. Bildungsarbeit gegen die Identifikationsangebote von Verschwörungsideologien. In: „Nichts ist, wie es scheint“. Verschwörungstheorien als Herausforderung für die Politische Bildung. Jg. 36, Nr.1, S. 34–39, [online] <https://dvpb-nds.de/index.php/material/downloads/send/30-1-2021/325-pu-1-2021> (letzter Zugriff am 11.11.2021).
- KIESS, J. (2021): Learning by doing: The impact of experiencing democracy in education on political trust and participation, Politics. doi: 10.1177/0263395721990287.
- KREIL, CHRISTIAN (2019): Wie viel Nazi-Ideologie steckt im Begriff „Schulmedizin“? Stiftung Gurutest, Der Standard, [online] <https://www.derstandard.de/story/2000109455158/wie-viel-nazi-ideologie-steckt-im-begriff-schulmedizin?ref=article> (letzter Zugriff am 11.11.2021).
- KURTH, ALEXANDRA / SALZBORN, SAMUEL (2019): Antisemitismus in der Schule. Grundannahmen für die schulische Präventionsarbeit, Bundeszentrale für politische Bildung [online] <https://www.bpb.de/politik/extremismus/antisemitismus/297570/antisemitismus-in-der-schule> (letzter Zugriff am 11.11.2021).
- LAMBERTY, PIA/REES, JONAS H. (2021): Gefährliche Mythen: Verschwörungserzählungen als Bedrohung für die Gesellschaft. In: Schröter, Franziska für die Friedrich Ebert Stiftung (Hrsg.), Die geforderte Mitte. Rechtsextreme und demokratiegefährdende Einstellungen in Deutschland 2020/21. Bonn: Verlag J. H. W. Dietz Nachf. GmbH. <https://www.fes.de/index.php?eID=dumpFile&t=f&f=65543&token=be951e80f3f538cca04a67567b9da4b995a93c64>. (letzter Zugriff am 11.11.2021).
- MÜLLER, STEFAN (2020): Antisemitismusprävention als Bildungserfahrung: Wenn Wissen und Reflexion vor Ressentiments schützen sollen. In: Grimm, Marc, Müller, Stefan (Hrsg.), Bildung gegen Antisemitismus. Spannungsfelder der Aufklärung. Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag, S. 214–231.
- RAFAEL, SIMONE (2021): Warum stoppt niemand Attila Hildmann? Antisemitismus online, Bell Tower News. Netz für digitale Zivilgesellschaft, [online] <https://www.belltower.news/antisemitismus-online-warum-stoppt-niemand-attila-hildmann-115825/> (letzter Zugriff am 11.11.2021).
- SÄCHSISCHE ZEITUNG (2021): Die Dresdner Lehrerin und ihre radikale Sekte. Sächsische Zeitung, [online], <https://www.saechsische.de/sachsen/die-dresdner-lehrerin-und-ihre-radikale-sekte-5418484-plus.html> (letzter Zugriff am 16.11.2021).
- WHITSON, JENNIFER A. / GALINSKY, ADAM D. (2008): Lacking control increases illusory pattern perception. Science, 322 (5898), S. 115–117. doi: 10.1126/science.1159845
- WILKE, TOBIAS (2021): Antisemitischer Film als Lehrmaterial an Berufsschule Löbau. Verschwörungsmmythen im Unterricht, MDR, [online] <https://www.mdr.de/nachrichten/sachsen/bautzen/goerlitz-weisswasser-zittau/antisemitischer-animationsfilm-berufsschule-loebau-100.html> (letzter Zugriff am 11.11.2021).

Digitale Bildung und Teilhabe

Von Dr. Dieter Dohmen und Prof. Dr. Klaus Hurrelmann

Die Coronapandemie und insbesondere die Schulschließungen über viele Monate haben das Thema Digitalisierung in den Schulen und Familien sowie die damit verbundenen sozial- und bildungspolitischen Implikationen in den Fokus gerückt. Dies liegt auch daran, dass das Schulsystem – maßgeblich beeinflusst durch die politische Rahmensetzung – dieses Thema nachhaltig verschlafen hat.

Verbindet man dieses Thema mit den zentralen Facetten Teilhabe und Bildungschancen, dann werden systemische Zusammenhänge besonders bedeutsam. Neben den familiären Rahmenbedingungen, die in Pandemiezeiten noch wichtiger sind als ohnehin, wirken zudem auch bildungs-, sozial- und migrationspolitische Faktoren, die sich gegenseitig verstärken.

Überblick: Einflussfaktoren digitaler Bildung und Teilhabe

Das Thema „Digitale Bildung und Teilhabe bzw. Bildungschancen“ lässt sich grundsätzlich – und Corona-unabhängig – in die folgenden vier Fragenkomplexe unterteilen:

- Wie ist Schule digital aufgestellt?
- Wie „digital“ sind die Lehrkräfte?
- Wie sind die digitalen Rahmenbedingungen zuhause?
- Wie sind die digitalen Kompetenzen von Eltern und Geschwistern?

Ergänzend ist in den letzten knapp anderthalb Jahren von Bedeutung: Sind die Eltern im Homeoffice oder nicht, und in welchem Umfang können sie beim Lernen helfen? Die folgenden Abschnitte gehen auf diese Fragen ein – auch wenn viele zugrunde liegende Studien vor dem Hintergrund der Coronapandemie und des Lockdowns, verbunden mit Kita- und Schulschließungen, entstanden sind, sind sie gut geeignet, um ein grundlegendes Bild der aktuellen Situation bzgl. der o. g. Fragen zu geben.

Die mangelnde digitale Ausstattung der Schulen

Mehrere Befragungen haben übereinstimmend bestätigt, dass die Gymnasien deutlich besser ausgestattet sind als andere Schulformen. So gaben beispielsweise in der Lehrerbefragung der Robert-Bosch-Stiftung (2020) 60 % der Lehrkräfte an Gymnasien, aber nur 36 % derer an Haupt-, Real- oder Gesamtschulen und gerade einmal jede/r Sechste an Grundschulen an, dass ihre Schule gut oder sehr gut mit digitalen Medien und technischen Voraussetzungen auf die derzeitigen Herausforderungen vorbereitet sei. Umgekehrt gaben 44 % der Lehrkräfte an Grundschulen, ein Viertel derer an Haupt-, Real- und Gesamtschulen und nur jede/r Achte am Gymnasium an, dass ihre Schule schlecht vorbereitet sei.¹

Der Beitrag von Klein (2021) belegt, dass sich diese Werte bis zum Dezember 2020 zwar etwas erhöht, aber strukturell nicht grundlegend verändert haben. Eher im Gegenteil: Fast alle Lehrkräfte an Gymnasien berichten, dass ihre Schule eine Lernplattform habe, gegenüber 87 % der Haupt-, Real- oder Gesamtschulen und nicht einmal 60 % der Grund- und Förderschulen. 60 % der Gymnasien können Videokonferenzen durchführen, was für knapp die Hälfte der Haupt-, Real- oder Gesamtschulen, aber nur für ein Drittel der beiden anderen Schultypen gilt. Aber: Lediglich 43 % der Lehrkräfte an Gymnasien und 31 % an den anderen Schulen sagen, dass die Schule einen ausreichend leistungsfähigen Internetzugang habe.

*Gymnasien sind
deutlich besser ausgestattet
als andere Schulformen.*

¹ Dieser Befund wird auch von McElvany et al. (2021) und Klein (2021) bezogen auf die Lehrkräfte und Wößmann et al. (2021) aus der Elternperspektive grundsätzlich bestätigt.

Bereits die Anteilswerte für die Möglichkeit, Videokonferenzen abzuhalten, sind erstaunlich, insbesondere aber die Werte zur Internetanbindung sind nach einem Dreivierteljahr Coronapandemie und Umstellung auf Distanzunterricht verwunderlich. Entsprechend sagen drei Viertel der Lehrkräfte, dass es bei der Kommunikation im Fernunterricht über eine Lernplattform noch Verbesserungsbedarf

2020 noch ein beträchtlicher Anteil der Lehrkräfte analog unterwegs

gebe, gefolgt von jeweils knapp 60 %, dass es bei der technischen Ausstattung der Schulen, der Lehrkräfte sowie an digitalen Kompetenzen der Lehrkräfte hapere. Die Werte sind zwar durchgängig etwas geringer als im Frühjahr 2020, allerdings halten sich die Verbesserungen in Grenzen. Am ehesten gilt das noch für ein gemeinsames Verständnis an der Schule zum Medieneinsatz sowie für die Bereitschaft der Lehrkräfte, digitale Lernformate im Unterricht einzusetzen.

Es liegt die Vermutung nahe, dass diese Faktoren eine wichtige Rolle beim Festhalten und bei der Fokussierung der Politik auf uneingeschränkten Präsenzunterricht hatten; hybrider Wechsel- und umfänglicher Distanzunterricht sind unter diesen Voraussetzungen nicht oder nur sehr eingeschränkt möglich.

Die begrenzten digitalen Kompetenzen vieler Lehrkräfte

Neben der weiterhin unzureichenden technischen Ausstattung der meisten Schulen spielen auch die digitalen Kompetenzen der Lehrkräfte eine wichtige Rolle, wenn es darum geht, Distanz- und insbesondere digitalen Unterricht umzusetzen. In der Lehrkräftebefragung für die Bosch-Stiftung im Frühjahr 2020 sagten 11 % der Lehrkräfte an Grundschulen, 14 % derer an Haupt-, Real- oder Gesamtschulen sowie 22 % derer an Gymnasien, dass fast alle Lehrer*innen mindestens einmal pro Woche digitale Medien gemeinsam mit den Schüler*innen eingesetzt haben. Auf der anderen Seite: 49 % der Lehrer*innen an Grundschulen gaben an, dass dies weniger als ein Viertel tue, ein Viertel an Haupt-,

Real- oder Gesamtschulen und 16 % an Gymnasien. Das heißt, dass an allen Schulformen auch im Jahr 2020 noch ein beträchtlicher Teil der Lehrkräfte fast ausschließlich analog unterwegs war. Mag man das an den Grundschulen noch ansatzweise mit dem Alter der Schüler*innen erklären, so gilt dies für Haupt-, Real- oder Gesamtschulen und insbesondere für Gymnasien deutlich weniger bzw. nicht mehr.

Zu diesem Befund passt, dass im Frühjahr 2020 noch fast 70 % der Lehrkräfte angaben, dass sie Verbesserungsbedarf bei ihren eigenen digitalen Kompetenzen hätten; im Dezember 2020 waren es immerhin noch fast 60 %. Auch ist die Einsicht in die Notwendigkeit, digitale Lernformate im Unterricht einzusetzen, von zwei Drittel auf gut drei Viertel angestiegen; umgekehrt bedeutet das aber, dass immer noch ein knappes Viertel der Lehrkräfte keine Bereitschaft zeigt, sich damit auseinanderzusetzen bzw. diese einzusetzen.

Auffallend ist ferner, dass im Frühjahr 2020 Aufgabenblätter das zentrale Unterrichtsformat waren, und sechs von sieben Lehrkräften sie nutzten, gefolgt von Erklärvideos (einschließlich flipped classroom) (40 %). Nur jede sechste Lehrkraft nutzte Präsentationen, jede siebte Videokonferenzen, jeweils weniger als fünf Prozent digitale Lernplattformen/ Lernsoftware oder Lern-Apps – bei vergleichsweise geringen Unterschieden zwischen den Schulformen. Auch wenn offenkundig viele Lehrkräfte mehrere Formate einsetzten, ist davon auszugehen, dass sich die Schüler*innen in vielen Fällen selbst überlassen blieben. Für diese These spricht auch der hohe Anteil an Lehrkräften, der mit weniger als der Hälfte der Schüler*innen in Kontakt stand.

Begrenzte digitale Teilhabe von Kindern und Jugendlichen aus ungünstigeren familiären Rahmenbedingungen

Aufgrund des Lockdowns mit den Kita- und Schulschließungen wurden die Eltern noch stärker in die Pflicht genommen, ihre Kinder nicht nur zu betreuen, sondern vor allem auch beim Lernen zu unterstützen. Das galt für Eltern mit Kindern im Kita-Alter noch viel stärker als für Eltern von Kindern im Grundschul- und Sekundarschulalter.

Hierbei führen u. a. die folgenden Ausgangslagen unterschiedlicher familiärer Einflussfaktoren zu ungünstigen Voraussetzungen für die Schüler*innen: Alleinerziehende, Eltern mit Migrationshintergrund, bildungsferne Eltern, Mehrkindfamilien und Familien im Sozialleistungsbezug (Geis-Thöne, 2021). Diese fünf Gruppen sind bereits unter normalen Umständen mit erheblichen Herausforderungen konfrontiert, den Alltag zu bewerkstelligen und/oder ihre Kinder beim Lernen zu unterstützen. Alleinstehende sind stärker auf außerhäusliche Betreuungsangebote angewiesen und müssen den Alltag meist allein bewältigen; umgekehrt nehmen die Kinder darauf Rücksicht und greifen bisweilen weniger auf den alleinerziehenden Elternteil als Unterstützungsressource zurück.

Ein größerer Teil der Eltern mit Migrationshintergrund hat selbst ein geringeres Bildungsniveau und/oder spricht die deutsche Sprache nicht oder nur eingeschränkt. Letzteres be-

trifft jedes achte Kind unter zwölf Jahren – in diesen Fällen fallen die Eltern als Lernunterstützung für ihre Kinder weitgehend aus. Das gilt insbesondere bezogen auf das Homeschooling; allenfalls ältere Geschwister können hier helfen. Bei kleineren Kindern beeinträchtigt das auch den Spracherwerb vor der Einschulung.

Die beiden letztgenannten Faktoren beeinträchtigen nicht nur die Kinder von Eltern mit Migrationshintergrund, sondern auch die aus einheimischen bildungsfernen Haushalten: so ist der Anteil, der keine abgeschlossene Berufsausbildung hat, unter deutschen Jugendlichen ohne Migrationshintergrund unter allen Jugendlichen der unteren Schicht sogar am höchsten (Dohmen/Hurrelmann/Yelubayeva, 2021). Gleichzeitig sind die Einmündungschancen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund in eine qualifizierende Ausbildung deutlich ungünstiger als bei deutschen Jugendlichen ohne Migrationshintergrund, selbst wenn sie aus höheren Schichten kommen. Dies gilt auch jenseits eines traditionell bedingten stärkeren Fokus auf hochschulische Bildung.

Weitere Analysen von Dohmen/Hurrelmann/Yelubayeva (2021) belegen, dass nicht überzogene Erwartungen an den Schulabschluss für diese ungünstigeren Chancen maßgeblich sind, sondern schulstrukturelle Faktoren hier eine wichtige Rolle spielen. Diese Jugendlichen sind meist nicht am Gymnasium, sondern in weiterführenden Schulen mit mehreren Bildungsgängen – wo sie überproportional häufig sitzen bleiben.

Auch die Faktoren Mehrkindfamilien und Sozialleistungsbezug interagieren stark mit den drei vorher erwähnten Einflussfaktoren und verstärken diese meist noch (Geis-Thöne, 2021). So haben beispielsweise 37 % der Zwölfjährigen, deren Mütter keine abgeschlossene Berufsausbildung haben, kein eigen-

es Zimmer, während es bei Eltern mit mindestens abgeschlossener Berufsausbildung nur 12 % sind. Laut einer Studie der Bertelsmann-Stiftung (2020) haben zwei Drittel der Kinder in Familien, die in Armut leben, nicht aus-

reichend Zimmer in der Wohnung und ein Viertel keinen Computer mit Internetanschluss.

In diesen Fällen treffen also Rahmenbedingungen, die das Lernen erschweren (kein eigenes Zimmer, ggf. kein eigener Schreibtisch), und Eltern, die mangels eigener Bildung beim Lernen für die Schule kaum helfen können, zusammen. Wenn dann auch noch fehlende eigene Sprachkompetenzen hinzukommen, dann wird sowohl das fundamental wichtige Erlernen der deutschen Sprache wie auch die Kommunikation mit Kita oder Schule unmöglich. Die Kinder und Jugendlichen, die unter diesen Umständen leben, sind die Gruppe, die auch von den Kita- und Schulschließungen überproportional stark betroffen sind.

Die Auswirkungen familiärer Rahmenbedingungen auf die Lernchancen

Viele Eltern haben während der Lockdownzeit ihre gemeinsamen Aktivitäten mit ihren Kindern verstärkt, sei es im Rahmen der Tagesorganisation

Zwei Drittel der Kinder in Familien, die in Armut leben, haben nicht ausreichend Zimmer und ein Viertel keinen Computer mit Internetanschluss.

sowie bei vielen (indirekten) lernbezogenen Aktivitäten (draußen spielen, vorlesen, basteln etc.) (Opfermann et al., 2021; Langmeyer et al., 2021; Wößmann et al., 2021). Es wird aber auch deutlich, dass dies erheblich variiert und es einen, wenn auch geringen, Teil von Eltern gibt, die den Umfang dieser Aktivitäten in unterschiedlichem Maße verringert haben. Letzteres kann auch mit dem höheren Aufwand der Organisation von Familie und Beruf zu tun haben. Erwartungsgemäß werden Art und Umfang der Aktivitäten der Kinder von sozio-ökonomischen Faktoren beeinflusst (Langmeyer et al., 2021; Wößmann et al., 2021), und Kinder aus Familien, in denen es keine oder weniger Risikolagen gab, weniger Zeit am Bildschirm oder Smartphone nutzten, mehr draußen spielten, mehr in Bücher guckten oder bastelten oder weniger „abhängen“.

Ferner zeigen die Analysen, dass das Mehr an gemeinsamer Zeit mit den Eltern für etliche Kinder auch positive Effekte hatte (Langmeyer et al., 2021; Ravens-Sieberer et al., 2021). Sie genossen es, mit Mutter und Vater lange Zeit zusammen zu verbringen und waren entsprechend entspannter. 70 % der Eltern ohne Risikolagen berichten, dass ihre Kinder insgesamt gut oder sehr gut durch den Lockdown gekommen sind; bei Familien mit einer (finanziellen oder bildungsbezogenen) Risikolage waren es noch 55 % und bei denjenigen mit zwei Risikolagen nur gut 40 %. Komplementär dazu liegen grundsätzlich die Werte, in denen die Eltern den Eindruck haben, dass die Kinder eher schlecht oder nicht gut durch den Lockdown gekommen wären. Besonders bedeutsam sind dabei die 15 % der Kinder, deren Familie zwei Risikolagen hat und die gar nicht gut mit der Situation zurechtkamen, gegenüber 3 % bzw. 7 % bei den Familien mit keiner oder einer Risikolage.

Insbesondere Kinder von Sozialleistungsempfänger*innen haben in deutlich geringerem Umfang die erforderliche digitale Ausstattung für ein Homeschooling (Geis-Thöne, 2021; Huebener et al., 2021; Anger/Plünneke, 2021). Konkret hatten 2017/18 nur rund drei Viertel dieser zwölf- bzw. vierzehnjährigen Jugendlichen aus diesen Haushalten Zugang zu ei-

nem Computer, gegenüber rund 90 % der Jugendlichen in anderen Familien. In vielen Fällen ist dabei zudem davon auszugehen, dass es sich nicht um ein „eigenes“ Gerät handelt, sondern sich oft mehrere Familienmitglieder ein Gerät teilen müssen.

Wie unterschiedlich die Nutzung des Internets in Abhängigkeit verschiedener Rahmenbedingungen ist, zeigt zudem die Shell Jugendstudie 2019: So lassen sich die Jugendlichen hinsichtlich des Umfangs der Internetnutzung in drei Gruppen einteilen: Jeweils rund ein Drittel ist bis zu zwei, zwei bis vier und mehr als vier Stunden im Internet unterwegs. Andererseits verbringen fast zwei Drittel (62 %) täglich mehr als drei Stunden im Internet (Shell Jugendstudie 2019, S. 225). Auch in einer detaillierten Betrachtung nach Schichten und Migrationshintergrund unterscheiden sich die Jugendlichen in den verschiedenen sozialen Schichten bzw. nach Migrationshintergrund vergleichsweise wenig. Wößmann et al. (2021) zeigt, dass sich diese täglichen Zeiten vor dem Computer in vielen Fällen deutlich erhöht haben und dies einerseits überproportional Kinder aus bildungsferneren Familien sowie andererseits die Jungen stärker betrifft.

Ein weiterer Faktor, der hierbei nicht übersehen werden sollte, ist, dass es erhebliche Gruppen unter den Jugendlichen gibt, die das Internet noch nie für ihre Ausbildung oder Schule genutzt haben (Dohmen/Hurrelmann/Yelubayeva 2021). Dies betrifft bis zu 20 % der Jugendlichen aus den unteren Schichten; bis zu 25 % benutzen das Internet höchstens einmal pro Woche für diesen Zweck. Wenig überraschend sind Hauptschüler*innen (28 %) und Realschüler*innen (23 %) überrepräsentiert.

Die digitalen Kompetenzen von Eltern und Schüler*innen

Es reicht nicht, einen Computer oder ein Smartphone zu haben, sondern es kommt auch darauf an, diese Geräte entsprechend nutzen zu können. Wiederholt wurde dabei die „digitale Readiness“

*Insbesondere Kinder von Sozialleistungsempfänger*innen haben in deutlich geringerem Umfang die erforderliche digitale Ausstattung für ein Homeschooling.*

Deutschland in internationalen Studien kritisch bewertet: So steht Deutschland in einem EU-weiten Vergleich an letzter Stelle (CEPS 2019). Auch wenn diese Platzierung nicht unbedingt auf die unmittelbare digitale Leistungsfähigkeit und die Fähigkeit, das Internet zu nutzen, zurückzuführen ist, sondern auf eine Reihe von institutionellen und politischen Rahmenfaktoren, ist dies ein erstaunliches Ergebnis.

Hinsichtlich der digitalen Kompetenzen von Eltern liegen bisher keine empirischen Informationen vor. Allerdings lassen sich gewisse Rückschlüsse aus der PIAAC-Studie (Rammstedt, 2013) ziehen: Danach hatten nur 36 % der Erwachsenen im Jahr 2012 eine mittlere oder hohe digitale Kompetenz. Das ist zwar über dem Durchschnitt der beteiligten OECD-Länder, und selbst die Top-Nationen Schweden, Finnland und die Niederlande hatten nur Werte von bis zu 44 %, allerdings legt dies nahe, dass auch große Teile der Elternschaft nur begrenzte digitale Kompetenzen haben dürften. Dabei sind auch die bisweilen begrenzten sprachlichen Kompetenzen zu beachten, die auch hinsichtlich der Fähigkeit, sich im Internet bewegen oder kommunizieren zu können, von zentraler Bedeutung sind.

Bezüglich der Schüler*innen hat die ICILS-Studie ergeben, dass rund ein Drittel allenfalls rudimentäre digitale Kompetenzen hat und nur einfache Aufgaben ausführen kann. Wenig überraschend ist, dass es einen positiven Zusammenhang zwischen digitaler Kompetenz und sozialem Status gibt (Eickelmann et al., 2019). Zu diesen Ergebnissen passen auch die Einschätzungen von Lehrkräften und Schüler*innen während der Coronapandemie, die zu beträchtlichen Teilen darauf verweisen, dass sowohl die technische Ausstattung der Schüler*innen als auch deren digitale Kompetenzen häufig (sehr) begrenzt seien.

Die Sprachkompetenzen von Eltern und Schüler*innen

Auch wenn die Sprachkompetenzen von Eltern und Schüler*innen nicht unmittelbar mit digitaler Teilhabe zu tun haben, sind sie doch zentrale Faktoren, die gerade in Zeiten der Coronapandemie noch an Bedeutung gewinnen, da Schulleiter*innen und Lehr-

kräfte mit den Eltern in aller Regel in deutscher Sprache kommunizieren. Dies ist so lange kein Problem, wie die Eltern hinreichend deutsch sprechen – dies ist aber sowohl bei bildungsfernen als auch bei bildungsnahen Eltern mit Migrationshintergrund nicht unbedingt der Fall. Neben der großen Zahl an Zuwandernden aus den alten Gastarbeiterländern, die zu erheblichen Teilen einen geringen oder keinen Bildungsabschluss haben, sind in den vergangenen Jahren und Jahrzehnten in zunehmendem Maße auch hochqualifizierte Personen nach Deutschland gekommen, die kein oder nur wenig Deutsch sprechen, wie die PIAAC-Studie (Rammstedt, 2013) nahelegt.

Da von Ausnahmen abgesehen weder Kitas oder Schulen noch Behörden oder Ministerien ihre Mitteilungen in anderen Sprachen als Deutsch veröffentlichen, sind diese Eltern von der üblichen Kommunikation ausgeschlossen und es ist auch nicht selbstverständlich, dass Erzieher*innen oder Lehrkräfte andere Fremdsprachen – außer (vielleicht) Englisch – sprechen. Sofern es keine Erzieher*innen bzw. Lehrkräfte mit entsprechendem Migrationshintergrund bzw. Sprachkenntnissen gibt, ist die Gefahr groß, dass Eltern mit Migrationshintergrund von der Kommunikation ausgeschlossen sind, was in Zeiten wie den aktuellen, in denen die Kommunikation zwischen Kita oder Schule und Elternhaus noch wichtiger ist als ohnehin, ein besonders großes Problem darstellt. Sie können mitunter weder die Aufgabenstellungen noch andere Informationen lesen und werden somit von einer geeigneten Unterstützung der Kinder ferngehalten.

Die sozialen Unterschiede verstärken sich

Alle vorliegenden Studien verweisen darauf, dass der Distanzunterricht mit sehr großer Wahrscheinlichkeit die bereits bestehende soziale Spaltung in der Schülerschaft verstärkt (siehe u. a. die Beiträge in Dohmen/Hurrelmann (Hrsg), 2021): Auf der einen Seite stehen die Schüler*innen, die aus bildungsnahen, sozio-ökonomisch privilegierten und einkommensstärkeren Haushalten kommen, die bessere räumliche und digitale Voraussetzungen haben, deren Eltern ihnen im Zweifel beim Lernen helfen können und oft auch motiviert sind, dies zu tun. Diese

Die Probleme und Herausforderungen sind keineswegs neu [...] es braucht eine grundlegende Reform des Bildungssystems.

Kinder und Jugendlichen sind tendenziell eher lerninteressiert und finden auch an den Schulen eher eine stärkere Unterstützung, auch in Zeiten der Coronapandemie. Dies gilt insbesondere, wenn sie (bereits) am Gymnasium oder einer anderen Schule sind, die zum Abitur führt.

Auf der anderen Seite stehen die Schüler*innen aus bildungsfernen und unterprivilegierten Familien, die häufiger mit (mehreren) Geschwistern in beengten räumlichen Verhältnissen und mit einer schlechteren digitalen Infrastruktur leben. Haben die Eltern, vor allem die Mütter, zudem selbst nur einen niedrigen Schulabschluss und sprechen kein oder kaum Deutsch, dann ist die Lernunterstützung ausgesprochen schwierig. Die vorliegenden Studien zeigen deutlich, dass die schulische Unterstützung in der Pandemiezeit an anderen Schulen als den Gymnasien im Schnitt deutlich weniger intensiv ausfiel und eher „old fashioned“ war. Auch die digitalen Voraussetzungen der Schule und/oder der Lehrkräfte waren meist deutlich ungünstiger. Die vorliegenden Studien deuten daher sehr stark darauf hin, dass es durch die Coronapandemie aus unterschiedlichen Gründen zu einer Verstärkung der ohnehin bereits bestehenden sozialen Segregation im Bildungssystem gekommen sein dürfte.

Besonders problematisch ist dabei die Situation an Grund- und Förderschulen, die einerseits aufgrund des Alters der Schüler*innen und deren zwangsläufig begrenzter digitaler Ausstattung und Kompetenzen und andererseits aufgrund deutlich schlechterer Ausstattung der Schulen und möglicherweise auch digitaler Kompetenzen der Lehrkräfte besonders schwierige Ausgangsvoraussetzungen für Distanzunterricht haben. Sie haben zudem auch stärker mit Personalmangel sowie Lehrkräften zu tun, die kein Lehramtsstudium für die Primarschulen absolviert, sondern für das Lehramt an weiterführenden Schulen, oft das Gymnasium, studiert und somit das „Handwerk des Unterrichtens“ für die Grundschule nicht unmittelbar gelernt haben.

Hinzu kommen bisweilen auch überproportional hohe Anteile an Quer- und Seiteneinsteiger*innen, die ebenfalls meist ohne einschlägige Vorqualifizierung an Grundschulen anfangen und oft ins kalte Wasser geworfen werden. Auch wenn die formal nicht unmittelbar passenden Eingangsvoraussetzungen nicht zwingend mit „schlechtem Unterricht“ oder „mangelnder Kompetenz“ gleichzusetzen sind, sollte durch entsprechende Vorausplanung sichergestellt werden, dass genügend Lehrkräfte mit entsprechender Vorqualifikation verfügbar sind.

Folgerungen

Die vorstehenden Abschnitte haben einerseits gezeigt, dass Kinder und Jugendliche von den weitgehenden Kita- und Schulschließungen während der Coronapandemie besonders betroffen sind und sich dadurch die Schere zwischen denjenigen, die aus einem bildungsnahen Umfeld stammen, und denjenigen, die in einem bildungsferneren Umfeld aufwachsen, weiter vergrößert hat. Andererseits sind die aufgezeigten Probleme und Herausforderungen keineswegs neu und allein auf die Pandemie zurückzuführen, sondern eine grundlegende Schwachstelle des deutschen Bildungssystems. Die Pandemie hat somit die Herausforderungen, vor denen das deutsche Bildungssystem in den kommenden Jahren steht, noch einmal, wie im Brennglas, aufgezeigt. Es braucht eine grundlegende Reform des Bildungssystems, um Kinder und Jugendliche auf die Herausforderungen des 21. Jahrhunderts angemessen vorzubereiten. Dazu ist auch ein grundlegender Wechsel des Mindsets erforderlich: Kita und Schule müssen das Ziel verfolgen, bei jedem einzelnen Kind bzw. Jugendlichen die Talente zu entdecken und zu fördern. ■

Dieser Beitrag ist eine gekürzte Fassung von Dohmen/Hurrelmann (2021).

DR. DIETER DOHMEN ist Gründer, Inhaber und Direktor des Forschungsinstituts für Bildungs- und Sozialökonomie. Er ist aktives Mitglied des europäischen Netzwerks Economics of Education und Initiator des Netzwerks Cooperation of Education and Socio-Economic Researchers and Consultants.

Prof. Dr. KLAUS HURRELMANN ist Professor of Public Health and Education an der Hertie School Berlin und als renommierter Bildungs- und Sozialisationsforscher beratend als Senior Expert am Forschungsinstitut für Bildungs- und Sozialökonomie tätig.

LITERATUR

- ANGER, C., PLÜNNEKE, A. (2021): Homeschooling Digitalisierung und Bildungsgerechtigkeit, in: Dohmen, D., Hurrelmann, K. (Hrsg.) Generation Corona? Wie Jugendliche durch die Pandemie benachteiligt werden, Weinheim, Basel: Beltz Juventa 2021, S. 214-229
- BERTELSMANN-STIFTUNG (2020): Materielle Unterversorgung von Kindern, Gütersloh (https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/Projekte/Familie_und_Bildung/Studie_WB_Materielle_Unterversorgung_von_Kindern_2020.pdf, Zugriff: 4.2.2021)
- CEPS - CENTRE FOR EUROPEAN POLICY (2019): Index of Readiness for Digital Lifelong Learning: Changing how Europeans upgrade their Skills (Miroslav Beblavý, Sara Baiocco, Zachary Kilhoffer, Mehtap Akgüç, and Manon Jacquot) (<https://www.ceps.eu/ceps-publications/index-of-readiness-for-digital-lifelong-learning/>; Zugriff: 4.2.2021),
- DENISE DEPPING, MARKUS LÜCKEN, FRANK MUSEKAMP & FRANZISKA THONKE (2021): Kompetenzstände Hamburger Schüler*innen vor und während der Corona-Pandemie, DDS – Die Deutsche Schule, Beiheft 17, Münster: Waxmann, S. 51–79
- DOHMEN, D., HURRELMANN, K., YELUBAYEVA, G. (2021): Sozial benachteiligte Jugendliche am Übergang in Ausbildung: Werden sie zur „Generation Corona“?, FiBS-Forum Nr. 76 (<https://www.fibs.eu/referenzen/publikationen/publikation/kein-anschluss-trotz-abschluss-benachteiligte-jugendliche-am-uebergang-in-ausbildung/>)
- EICKELMANN, B., GERICK, J., GOLDHAMMER, F., SCHAUMBURG, H., SCHWIPPERT, K., SENKBEIL, M., VAHRENHOLD, J. (Hrsg.) (2019): Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern im zweiten internationalen Vergleich und Kompetenzen im Bereich Computational Thinking, ICILS 2018 – Deutschland, Münster 2019
- FORSA (2020): Die Schulen und die Corona-Krise. Ergebnisse einer Befragung von Lehrer*innen an allgemeinbildenden Schulen, durchgeführt für die Robert-Bosch-Stiftung.
- GEIS-THÖNE, W. (2021): Das häusliche Umfeld determiniert den Problemdruck im Lockdown, in: Dohmen, D., Hurrelmann, K. (Hrsg.) Generation Corona? Wie Jugendliche durch die Pandemie benachteiligt werden, Weinheim, Basel: Beltz Juventa 2021, S. 20-37
- HUEBENER, M., SCHMITZ, L., SPIESS, C. K., ZINN, S., (2021): Familie, individuelle und institutionelle Einflussfaktoren auf bildungsungleichheit, in: Dohmen, D., Hurrelmann, K. (Hrsg.) Generation Corona? Wie Jugendliche durch die Pandemie benachteiligt werden, Weinheim, Basel: Beltz Juventa 2021, S. 165-186
- KLEIN, W., (2021): Wie gehen deutsche Schulen mit der Corona-Krise um?, in: Dohmen, D., Hurrelmann, K. (Hrsg.) Generation Corona? Wie Jugendliche durch die Pandemie benachteiligt werden, Weinheim, Basel: Beltz Juventa 2021, S. 80-94
- LANGMEYER, A., NAAB, T., WINKLHOFER, U., GUGLHÖR-RUDAN, A., URLEN, M. (2021): Kind sein in Zeiten von Corona, in: Dohmen, D., Hurrelmann, K. (Hrsg.) Generation Corona? Wie Jugendliche durch die Pandemie benachteiligt werden, Weinheim, Basel: Beltz Juventa 2021, S. 38-52
- McELVANY, N., LEPPER, C., LORENZ, R., BRÜGGEMANN, T. (2021): Unterricht während der Corona-Pandemie, in: Dohmen, D., Hurrelmann, K. (Hrsg.) Generation Corona? Wie Jugendliche durch die Pandemie benachteiligt werden, Weinheim, Basel: Beltz Juventa 2021, S. 64-79
- MÖHRING, K., NAUMANN, E., REIFENSCHIED, M., BLOM, A.G., WENZ, A., RETTIG, T., LEHRER, R., KRIEGER, U., JUHL, S., FRIEDEL, S., FIKEL, M., CORNESSE, C. (2020): Die Mannheimer Corona-Studie: Schwerpunktbericht zu Erwerbstätigkeit und Kinderbetreuung. (https://www.uni-mannheim.de/media/Einrichtungen/gip/Corona_Studie/2020-04-05_Schwerpunktbericht_Erwerbstaetigkeit_und_Kinderbetreuung.pdf (abgerufen am 05.02.2021).
- OECD 2019 PISA 2018 Ergebnisse (Band I): Was Schüler*innen und Schüler wissen und können, Bielefeld: WBV media.
- OECD 2001, Lernen für das Leben: Erste Ergebnisse der ersten internationalen Schulleistungstudie, Paris: OECD (<http://www.oecd.org/education/school/programmeforinternationalstudentassessmentpisa/33691612.pdf>., Zugriff: 4.2.2021)
- OPPERMANN, E., COHEN, F., STÄCHEDER, M., ANDERS, Y. (2021): Befunde zur häuslichen und institutionellen Lernumwelt während der Schließung der Kindertageseinrichtungen, in: Dohmen, D., Hurrelmann, K. (Hrsg.) Generation Corona? Wie Jugendliche durch die Pandemie benachteiligt werden, Weinheim, Basel: Beltz Juventa 2021, S. 53-63
- RAMMSTEDT, BEATRICE (Hrsg.) (2013): Grundlegende Kompetenzen Erwachsener im internationalen Vergleich. Ergebnisse von PIAAC 2012, Münster: Waxmann
- RAMMSTEDT, BEATRICE; PERRY, ANJA; MAEHLER, DÉBORA (2015): Zentrale Ergebnisse von PIAAC aus deutscher Perspektive, Zeitschrift für Pädagogik 61 (2015) 2, S. 162-191
- RAVENS-SIEBERER, U., KAMAN, A., OTTO, C., ADEDEJI, A., DEVINE, J., ERHART, M., NAPP, A., BECKER, M., BLANCK-STELLMACHER, U., LÖFFLER, C., SCHLACK, R., HURRELMANN, K. (2021): Psychische Gesundheit und Lebensqualität während von Kindern und Jugendlichen während der COVID-19-Pandemie, in: Dohmen, D., Hurrelmann, K. (Hrsg.) Generation Corona? Wie Jugendliche durch die Pandemie benachteiligt werden, Weinheim, Basel: Beltz Juventa 2021, S. 248-260
- REISS, KRISTINA MIRJAM WEIS, ECKHARD KLIEME, OLAF KÖLLER (Hrsg.) (2019): PISA 2018 - Grundbildung im internationalen Vergleich, Münster: Waxmann
- SCHRÖDER, C., ENTRINGER, T., GOEBEL, J., GRABKA, M.M., GRAEBER, D., KROH, M., KRÖGER, H., KÜHNE, S., LIEBIG, S., SCHUPP, J., SEEBAUER, J., ZINN, S. (2020): Erwerbstätige sind vor dem Covid-19- Virus nicht alle gleich, SOEP-papers 1080
- SHELL DEUTSCHLAND HOLDING (Hrsg.) (2019): Shell-Jugendstudie 2019, Albert, M., Hurrelmann, K., Quenzel, G. Kantar, Weinheim, Basel: Beltz Juventa
- WÖSSMANN, L., FREUNDL, V., GREWENIG, E., LERGETPORER, P., WERNER, K., ZIEROW, L. (2021): Wie haben die Schulkinder die Zeit der Schulschließungen verbracht?, in: Dohmen, D., Hurrelmann, K. (Hrsg.) Generation Corona? Wie Jugendliche durch die Pandemie benachteiligt werden, Weinheim, Basel: Beltz Juventa 2021, 127-148

Demokratie Lernen auf Instagram & Co?

Soziale Medien, digitale Partizipation und Politisierung

Von Prof. Dr. Caja Thimm

Soziale Medien – Chance und Risiken für die Demokratie

Wie nur wenige andere Phänomene der Digitalisierung haben die sogenannten „sozialen Medien“ unseren Alltag verändert. Dabei sind soziale Medien natürlich nur ein Aspekt der Digitalisierung. Der umfassende Prozess der Durchdringung von Alltag, Politik, Wirtschaft und Kultur wird auch als Metaprozess der Mediatisierung bezeichnet und mit der Industrialisierung und Globalisierung verglichen. Damit wird betont, dass dieser Prozess sich dem individuellen Handeln entzieht und unumkehrbar ist. Selbst wenn man also als Person auch ohne digitale Medien leben kann, so werden doch die Spielräume dafür immer enger. Das heißt, dass für alle Menschen, selbst für diejenigen, für die sich das Digitale nicht so leicht erschließt, unausweichliche Digitalisierungsprozesse entstehen, die prägenden Einfluss auf unser Leben haben. Diese reichen von der politischen Information aus digitalen Zeitungen über die Reisebuchung oder den Einkauf bei Amazon sowie von der innerfamiliären Organisation und Kommunikation über WhatsApp oder Skype bis zu einem neuen Grundverständnis des Automobils als rollender Computer. Dazu kommen immer mehr Prozesse, die von Künstlicher Intelligenz betrieben werden – ob es digitale Haushaltshilfen wie Alexa, Übersetzungshilfen oder Serviceroboter sind.

In diesem Digitalisierungsprozess spielen die sozialen Medien eine besondere Rolle. Sie gelten als „partizipative Medien“, wobei zu klären ist, was hier

Manchmal reichen sogar wenige Posts, um massive politische Krisen auszulösen, wie dies durch den ehemaligen US-Präsidenten Donald Trump mit seinen täglichen Twitter-Salven eindrücklich demonstriert wurde.

mit Partizipation genau gemeint ist (s. u.). Grundlage aller sozialen Medien ist neben der Architektur der Plattformen selbst auch der übergreifende Prozess der Datafizierung. Mit Datafizierung ist nicht nur die Technologie des Datensammelns, der Personalisierung von Werbung oder der Individualisierung des Internets gemeint, sondern es wird auch ein wichtiger Aspekt politischer Partizipation angesprochen (Thimm 2017a). Denn Datafizierung ist einerseits definiert als die freiwillige und unfreiwillige Produktion von Datenspuren im digitalen Umfeld, andererseits auch als ein Mechanismus zur Identifizierung sozialer Muster, welche Voraussagen über menschliches Handeln in der Zukunft ermöglichen. Diese Form des datenbasierten Digitallebens, besonders unter der Prämisse neuer Technologien wie der „Künstlichen Intelligenz“, wird inzwischen vielfach problematisiert und stellt nicht nur die Politik vor große ethische Herausforderungen. Aber Datafizierung ist auch Grundlage der Vernetzung in den sozialen Medien – hier trifft man Gleichgesinnte, wird selbst als Akteur*in wichtig (Likes, Kommentare) und schafft berufliche und private Netzwerke.

Die sozialen Medien haben neben ihrer sozial-kommunikativen Funktion zu einer starken Veränderung im Hinblick auf politische Beteiligungsoptionen geführt: Heute ist jede*r sozusagen ihre*seine eigene „Medienanstalt“. Man kann posten, kommentieren, informieren oder kritisieren. Das geht Hand in Hand mit einer Veränderung des „Gatekeeping“, also der Zugangskontrolle zur Öffentlichkeit. Waren es früher noch fast ausschließlich Journalist*innen,

die bestimmten, was wir zu lesen bekamen, so kann die Themenagenda heute auch von den User*innen bestimmt werden. Manchmal reichen sogar wenige Posts, um massive politische Krisen auszulösen, wie dies durch den ehemaligen US-Präsidenten Donald Trump mit seinen täglichen Twitter-Salven eindrücklich demonstriert wurde. Man sieht also schnell, wie relevant soziale Medien für die politische Information sind. Aber auch als Partizipationsplattform spielen sie eine große, wenn auch umstrittene Rolle für die Demokratie.

Partizipation und die digitalen Plattformen

Die massive Ausbreitung der sozialen Medien und die vermehrte Nutzung ebendieser Plattformen durch breite Teile der Bevölkerung hat zu neuen Formen des Nachrichtenkonsums geführt. Die „ARD/ZDF-Onlinestudie 2020“ zeigt anschaulich, wie stark die Internetnutzung das Leben der Deutschen bestimmt: 50,2 Millionen Deutsche surfen im Durchschnitt 149 Minuten am Tag (Beisch/Schäfer 2020). Trotz dieser hohen Nutzungsfrequenz werden viele Informationen im Netz als nicht glaubwürdig eingeschätzt – eine widersprüchlich erscheinende Mediennutzung. Aber viele Menschen erfahren zuerst über Facebook oder andere digitale Plattformen über Ereignisse und prüfen in einem zweiten Schritt, wenn überhaupt, den Wahrheitsgehalt der Informationen. Aus dieser Sicht muss die wichtige Rolle des Qualitätsjournalismus und des öffentlich-rechtlichen Rundfunks immer wieder betont werden. Denn gerade in unsicheren Zeiten stellt Vertrauen in journalistische Qualität für viele, auch junge Menschen, ein wichtiges Korrektiv dar.

Betrachtet man nun genauer, welche Rolle die verschiedenen Praxen von Partizipation in sozialen Medien für die politische Bildung spielen, so muss man zunächst fragen, was Partizipation heute ist. Aus der Sicht der Politik wird Partizipation als Prozess einer politischen Handlung zwischen Individuen und der Gemeinschaft verstanden und gehört zu einem Beziehungsgeflecht aus teils substitutiv, teils kontradiktorisch verwendeten Begriffen wie Teilhabe, Beteiligung, Demokratisierung, Mitbestimmung, Mitwirkung etc. Kersting (2015) beispielsweise be-

tont, dass politische Online-Beteiligung sowohl als aktives Engagement als auch als Feedback auf die Beeinflussung politischer Entscheidungsfindungsprozesse im Bereich Planung und Kontrolle zu verstehen ist. Er unterstreicht, dass gerade Jugendliche eine „hohe Affinität zu direktdemokratischen und deliberativen Verfahren haben“ (S. 267). Andere Studien belegen, dass digitale Plattformen auch für politische Debatten, direkte Interaktion zwischen Politiker*innen und Bürger*innen oder politische Kampagnen unabhängig vom Alter der Beteiligten genutzt werden (Thimm 2018).

Trotz der hohen Nutzungsfrequenz werden viele Informationen im Netz als nicht glaubwürdig eingeschätzt – eine widersprüchlich erscheinende Mediennutzung.

Ob und wie sich über das Internet politische Teilhabe neu gestaltet, wird seit Langem kontrovers diskutiert (Überblick bei Einspänner/Dang-Anh/Thimm 2014). Einerseits scheinen Ereignisse wie der sogenannte Arabische Frühling, die Proteste um „Stuttgart21“ oder die millionenfache Resonanz auf das Video des Bloggers Rezo (https://de.wikipedia.org/wiki/Die_Zerstoerung_der_CDU) zu belegen, dass sich neue Formen der politischen Aktivität und Einmischung in politische Prozesse herausbilden. Andererseits ist zu fragen, ab wann man von Partizipation sprechen kann. Muss man, so eine These, aktives Engagement zeigen, oder reicht es, auch nur einmal einen Like abzugeben? Dazu gehen die Ansichten auseinander.

Politische Partizipation oder Sofa-Aktivismus?

In Bezug auf die speziellen Partizipationsformen auf den digitalen Plattformen spielt die sogenannte „Mikro-Partizipation“ eine besondere Rolle. Wie der Begriff der Mikro-Partizipation bereits suggeriert, wird darunter zumeist eine kurze digitale Handlung verstanden. Dazu gehören digitale Praxen wie

Liken, Sharen, Retweeten oder aber auch Taggen, Hashtaggen oder Geotaggen. Diese minimalen Aktivitäten wurden lange unter den normativen Perspektiven klassischer Beteiligungsmuster betrachtet und abwertend als „Slackivism“ oder „Clickivism“ bezeichnet. Auf Deutsch hat sich dafür die Bezeichnung „Sofa-Aktivismus“ eingebürgert, manchmal spricht man sogar vom „Faulpelz-Aktivismus“. Dabei wurden vor allem mangelhafte Bezüge zum „real world“-Engagement kritisiert. Einige Studien gingen sogar so weit zu argumentieren, dass Slackivism dem traditionellen politischen Aktivismus schade, da viele Menschen solche „faulen“ Lösungen bevorzugen würden. Andere Forschungen belegen aber, dass diese Form der Online-Partizipation sehr wohl einen Wert hat, indem dadurch Solidarität ausgedrückt, Informationen verarbeitet und sogar ein entscheidender Einfluss auf individuelle Entscheidungen über die Teilnahme an Protesten ausgeübt werden kann. Schon allein eine kurze Reaktion auf eine politische Information durch einen Like sollte also durchaus für den Bereich der politischen Bildung als eine relevante Handlung angesehen und nicht pauschal abgewertet werden.

Plattformspezifische Partizipation

Wenn man die technischen Möglichkeiten der jeweiligen Social-Media-Plattformen genauer systematisiert, so wird deutlich, dass jede Plattform jeweils durch unterschiedliche funktionale Logiken gekennzeichnet ist, die auch die Nutzer*innenkulturen und die Partizipationsformen bestimmen. Da gibt es die Bewegtbildplattformen wie YouTube oder TikTok, die Foto-Communitys wie Instagram oder Pinterest, das schnelle Nachrichtenmedium Twitter, die Musik-Community von Spotify, das globale Vernetzungsportal Facebook oder berufsbezogene Seiten wie LinkedIn oder Xing, um an dieser Stelle nur die aktuell Größten zu nennen. Die Medienlogik, also die Funktionsweisen und Nutzungsoptionen der Plattformen, wird immer wieder angepasst, um neuen Nutzer*innenwünschen gerecht zu werden. So hat z. B. Instagram die schnellen und kurzen Videoformate als „Reels“ integriert und die Story-Funktion von Snapchat übernommen. Gemeinsam ist allen

Plattformen aber das Grundprinzip der Vernetzung und der Partizipation.

In Bezug auf politische Partizipation ist dabei zu bedenken, dass sich Partizipation auf verschiedenen Ebenen abspielt. Angesichts der zunehmenden Nutzung von digitalen Plattformen für politische Aktivitäten gibt es Handlungsrepertoires, die sich aus analog vorfindbaren Repertoires speisen, aber es entwickeln sich zunehmend auch eigenständige

*Die Medienlogik, also die Funktionsweisen und Nutzungsoptionen der Plattformen, wird immer wieder angepasst, um neuen Nutzer*innenwünschen gerecht zu werden.*

digitale Praxen. So haben z. B. digitale Formen von Protest wie Unterschriftenaktionen gezeigt, dass die u. a. auf Petitionsplattformen wie *change.org* oder *openpetition.de* gesammelten Unterschriften auch nicht-organisierte einzelne Bürger*innen zu einer massenhaften Unterstützung im Sinne von Mitzeichnungen animieren können. Man kann also das digitalisierte Handlungsrepertoire entlang der Unterscheidungen zwischen (1) internetgestützten und internetbasierten und (2) hoch- und niedrigschwelligen Aktionen unterscheiden. Zu den internetgestützten hochschwelligen Aktionen zählen etwa Gewalt gegen Sachen, Besetzungen von Plätzen und Häusern, transnationale Treffen und Demonstrationen; zu den internetbasierten hochschwelligen Aktionen z. B. Hacktivismus, Guerillakommunikation sowie die Entwicklung alternativer Medien und Protestseiten. Internetgestützte niedrigschwellige Aktionen können die Beteiligung an legalen Demonstrationen sein oder Spenden. Beispiele für internetbasierte niedrigschwellige Aktionen sind das Mitzeichnen von Onlinepetitionen oder die Beteiligung an „Denial of Service-Aktionen“ bzw. virtuellen „Sit-ins“ (Van Laer/Van Aelst 2010, 1149ff.) Alte Aktionsformen wie Straßenproteste und Unterschriftensammlungen werden keineswegs ersetzt, sondern zum Teil durch digitale Varianten ergänzt wie im Fall der Online-Unterschriftenaktionen. Nur für wenige

Aktionsweisen, wie etwa das Hacken von Software, lassen sich keine Vorformen in der analogen Welt finden.

Die dezentralen Partizipationsmöglichkeiten im Social Web und die schnellen Verbreitungsmechanismen sind also – auf den ersten Blick – für politisch aktive, vernetzte Menschen ausgesprochen hilfreich. Es stellt sich allerdings angesichts von negativen Ausprägungen wie der digitalen Desinformation und Propaganda durch „Fake News“ oder auch antisoziale Aktivitäten wie Hassrede zunehmend die Frage nach den Formen der politischen Partizipation, die für demokratische Entscheidungen und die politische Meinungsbildung wichtig sind.

Soziale Medien als Gefahr für die Demokratie? Fake News, Filterblasen und Hatespeech

In den frühen Zeiten des Internets waren die Hoffnung auf mehr Demokratie, mehr Bürger*innenbeteiligung und eine neue Form der „digitalen Demokratie“ groß. Aktuell gehören zum Gesamtbild der Netzkommunikation neben den Optionen für mehr und direkte Beteiligung aber auch Phänomene wie Fake News, Hassrede und Verschwörungserzählungen. Letztere spielen vor allem auf den Messenger-Plattformen wie Telegram eine große Rolle und haben zunehmend Einfluss auf die Krisenkommunikation in der Coronapandemie.

Im Zusammenhang mit politischen Informationen und konkreten Entscheidungen wie Wahlen hat die Frage nach der Rolle von manipulierten, falschen oder sogar intentional gefälschten Informationen zunehmend Aufmerksamkeit erhalten. Spätestens seit den Präsidentschaftswahlen in den USA im Jahr 2016, die durch digitale Falschinformationen manipuliert wurden, kommt dieser Form von

*In den frühen Zeiten des Internets
waren die Hoffnung auf mehr
Demokratie, mehr Bürger*innen-
beteiligung und eine neue Form der
„digitalen Demokratie“ groß.*

Desinformation eine besondere Bedeutung zu. Allerdings wird der Begriff „Fake News“ häufig sehr undifferenziert gebraucht. In ihrer kritischen Reflexion kommen Zimmermann und Kohring (2018) daher auch zu dem Schluss, dass die intuitive Bezeichnung „Fake News“ durch „aktuelle Desinformation“ (S. 526) ersetzt werden müsse, da dies in den meisten Fällen die wahre Intention hinter Falschinformationen sei.

Wie, wo und wann gefälschte Nachrichten verbreitet werden, bestimmt die Wirkung. Gefälschte Informationen können beispielsweise darauf abzielen, Politiker*innen oder politische Parteien und Ideologien zu beschädigen, wirtschaftliche und finanzielle Interessen zu sabotieren oder Misstrauen zu erzeugen. Darüber hinaus können Fehlinformationen dazu genutzt werden, Chaos und Verwirrung zu stiften.

Aber auch einseitige politische Informationen sind eine Herausforderung für die politische Bildung. Darunter wird zumeist die sogenannte Filterblase („filter bubble“) diskutiert. Der Begriff wurde 2011 von dem Internetaktivisten Eli Pariser durch den gleichnamigen Buchtitel geprägt (deutsch 2012).

*Entgleisungen im Netz sind
nichts Neues, aber Hetze, Mobbing
und Hass im Netz sind inzwischen
zu einem gesamtgesellschaftlichen
Problem geworden.*

Beschrieben wird damit das Potenzial der datenbasierten Personalisierung, die Grundlage der Online-Empfehlungssysteme ist. Diese Empfehlungen basieren auf Algorithmen, die prognostizieren sollen, welche Artikel oder Themen den Benutzer*innen am meisten zusagen. So wird ein Filterprozess in Gang gesetzt, durch den Menschen effektiv von einer Vielzahl von Standpunkten oder Inhalten isoliert werden können. Pariser kritisiert, dass damit ein „persönliches Ökosystem“ von Informationen entstehe, das durch diese Algorithmen bestimmt werde.

So einleuchtend das Konzept erscheint und so viel Beachtung es auch in der Öffentlichkeit gefunden hat – die Existenz dieser Filterblasen, die besonders für Facebook, Twitter und Instagram an-

genommen wird, und ihr Einfluss auf die Meinungsbildung konnte durch empirische Forschung bisher nicht bestätigt werden. So argumentiert auch Bruns (2019), dass der Einfluss von Echokammern und Filterblasen stark überbewertet werde und aus einer breiteren moralischen Panik über die Rolle von Onlineplattformen in der Gesellschaft resultiere. Auch Studien zu den Browser-Historien von US-Bürgern verweisen darauf, dass sich nur ein sehr mäßiger Einfluss von Algorithmen auf die Meinungsvielfalt belegen lässt.

Als hoch problematisch hat sich in den letzten Jahren das Phänomen des Hatespeech oder der Hassrede etabliert. Entgleisungen im Netz sind nichts Neues, aber Hetze, Mobbing und Hass im Netz sind inzwischen zu einem gesamtgesellschaftlichen Problem geworden. In einer Studie der LfM NRW (2019) geben 75 Prozent der Befragten an, persönlich schon Hassrede im Internet wahrgenommen zu haben. Besonders auffällig ist die steigende Wahrnehmung von Hassrede in der Altersgruppe der 14- bis 24-Jährigen. 49 Prozent der 14- bis 24-Jährigen stimmen der Aussage zu, es gebe mehr Internetnutzer*innen, die öffentliche Beiträge im Internet hasserfüllt und hetzend kommentieren, als Internetnutzer*innen, die öffentliche Beiträge sachlich kommentieren. Auch Kommunalpolitiker*innen sind von solchen Hasskommentaren betroffen, wie eine Studie aus dem Jahr 2019 zeigte. Die zurückgehende Bereitschaft zum kommunalen politischen Ehrenamt lässt sich auch auf diese Bedrohungen zurückführen.

Die Kritik gilt aber nicht nur den Personen, die in den sozialen Medien solche Hasstexte posten, sondern auch den Plattformen selbst (Thimm 2017b). Die Plattformbetreiber*innen, allen voran Facebook, ziehen sich mit dem Argument aus der Diskussion, dass sie für die Inhalte nicht verantwortlich seien und zudem das Recht auf freie Meinungsäußerung hochhalten wollen. Das 2017 verabschiedete NetzDG („Netzwerkdurchsetzungsgesetz“) hat dieser Vermeidungsstrategie jedoch eine juristische

Grenze gesetzt und verpflichtet die Plattformen dazu, Hass und Gewalt im Netz besser zu kontrollieren bzw. rechtswidrige Inhalte binnen 24 Stunden zu entfernen.

Soziale Medien im Wandel – das Netz wird politischer

In den letzten Jahren hat sich, wie geschildert, ein Wandel in der politischen Beteiligungskultur mittels digitaler Partizipationsformen gezeigt. Immer mehr Menschen entdecken das Internet, und hier besonders die sozialen Medien, aber auch Messenger wie Telegram oder WhatsApp als Optionen für politisches Engagement jedweder Couleur.

Die zunehmende Verrohung des öffentlichen Debattenklimas, die Verunsicherung darüber, welche Nachrichten oder Informationen glaubwürdig sind (oder nicht), hat einen nicht zu unterschätzenden Einfluss auf politische Beteiligung an demokratischen Prozessen. Ein Ende dieser problematischen Aspekte der Netzkultur ist nicht in Sicht: Immer

Immer mehr Menschen entdecken das Internet, und hier besonders die sozialen Medien, aber auch Messenger wie Telegram oder WhatsApp als Optionen für politisches Engagement jedweder Couleur.

mehr Menschen schreiben unter ihrem Klarnamen und bekennen sich offen zu ihren rassistischen und menschenverachtenden Grundhaltungen. Dadurch, dass sich netzbasierte Hemmungslosigkeit und Lügen gegenseitig verstärken können,

ist auch die mediale Sichtbarkeit ein zusätzlicher Reiz für die Beteiligung an solchen Netzkampagnen. Mehr Erfolg versprechen gesetzgeberische Maßnahmen und die Kontrolle der Plattformen selbst – das NetzDG ist hier ein erster Schritt, der auch in anderen Ländern erwogen wird. Auch „Fake News“ bzw. digitale Desinformation trifft zunehmend auf Gegenwehr, so wird „Fact Checking“ von allen journalistischen Medien intensiviert und weiter professionalisiert.

Interessant ist auch der Wandel, der sich aktuell auf Instagram beobachten lässt – die Plattform ist nicht mehr nur Selbstdarstellungsort für geschönte Urlaubsbilder, sondern es gibt zunehmend auch

Es scheint gerade angesichts von Algorithmenmacht, Fake News und Hatespeech dringlich, die essenziellen Digitalkompetenzen besser zu fundieren.

politisch relevanten Content. Dabei lassen sich vor allem die Influencer*innen anführen, die sich mit ökologischen, feministischen oder antirassistischen Themen beschäftigen. Auch auf YouTube finden sich durchaus kritisch-aufklärende Beispiele, so z. B. das Wahlkampfvideo von Rezo 2021. Vielleicht hat aber auch das hervorragende Angebot von „Funk“ (ARD/ZDF) hier Schule gemacht – die gut gemachten und spannenden Posts und Filme des Onlineangebotes für junge Menschen dürfen zu Recht als gute Beispiele für politische Bildung in den sozialen Medien gelten.

Trotzdem, so das Fazit aus der heutigen Sicht, besteht ein dringendes Desiderat im Hinblick auf die Entwicklung von klaren Zielen für die digitale Bildung, die (nicht nur) die junge Generation für eine partizipative, digitale Demokratie begeistern soll. Es scheint gerade angesichts von Algorithmenmacht, Fake News und Hatespeech dringlich, die essenziellen Digitalkompetenzen besser zu fundieren. Es bedarf daher einer breiten Unterstützung in der Politik, digitale Bildung nicht nur als Technikkompetenz, sondern als „digitale Lebenskompetenz“ zu verstehen. Wie wir im Netz arbeiten, diskutieren, einander kennenlernen und Politik machen wollen, kann nur auf der Basis eines kategorialen Umdenkens im Hinblick auf digitale Kompetenzen gestaltet werden. ■

PROF. DR. CAJA THIMM ist Professorin für Medienwissenschaft und Intermedialität an der Universität Bonn und war von 2009 bis 2017 und ab dem WS 2020/21 geschäftsführende Direktorin des Instituts für Sprach-, Medien- und Musikwissenschaft. Seit Oktober 2017 ist sie Sprecherin des Graduiertenkollegs "Digitale Gesellschaft".

LITERATUR

- BEISCH, NATALIE/SCHÄFER, CARMEN (2020): Ergebnisse der ARD/ZDF-Onlinestudie 2020. Internetnutzung mit großer Dynamik: Medien, Kommunikation, Social Media. In: Media Perspektiven, 9, S. 462-481.
- BRUNS, AXEL (2019): Are Filter Bubbles real? Cambridge: Polity Press.
- EINSPÄNNER-PFLOCK, JESSICA/DANG-ANH, MARK/THIMM, CAJA (Hrsg.): Digitale Gesellschaft – Partizipationskulturen im Netz. Berlin: Lit. Verlag.
- KERSTING, NORBERT (2015): Jugend und politische Partizipation: Online oder Offline Beteiligung? In: Tremme, Jörg/Rutsche, Markus (Hrsg.): Politische Beteiligung junger Menschen. Springer, S. 253-270.
- LANDESANSTALT FÜR MEDIEN (LfM) NRW (Hrsg.) (2019): Hate Speech und Diskussionsbeteiligung im Internet. Zentrale Untersuchungsergebnisse der Hate Speech-Sonderstudie. Düsseldorf: o. V.
- PARISER, ELI (2012): Filter Bubble: Wie wir im Internet entmündigt werden. Übersetzt aus dem Englischen von Ursula Held. München: Carl Hanser.
- THIMM, CAJA (2018): Digitale Partizipation – Das Netz als Arena des Politischen? Neue Möglichkeiten politischer Beteiligung im Internet. In: Kalina, Andreas/Krotz, Friedrich/Rath, Matthias/Röth-Ebner, Caroline (Hrsg.): Mediatisierte Gesellschaften. Medienkommunikation und Sozialwelten im Wandel. Baden-Baden: Nomos, S. 161-180.
- THIMM, CAJA (2017a): Soziale Netzwerke als Arenen politischer Partizipation. Neue Optionen für Demokratie oder aber Datafication, Fragmentierung und Radikalisierung? In: MedienJournal – Zeitschrift für Medien- und Kommunikationsforschung, 41(2), S. 76-89.
- THIMM, CAJA (2017b): Hate Speech und Shitstorms als digitale (Un-)Kultur. Politische und persönliche Reaktionsformen auf Hass im Netz. Merz. Zeitschrift für Medienpädagogik, 61(3), S. 52-58.
- VAN LAER, JEROEN/VAN AELST, PETER (2010): Internet and Social Movement Action Repertoires. Opportunities and limitations. In: Information, Communication & Society, 13(8), S. 1146-1171.
- ZIMMERMANN, FABIAN/KOHRING, MATTHIAS (2018): „Fake News“ als aktuelle Desinformation. Systematische Bestimmung eines heterogenen Begriffs. In: M&K Medien & Kommunikationswissenschaft, 66(4), S. 526-541.

Zunehmender (anti-asiatischer) Rassismus – Ursachen, Entwicklungen & Handlungsmöglichkeiten in der Schule

Von Sina Schindler

Seit Beginn der Coronapandemie im Frühjahr 2020 hat das Ausmaß verbaler und körperlicher Gewalt gegenüber ost- und südostasiatisch gelesenen Personen in Deutschland und auch weltweit stark zugenommen.

Eine Nacht im April 2020, knapp drei Monate nach Ausbruch der COVID-19-Pandemie in Deutschland: Eine Gruppe Mitfahrender belästigt ein südkoreanisches Paar mit sexistischen und rassistischen Beleidigungen in der Berliner U-Bahn¹. Zwei weitere Mitfahrende beobachten den Vorfall unter Gelächter. Als eine der betroffenen Personen beginnt, den Vorfall per Handykamera zu dokumentieren, greift ein Teil der Gruppe das Paar körperlich an und bespuckt die beiden. Die Polizei wird noch während der U-Bahn-Fahrt eingeschaltet. Sie kann die aus der U-Bahn-Station Fehrbelliner Platz flüchtenden Angreifer nicht stellen, macht aber die beiden Beobachter*innen ausfindig.

Das Paar will Anzeige erstatten, was die Polizei jedoch mit der Begründung ablehnt, dass es sich seitens der Angreifenden nicht um rassistisches Verhalten handele. Erst nachdem eine der beiden Betroffenen telefonisch den südkoreanischen Vizekonsul kontaktiert, lenken die Polizist*innen ein. Sie nehmen nun zwei Anzeigen auf, unter anderem auch eine gegen die beiden Betroffenen: Die beiden Beobachter*innen fühlen sich beleidigt,² das Paar habe sie als Rassist*innen bezeichnet.

»Im Kontext des während der Coronapandemie verstärkt aufgetretenen anti-asiatischen Rassismus benutze ich die Spezifizierung **Rassismus gegenüber ost- und südostasiatisch gelesenen Personen**. Zum einen möchte ich damit verdeutlichen, dass anti-asiatischer Rassismus ein Oberbegriff für viele unterschiedliche Rassismuserfahrungen von asiatischen Menschen ist. Formen von anti-asiatischem Rassismus können je nach Zuschreibung variieren oder sich überschneiden, z. B. kann antimuslimischer Rassismus eine Form von Rassismus sein, den asiatische Menschen erfahren. Zum anderen soll damit der Vorstellungsraum geöffnet werden, dass Asien mehr ist als Ost- und Südostasien.«

Sina Schindler

Rassismus in Zeiten von Corona

Seit Beginn der Coronapandemie im Frühjahr 2020 hat das Ausmaß verbaler und körperlicher Gewalt gegenüber ost- und südostasiatisch gelesenen Personen in Deutschland und auch weltweit stark zugenommen. Erfahrungen, die Betroffene über Social Media öffentlich machen, decken sich mit den Daten aus dem Infopapier zu Diskriminierungserfahrungen im Zusammenhang mit der Coronakrise.³ Dieses hat die Antidiskriminierungsstelle des Bundes Anfang Mai 2020 bereitgestellt.

Von den 100 Beratungsanfragen, die bis Mitte April 2020 im Zusammenhang mit dem Coronavirus eingegangen sind, handelt es sich in 58 Fällen

1 Herrmann / Kampf (2020).

2 Polizei Berlin (2020).

3 Antidiskriminierungsstelle des Bundes (Hrsg.) (2020).

um Diskriminierungserfahrungen aus rassistischen Gründen, besonders von Personen, denen eine asiatische Herkunft zugeschrieben wird. Die Erfahrungen reichen von verbalen und körperlichen Attacken über die Verweigerung von medizinischen Behandlungen oder Dienstleistungen bis hin zu Bedrohungen durch Hassbotschaften am Arbeitsplatz und am Wohnort. Auch Fälle von institutionellem Rassismus, z. B. durch Racial Profiling, also durch Polizeikontrollen auf Basis von stereotypisierenden Annahmen und äußerlichen Merkmalen oder den Ausschluss von Aufnahmeprüfungen, wurden gemeldet.

Die Dunkelziffer rassistischer Übergriffe auf ost- und südostasiatisch gelesene Personen ist um ein Vielfaches höher einzuschätzen. Darauf lassen die zahlreichen Erfahrungen und Zeug*innenberichte schließen, die Betroffene bisher über private Accounts in den sozialen Netzwerken, in der Presse und unter dem Hashtag #IchBinKeinVirus geteilt haben. Dazu kommen die Erlebnisse all derjenigen, die sich dazu entschieden haben, mit diesen individuellen und oft schamvollen Erfahrungen nicht nach außen zu treten, oder die keinen Zugang zu Hilfs- und Dokumentationsstrukturen haben.

Zwar haben die Antidiskriminierungsstelle des Bundes und die Register zur Erfassung rechtsextrimer und diskriminierender Vorfälle in Berlin den Rassismus gegenüber ost- und südostasiatisch gelesenen Personen in Pressekonferenzen und Jahresberichten aufgegriffen,⁴ dennoch ist sehr deutlich geworden, dass es bisher noch wenig Bewusstsein über die Existenz, Erscheinungsformen, Wirkungen und Folgen von Rassismus gegenüber ost- und südostasiatisch gelesenen Menschen gibt.

Rassistische Berichterstattung zu Corona

Ebenfalls mit Beginn der Coronapandemie haben das Netzwerk *korientation* e. V. und viele andere Asiatisch-Deutsche Akteur*innen einen Anstieg problematischer Medienberichterstattung zu COVID-19 festgestellt und öffentlich darauf hingewie-

sen. Bereits am 5. Februar 2020 hat das Team von *korientation* gemeinsam mit dem Verein Neue deutsche Medienmacher*innen in der Pressemitteilung „Rassismus ‚Made in Media‘ – Diskriminierende Berichterstattung zum Coronavirus“⁵ darauf aufmerksam gemacht. Die Pressemitteilung weist auf den Zusammenhang zwischen diskriminierendem und kulturalisierendem Framing und/oder mehrdeuti-

Bisher gibt es noch wenig Bewusstsein über die Existenz und Folgen von Rassismus gegenüber ost- und südostasiatisch gelesenen Menschen.

gen, stereotypisierenden, klischeebeladenen und unsachlichen Text-Bild-Verknüpfungen in Beiträgen der Nachrichtenmagazine Spiegel, Bild und Focus und den wachsenden rassistischen Übergriffen auf ost- und südostasiatisch gelesene Menschen hin. Eine Dokumentation problematischer Berichterstattungen bis Februar 2021 hat *korientation* unter der Rubrik „Rassismus in der COVID-19-Berichterstattung“ auf seiner Website veröffentlicht.⁶

Stereotypisierende und suggestive Sprache und Bilder beeinflussen, wie Menschen wahrgenommen werden. Und auch Bildungsmaterial und mediale Berichterstattung haben diesbezüglich eine Verantwortung. Sie sind nicht unschuldig, denn: Bilder wecken Assoziationen, Sprache schafft Wirklichkeit und Worte führen zu Taten. Bebilderungen von Integrationsdebatten mit kopftuchtragenden Frauen (meist von hinten) oder die Generalverdächtigung eines gesamten Berliner Stadtteils als „Clan-Kriminelle“ gehören dazu. Wir wissen historisch durch den Nationalsozialismus und erleben gegenwärtig mit den NSU-Morden und den Morden in Hanau, wie diskriminierende Repräsentation von Minderheiten zu tödlichen Konsequenzen führt.

Wenn der Spiegel schreibt: „CORONA VIRUS – Made in China [in gelber Schrift] – Wenn Globalisierung zur tödlichen Gefahr wird“, der Schwarzwälder

4 Register Berlin (Hrsg.) (2021) und Antidiskriminierungsstelle des Bundes (Hrsg.) (2021).

5 *Korientation* e.V. / Neue deutsche Medienmacher*innen (2020).

6 *Korientation* e. V. (2020).

People of Color (PoC) ist eine Selbstbezeichnung von Menschen mit Rassismuserfahrung, die nicht als weiß, deutsch und westlich wahrgenommen werden und sich auch selbst nicht so definieren. PoC sind nicht unbedingt Teil der afrikanischen Diaspora, ursprünglich ist der Begriff u. a. zur Solidarisierung mit Schwarzen Menschen entstanden. Schwarz und weiß sind dabei politische Begriffe. Es geht nicht um Hautfarben, sondern um die Benennung von Rassismus und den Machtverhältnissen in einer mehrheitlich weißen Gesellschaft. Inzwischen wird häufiger von BPoC (Black and People of Color) gesprochen, um Schwarze Menschen ausdrücklich einzuschließen. Etwas seltener kommt hierzulande die Erweiterung **BIPoC** (Black, Indigenous and People of Color) vor, die explizit auch indigene Menschen mit einbezieht. Singular: Person of Color.* Quelle: <https://glossar.neue-medienmacher.de/glossar/people-of-color-poc/>

Bote über einen lokalen Karneval mit dem Titel „Chinesische mit Atemschutzmaske baumelt über der Stadt“ berichtet und der Cicero seine Mai-Ausgabe mit „Gruß aus Wuhan – China, Corona und der Schaden für die Welt“ betitelt, wissen asiatisch gelesene Menschen und **BIPoC**, was als Nächstes passiert – nämlich angespuckt, beleidigt, mit Desinfektionsmittel eingesprüht, vom Fahrrad geschubst zu werden und mehr.

In Atlanta/USA hat am 16. März 2021 ein weißer Mann drei asiatische Massagesalons angegriffen, acht Menschen erschossen und eine weitere Person verletzt. Sieben der acht Opfer waren Frauen im Alter zwischen 33 und 74 Jahren, sechs von ihnen mit koreanischen oder chinesischen Bezügen. Der Sprecher der zuständigen Polizeibehörde bestritt zwar ein rassistisches Motiv und doch müssen diese Morde im Zusammenhang mit einem gesellschaftlichen Klima betrachtet werden, das durch eine wachsende Stig-

matisierung ost- und südostasiatischer Menschen geprägt ist. Es ist wichtig, dabei auch die Rolle von öffentlichen und reichweitenstarken Personen wie Donald Trump zu analysieren, der COVID-19 wiederholt als „China Virus“ bezeichnet hat.

Fremddarstellung von asiatisch gelesenen Menschen und ihre Folgen

Was vielen nicht-asiatischen Menschen vermutlich nicht bewusst ist: Die Fremddarstellung asiatisch gelesener Menschen hat auch in Deutschland eine lange Kontinuität, deren Auswirkungen asiatische Menschen heute noch spüren. Rassistische Narrative von europäischen Missionaren, Kaufleuten und Kulturschaffenden über Asien als imaginierten Kontinent, asiatische Körper und Kultur(en) lassen sich bis ins 13. Jahrhundert zurückverfolgen. Ab dem 18. Jahrhundert wurden in diversen wissenschaftlichen Disziplinen wie der Biologie, Anthropologie und Medizin rassistische Konzepte zu asiatischen Körpern konstruiert, die Eingang in weiße Wissenssysteme fanden.

Nehmen wir zum Beispiel die Fetischisierung weiblich gelesener Asiat*innen. Sie gründet auf dem Bild der (sexuell) unterwürfigen asiatischen Frau, das – wer hätte es geahnt – ein weißer Schriftsteller namens Pierre Loti im Jahr 1887 als Motiv für seine Novelle „Madame Chrysanthème“ gewählt hat und das seitdem in Opern, Musicals und zahlreichen Fil-

men bis heute reproduziert wird. Verstärkt wurde dieses Bild durch systematische Förderung von Prostitution in süd, südost- und ostasiatischen Ländern zum Zweck der „Rest and Relaxation“

US-amerikanischer Soldaten während der Kriege in Japan, Korea und Vietnam. 85 % der US-Soldaten gaben an, bei dieser Gelegenheit sexuellen Kontakt mit einer Prostituierten gehabt zu haben.⁷ Diese Fetischisierung wiederum spiegelt sich im weißen Sex-

Die Fremddarstellung asiatisch gelesener Menschen hat auch in Deutschland eine lange Kontinuität, deren Auswirkungen asiatische Menschen heute noch spüren.

7 MTV impact (2016).

tourismus in südostasiatischen Ländern, aber auch in den hohen Klickzahlen der rassifizierte Pornokategorie „asiatisch“ wider und wirkt sich gewaltvoll auf alltägliche Lebensrealitäten weiblich gelesener asiatischer Personen und auch Kinder aus.

Im Kontext von Corona erleben asiatisch gelesene Frauen z. B. in einer weiteren Dimension, wie sich rassistische und sexualisierte Gewalt verquickt: Eine asiatisch gelesene Frau berichtete, dass ihr ein fremder Mann seinen Finger in den Mund gesteckt und dann lachend behauptet hat, er sei schon mit dem Virus infiziert, aber er liebe asiatische Frauen.⁸

Model Minority Myth und anti-asiatischer Rassismus

Mit der Zuschreibung, eine „Model Minority“, also eine „gut integrierte, leistungsorientierte Minderheit“ zu sein, erfahren verschiedene asiatische Gruppen in Deutschland eine gesellschaftliche Besserbehandlung im Vergleich zu anderen negativ stigmatisierten Menschen mit Rassismuserfahrung. Der Preis für diese Privilegien ist die Erfüllung und Verinnerlichung der stereotypen Rolle der „stillen Asiat*innen“ und entsprechend dankbares Verhalten. Doch diese Rechnung geht nicht auf, denn über diese vermeintlich „positive“ (vor allem aber auch paternalistische) Zuschreibung werden die verschiedenen von Rassismus negativ betroffenen Gruppen hierarchisiert und gegeneinander ausgespielt. Dieser Status ist allerdings fragil und kann, wie im Kontext der Coronapandemie, schnell ins Gegenteil kippen. Das bedeutet, dass Rassismus gegen asiatische Personen in Deutschland existiert, allerdings werden Betroffenen ihre Rassismuserfahrungen oft abgesprochen oder sie werden nicht ernst genommen.⁹

Besonders problematisch wird es, wenn dies durch diejenigen Strukturen geschieht, deren Aufgabe es ist, Personen zu schützen, Straftaten zu verfolgen und Täter*innen zur Verantwortung zu ziehen. Das Verhalten der Polizei, die im Angriff auf das eingangs genannte koreanische Paar weder sexuelle noch rassistische Belästigung erkennen wollte, fin-

det dabei vergleichsweise noch auf der „harmlosen“ Seite des Spektrums des institutionellen Rassismus statt.

Ich möchte an dieser Stelle aber auch daran erinnern: Dass sich in diesem Jahr die rassistischen Pogrome in der sächsischen Kleinstadt Hoyerswerda zum 30. Mal jähren. Zwischen dem 17. und 23. September 1991 hat ein rechtsradikaler Mob unter dem Applaus von Schaulustigen und größtenteils von der Polizei unbehelligt, Brandsätze und Steine auf Unterkünfte vietnamesischer und mosambikanscher Vertragsarbeitender und Asylbewerber*innen geworfen.

Dass beim mehrmals in der Presse angekündigten Pogrom in Rostock-Lichtenhagen von 1992¹⁰ bis zu 1.000 Rechtsextremist*innen die Zentrale Aufnahmeestelle für Asylsuchende angriffen – zu diesem Zeitpunkt hielten sich dort vor allem geflüchtete Rom*nja-Familien auf – und später ein Wohnheim für ehemalige vietnamesische Vertragsarbeitende in Brand setzten. Sowohl die Polizei als auch die Landesregierung von Mecklenburg-Vorpommern haben rassistische Motive hinter den Angriffen ignoriert und Hilfeleistung und Strafverfolgung unterlassen. Anstatt Rassismuserfahrene zu schützen, beschloss der Deutsche Bundestag im Anschluss an die Pogrome, das Grundrecht auf Asyl in Deutschland einzuschränken.

Und dass im Mai 2016 die chinesische Architekturstudentin Li Yángjié von einem Mann vergewaltigt und ermordet wurde, dessen Mutter zum Zeitpunkt der Tat Polizistin und dessen Stiefvater Polizeichef von Dessau waren.¹¹ Letzterer half dem Täter und dessen Freundin kurze Zeit nach dem Mord beim Umzug aus der Wohnung in unmittelbarer Nähe des Tatorts. In Dessau ist 2005 auch Oury Jalloh, eine Schwarze Person, unter ungeklärten Umständen in Polizeigewahrsam verbrannt.¹²

8 Hoff (2020).

9 Leber (2020).

10 Ausschnitte aus der Dokumentation „Wer Gewalt sät – Von Brandstiftern und Biedermännern“ von Gerd Monheim. Vgl. RASSISMUSTOETET (2012).

11 Ramelsberger (1997).

12 Weitere Informationen zum Fall Oury Jalloh sammelt der Förderverein der Initiative in Gedenken an Oury Jalloh e.V. auf seiner Website <https://initiativeouryjalloh.wordpress.com/> (letzter Zugriff am 11.07.2021).

Koloniale Kontinuitäten von rassistischer Gewalt gegen asiatisch gelesene Personen

Es ist bezeichnend für die fehlende Auseinandersetzung mit der eigenen rassistischen Kolonialgeschichte, dass hierzulande wenig Bewusstsein über die kolonialen Präsenzen Deutschlands in China, genauer gesagt in Jiāozhōu (Kiautschou)¹³ besteht. Heute weiß kaum ein*e Schüler*in von den Kriegshandlungen (Massaker, Vergewaltigungen und Plünderungen), an denen zwischen 1900 und 1901 und entgegen dem internationalen Kriegs- und Völkerrecht neben anderen imperialistischen Alliierten auch 20.000 deutsche Soldaten beteiligt waren. Bezeichnend ist ebenfalls, dass diese Kolonialverbrechen bis heute völlig normalisiert und im öffentlichen Raum durch die Benennung von Straßen, Parks und Plätzen in Berlin, München, Köln und vielen anderen deutschen Städten geehrt werden.¹⁴

Ebenso wenig ist bekannt, dass asiatische Menschen in Deutschland während des Nationalsozialismus verfolgt wurden. Bei der sogenannten „Chinesenaktion“ 1944 löste die Gestapo das Hamburger „Chinesenviertel“ auf und verhaftete die

Es braucht ein aktives Verlernen, um Rassismus zu erkennen, zu benennen und zu dekonstruieren.

schätzungsweise 130 Bewohner*innen. Viele von ihnen wurden gefoltert und in Konzentrationslager verschleppt. Wie Schwarze Menschen wurden auch Asiatisch-Deutsche Menschen während des Nationalsozialismus zwangssterilisiert.

Gewalt gegen ost- und südostasiatisch gelesene Menschen hat in Deutschland Kontinuität und mündete in den rassistischen Morden an Nguyễn Ngọc Châu und Đỗ Anh Lân 1980 in Hamburg, Nguyễn Văn Tú 1992 in Berlin, Phan Văn Toàn 1997 in Fredersdorf, Nguyễn Tân Dũng 2008 in Berlin, Duy Doan Pham 2011 in Neuss und Lý Yángjié 2016 in Dessau.

13 Weiterführende Informationen zum deutschen Kolonialismus in China in: Leutner (2019).

14 Vgl. Einträge zu u. a. Kaiserdamm, Kiautschoustraße, Pekingplatz, Walderseestraße, Iltisstraße, Lansstraße, Takustraße in: Aikins / Kopp (2007).

Wenn deutsche Magazine und Zeitungen – wie zuletzt bei der Berichterstattung zu COVID-19 geschehen – Bilder von der sogenannten „gelben Gefahr“ aufgreifen, dann stehen diese in der Jahrhundert alten Tradition, Ressentiments gegen ostasiatische Menschen zu schüren. Die Folgen derartiger Framings und der oft unsachlichen Bebilderung von COVID-Themen mit ost- und südostasiatisch gelesenen Menschen sind für Betroffene deutlich erfahrbar und zeigen sich in Form der eingangs aufgelisteten Übergriffe und Ausschlüsse. Sie können aber auch – wie es am 16. März in Atlanta geschehen ist – tödlich enden.

Handlungsstrategien im Umgang mit (anti-asiatischem) Rassismus in der Schule

Rassismus gegen asiatische Personen ist eine von vielen verschiedenen Formen des „Othering“, also der Konstruktion eines rassifizierten „Anderen“. Er findet auf unterschiedlichen strukturellen Ebenen, in unterschiedlichen Bereichen, in unterschiedlichen geschichtlichen Kontexten und in unterschiedlichen Funktionen statt. Er ist oftmals geschlechtsspezifisch und variiert auch entlang anderer Diskriminierungskategorien, bleibt dabei aber ebenso vielfältig wie die Positionierungen asiatisch gelesener Menschen in Deutschland. Der spezifisch mit der Coronapandemie aufflammende Rassismus richtet sich in unterschiedlichen Ausprägungen auch gegen Jüdische Menschen, Sint*ezza und Rom*nja, Schwarze Menschen und andere People of Color.¹⁵ Eine fehlende Positionierung bzw. eine Abwertung oder ein Verschweigen ihrer Rassismuserfahrungen (nicht nur im Kontext von Corona) sind Bestandteile einer Dynamik, mit der Betroffenen gezeigt wird, dass sie in der Gesellschaft keine gleichwertige Position einnehmen.

Anti-asiatischer Rassismus ist ein strukturelles Problem, das über Jahrhunderte hinweg in unsere Gesellschaft, unsere Vorstellungen, unsere Kultur und unser Wissen eingewachsen ist. Er ist ein dermaßen selbstverständlicher und normalisierter

15 Register Reinickendorf (o.A.).

Teil unseres Lebens, dass es ein aktives Verlernen braucht, um ihn zu erkennen, zu benennen, zu dekonstruieren und das Leben für Asiatisch-Deutsche, asiatisch-diasporische und andere von Rassismus betroffene Menschen in Deutschland diskriminierungsfreier zu gestalten.

Wir empfehlen daher: Erweitern Sie Ihr Verständnis dessen, was „Asien“ oder „asiatisch“ außerhalb einer weißen, männlichen und heterosexuellen Perspektive ist, indem Sie von Büchern, Artikeln und Filmen lernen. Hören Sie sich Podcasts aus Asiatisch-Deutschen Perspektiven an, z. B. Acca Pillai, anderssein, Anti-was?, Bin ich süßsauer?, chop.sticktogogether, curry on!, Diaspor.Asia, DonnaSori, Halbe Katoffl, Hamam Talk, Maangai – let’s talk!, Mais Podcast, Power of Color, Rice and Shine, Sack Reis, The Asian Diasporic Talk, X3, Yvonne kommentiert oder Yuzu meets Zitrone. Folgen Sie Asiatisch-Deutschen und asiatisch-diasporischen Stimmen in den sozialen Medien.

Schauen Sie kritisch auf Bildungs- und Lehrmaterial oder Liedertexte und die Bilder oder Perspektiven, die darüber vermittelt oder ausgelassen werden. Kontextualisieren Sie und reflektieren Sie diese mit Schüler*innen oder fragen Sie sich, ob Sie z. B. die Reproduktion diskriminierender Bilder vermeiden können. Rassistische und gewaltvolle Darstellungen rassifizierter Menschen können rassismuserfahrene Schüler*innen verletzen und re-traumatisieren.

Hinterfragen und reflektieren Sie bewusst und regelmäßig Ihre eigenen internalisierten Vorannahmen und Ihren Umgang mit Schüler*innen of Color. Fragen Sie sich, ob Sie (un)beabsichtigt unterschiedliche Leistungserwartungen an rassismuserfahrene Schüler*innen herantragen z. B. als Effekt des Model Minority-Stereotyps. Überlegen Sie: Für wen mache ich meine Bildungsangebote? Denke ich rassismuserfahrene Schüler*innen als meine Zielgruppe mit?

Informieren Sie sich über Selbstbezeichnungen und respektieren Sie diese, anstatt Fremdzuschreibungen und ausschließende Sprache zu benutzen. Als Hilfestellung empfehlen wir Glossare und Leitfäden zum diskriminierungssensiblen Sprachgebrauch. Auf der Website von No Hate Speech¹⁶ ist eine Sammlung zu finden.

Positionieren Sie sich, wenn Sie konkrete Fälle von Rassismus miterleben oder rassistische Erfahrungen mit Ihnen geteilt werden. Hören Sie zu, zeigen Sie sich solidarisch und leisten Sie Beistand. Lassen Sie rassistisches Verhalten unter Schüler*innen oder im Kollegium nicht einfach stehen oder ignorieren es. Vor allem in der Jugend- und Bildungsarbeit ist es wichtig, sich kritisch zu äußern und Vorbild für andere zu sein.

Vor allem in der Jugend- und Bildungsarbeit ist es wichtig, sich kritisch zu äußern und Vorbild für andere zu sein.

Nutzen Sie Ihre Privilegien entsprechend Ihren Ressourcen wie Zeit, Geld und Sichtbarkeit. Bilden Sie sich zu Rassismus in seinen vielfältigen Formen, seinen spezifischen historischen Kontexten und Funktionen und verstehen Sie ihn als reale Auswirkung weißer Vorherrschaft und Ihre individuelle Position darin.

Auch auf struktureller Ebene müssen Schulen und Pädagog*innen das Thema (anti-asiatischer) Rassismus aufgreifen und eine klare Stellung dazu beziehen. Wenn Bildungsinstitutionen zu (anti-asiatischem) Rassismus schweigen, vermittelt dies die Botschaft, dass rassistisches Verhalten akzeptiert wird und erlaubt ist. Institutionen müssen einen Plan und Regeln entwickeln, wie mit rassistischem und diskriminierendem Verhalten umgegangen werden soll.

Ermöglichen Sie für Ihre Kolleg*innen und sich selbst Workshops und Fortbildungen zu unterschiedlichen Diskriminierungsformen an Schulen und anderen Bildungseinrichtungen und bezahlen Sie angemessen dafür. Unterstützen Sie rassismuskritisch und diskriminierungssensibel arbeitende Selbstorganisationen und Initiativen finanziell und durch die Sichtbarmachung ihrer Arbeit. ■

SINA SCHINDLER koordiniert das Modellprojekt „MEGA – Media and Empowerment for German Asians“ bei der postmigrantischen Selbstorganisation **korientation**. **Netzwerk für Asiatisch-Deutsche Perspektiven e.V.** in Berlin. Sie ist Politik-, Medien- und Kulturwissenschaftlerin und in der rassismuskritischen und diversitätsorientierten Jugendarbeit aktiv.

16 Neue deutsche Medienmacher:innen e.V. (o.A.) unter <https://no-hate-speech.de/de/wissen/> (letzter Zugriff am 14.07.2021).

LITERATUR

- AIKINS, JOSHUA KWESI / KOPP, CHRISTIAN (2007): Dossier. Straßennamen mit Bezügen zum Kolonialismus in Berlin. Online unter: <https://eineweltstadt.berlin/wp-content/uploads/dossier-koloniale-strassennamen-2008.pdf> (letzter Zugriff 15.07.2021).
- ANTIDISKRIMINIERUNGSSTELLE DES BUNDES (Hrsg.) (2020): Diskriminierungserfahrungen im Zusammenhang mit der Corona-Krise. Online unter https://www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/downloads/DE/Dokumente_ohne_anzeige_in_Publikationen/20200504_Infopapier_zu_Coronakrise.html (Letzter Zugriff am 15.07.2021).
- ANTIDISKRIMINIERUNGSSTELLE DES BUNDES (Hrsg.) (2021): Gleiche Rechte, gleiche Chancen. Jahresbericht der Antidiskriminierungsstelle des Bundes. Online unter <https://www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/downloads/DE/publikationen/Jahresberichte/2020.html> (Letzter Zugriff am 15.07.2021).
- FÖRDERVEREIN DER INITIATIVE IN GEDENKEN AN OURY JALLOH E.V. [online]. <https://initiativeouryjalloh.wordpress.com/> (letzter Zugriff am 11.07.2021).
- HERRMANN, BORIS / KAMPF, LENA (2020): Bei aller Liebe. Süddeutsche Zeitung [online]. <https://www.sueddeutsche.de/politik/rassismus-antiasiatisch-coronavirus-14913843> (letzter Zugriff am 10.07.2021).
- HOFF, SIGRID (2020): Mehr Anfeindungen gegen asiatische Community registriert. rbb24 [online]. https://www.rbb24.de/politik/thema/2020/coronavirus/beitraege_neu/2020/04/deutschland-berlin-brandenburg-coronavirus-corona-covid-19-asien-community.html (letzter Zugriff am 11.07.2021).
- KORIENTATION E.V. / NEUE DEUTSCHE MEDIENMACHER*INNEN E. V. (2020): PM Rassismus „Made in Media“ – Diskriminierende Berichterstattung zum Coronavirus. Korientation [online]. <https://www.korientation.de/pm-rassismus-coronavirus> (letzter Zugriff am 15. 07. 2021).
- KORIENTATION E. V. (2020): Rassismus in der Covid-19-Berichterstattung. Korientation [online]. <https://www.korientation.de/medienkritik/corona-rassismus-medien/> (letzter Zugriff am 15.07.2021).
- LEBER, SEBASTIAN (2020): Entfesselter Rassismus in der Corona-Krise. „Er sagte, man müsse mich mit Sagrotan einsprühen“. Der Tagesspiegel [online]. <https://www.tagesspiegel.de/themen/reportage/entfesselter-rassismus-in-der-corona-krise-er-sagte-man-muesse-mich-mit-sagrotan-einspruehen/25750740.html> (letzter Zugriff am 15.07.2021).
- LEUTNER, MECHTHILD (2019): Nicht nur Kiautschou: eine (fast) vergessene Geschichte. Goethe-Institut [online]. <https://www.goethe.de/prj/lat/de/spu/21750527.html> (letzter Zugriff am 16.07.2021).
- MTV IMPACT (2016): The weird history of asian sex stereotypes. [youtube]. <https://www.youtube.com/watch?v=HS2jGfW5aOE&list=PLnvZ3PbKApGM-hHuQ9INc5oSksusjn0Z6&index=26> Letzter Zugriff am (10.07.2021).
- NEUE DEUTSCHE MEDIENMACHER:INNEN E.V. (o.A.): Wissen. No Hate Speech [online]. <https://no-hate-speech.de/de/wissen/> (letzter Zugriff am 14.07.2021).
- POLIZEI BERLIN (2020): Gefährliche Körperverletzung und Beleidigung aufgrund rassistischer Motivation. [Pressemitteilung vom 27.04.2020]. https://www.berlin.de/polizei/polizeimeldungen/pressemitteilung_926132.php (letzter Zugriff am 13.07.2021).
- RAMELSBERGER, ANNETTE (1997): Mord in Dessau. „Familienabgründe“. SüddeutscheZeitung, [online] <https://www.sueddeutsche.de/panorama/prozess-in-dessau-familienabgruende-1.3528206> (letzter Zugriff am 16.07.2021).
- RASSISMUSTOETET (2012): Wer Gewalt sät ... Von Brandstiftern und Biedermännern. [YouTube]. <https://www.youtube.com/watch?v=nE45p6bD5T8> (letzter Zugriff am 13.07.2021).
- REGISTER BERLIN (Hrsg.) (2021): Jahresbericht zur Erfassung extrem rechter und diskriminierender Vorfälle in Berlin. Online unter: https://register-berlin.de/sites/default/files/2020-Jahresbrosch%C3%BCre-fertig-web_0.pdf (Letzter Zugriff am 15.07.2021).
- REGISTER REINICKENDORF (o.A.): Diskriminierende Vorfälle in Berlin im Zusammenhang mit Corona. Register Berlin [online]. https://berliner-register.de/content/diskriminierende-vorfaelle-berlin-im-zusammenhang-mit-corona?fbclid=IwAR2i9mYxiX-VTo0rGq7YL0_m2eRwy-1EUNQutdbNy05iGhEpSQvqL78de5rMU (letzter Zugriff am 11.07.2021).

Der Stellenwert demokratiepädagogischer Projektarbeit in Krisenzeiten

Von David Jeß

1960 war die „Krise“ ein Begriff, welcher in sozialwissenschaftlichen Publikationen knapp 200-mal genannt wurde. Von da an wurde der Begriff immer häufiger verwendet und fand seinen Höhepunkt zunächst 1987, sank danach wieder ab und erreichte im Jahr 2010 einen Wert von 1.200.¹ Doch braucht man nicht in die Sozialwissenschaften zu schauen, um Krisen zu finden, denn sie scheinen heute allgegenwärtig und reichen von privaten über nationale bis hin zu globalen Krisen, wobei sie sich auf ganz verschiedene Bereiche beziehen können: Es gibt Wirtschaftskrisen, humanitäre Krisen, Lebenskrisen, ökologische Krisen und natürlich politische Krisen. Zu dieser letzten Sorte gehören wiederum Krisen innerhalb des politischen Geschehens,

*Dass der Begriff der Krise
beinahe inflationär gebraucht
wird, soll nicht heißen, dass die
darunter gefassten Entwicklungen
unproblematisch sind.*

aber auch die Form der Politik selbst, genauer gesagt die Herrschaftsform der Demokratie, kann in die Krise geraten. Von dieser Krise der Demokratie wird hierzulande viel gesprochen, so auch seitens der Demokratiepädagogik, die zumindest von ihrer „krisenhaften Entwicklung“ berichtet.² Um dem entgegenzuwirken, setzt die Demokratiepädagogik unter anderem stark auf Projektlernen, welches lebensnahe Probleme von Menschen aufgreifen und bei dem Versuch, diese zu lösen, ihre Handlungs- und Kommunikationskompetenzen stärken soll.

Warum diese Form des Lernens in der Krise der Demokratie, aber auch vor dem Hintergrund vielfältiger gesellschaftlicher Krisen wichtig ist, soll in diesem Artikel beleuchtet werden.

Was ist eine Krise?

Zunächst stellt sich die Frage, was eine Krise eigentlich ist, denn wie bereits deutlich wurde, gibt es sehr verschiedene Arten von Krisen. Der Duden definiert eine Krise als eine „Zeit, die den Höhe- und Wendepunkt einer gefährlichen Entwicklung darstellt.“³ Diese sehr offene Beschreibung zeigt bereits, dass die Krise ein schwer zu fassender Begriff ist, der häufig Verwendung findet und genau deswegen auch nicht ganz unproblematisch ist. In der medialen Öffentlichkeit wird die Krise gern als Schlagwort genutzt, um Aufmerksamkeit auf bestimmte Themen zu lenken, die gerade besonders wichtig erscheinen oder erscheinen sollen. Für eine wissenschaftliche Verwendung ist der Begriff problematischer, da er in Wirtschaftswissenschaften, Psychologie, Ökologie sowie Soziologie nicht einheitlich definiert ist und selbst innerhalb der Disziplinen oft nicht eindeutig bestimmt ist. Dennoch findet er, wie bereits gezeigt, immer öfter Gebrauch. In der Krisenwissenschaft schlechthin, der Soziologie, welche sich seit Langem mit gesellschaftlichen Krisen auseinandersetzt, finden sie sich an allen Ecken und Enden der Gesellschaft. Das wurde besonders deutlich im Jahre 2014 auf dem 37. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Soziologie unter dem Motto Routinen der Krise – Krise der Routinen. In der dazugehörigen

1 Preunkert (2011), S. 432–442.

2 Förster; Beutel; Fauser, (Hg.) (2019), S. 7.

3 Vgl. Dudenreaktion (Hg.) (o. J.).

Krisen bieten die Chance, in der Gemeinschaft neue Wege zu erschließen wenn die Beteiligten in der Lage dazu sind, sich auf gemeinsame Lösungen zu einigen.

Publikation werden auf 2.000 Seiten mehrere Dutzend Gesellschaftsbereiche auf ihre Krisendynamiken untersucht. Dass der Begriff der Krise beinahe inflationär gebraucht wird, soll nicht heißen, dass die darunter gefassten Entwicklungen unproblematisch sind, es zeigt lediglich, wie unterschiedlich der Krisenbegriff gebraucht werden kann – allein in einer Fachrichtung. Martin Endreß gesteht es in der Eröffnung zum Kongress selbst: Es fehle „dem Fach eine analytisch vertiefte Auseinandersetzung mit dem in den disziplinären Publikationen so verbreiteten Krisenbegriff.“⁴

Es fehlt also an einer geteilten Auffassung dessen, was eine Krise ist, und somit umfasst der Begriff eine große Bandbreite von Phänomenen, so dass Krisen omnipräsent sind. Krisen sind im Prinzip ein Normalzustand geworden. Das klingt beunruhigend, denn Krisen entstehen schließlich, weil ein System aus unbestimmten Gründen nicht mehr so funktioniert, wie es ursprünglich gedacht war, und deswegen kollabiert oder zumindest Schäden verursacht, die es dysfunktional werden lassen. Während und nach einer Krise werden dann die Fragen laut, wieso man nicht besser vorbereitet gewesen sei, was man nun aus der Krise lernen könne und wo Vorkehrungen für die Zukunft getroffen werden sollen. Was daran sichtbar wird, ist, dass Krisen dort entstehen, wo es an Erfahrungen mangelt. Für Martin Endreß sind Krisen daher eine „Formel zur Beschreibung sozialer Lagen, über die diejenigen, die jenen Begriff verwenden, noch wenig oder gar keine Erfahrung haben. Ein Symbol für Erfahrungslosigkeit.“⁵ Aus Sicht der Wissenssoziologie offenbart eine Krise die Grenzen der Routine und legt damit offen, wo etwas nicht mehr zukunftsfähig ist. Krisen werden daher auch immer zu kommunikativen Ereignissen,

bei denen Aufmerksamkeitsperspektiven, Grenzbeziehungen und Normalitätserwartungen zwischen betroffenen Personen, Gruppen oder Institutionen neu verhandelt werden. Sie bieten die Chance, in der Gemeinschaft neue Wege zu erschließen und Dinge anzugehen, was jedoch produktiv nur dann gelingen kann, wenn die Beteiligten in der Lage dazu sind, sich angesichts akuter und unbekannter Probleme auf gemeinsame Lösungen zu einigen.

Krisen, verstanden als Augenblicke der Ratlosigkeit, können jederzeit auftreten und es ist auch kaum möglich, sich gezielt auf sie vorzubereiten. Aus diesem Grund ist es wichtig, dass beteiligte Akteur*innen im Falle einer umfassenden gesellschaftlichen Krise in der Lage sind, funktionierende Aushandlungsprozesse zu organisieren. Im gesellschaftlichen Rahmen funktionieren solche Aushandlungs- und Entscheidungsprozesse letztendlich immer über die Politik. Zentral für das Agieren in einer Krise ist daher, dass verstanden wird, wie diese Politik funktioniert und wie man an ihr mitwirken kann, sowohl im privaten Umfeld als auch im öffentlichen Diskurs. Wie wichtig dies ist, hat jüngst die Covid-19-Pandemie demonstriert, welche die Bevölkerung in allen Bereichen des Lebens vor Fragen gestellt hat, mit denen man sich sonst nie beschäftigt hätte. Wer kennt nicht die Diskussionen darüber, mit wie vielen Menschen man sich denn nun noch im Park treffen könne, welche Urlaubsziele noch vertretbar oder welche Maßnahmen zur Virusbekämpfung die richtigen oder überhaupt die gültigen seien. Dass es Nachholbedarf gibt, wurde sowohl im kaum nachvollziehbaren Flickenteppich von Regeln als auch in der Form einer gesellschaftlichen Debatte mit teils radikalen Auswüchsen und hohem Gewaltpotenzial deutlich.

Demokratiepädagogische Projektarbeit als Bruch mit Routinen

Die Schnittstelle zwischen Krisen und der demokratiepädagogischen Projektarbeit, wie sie die Demokratiepädagogik fordert und fördert, befindet sich nun genau an diesem Punkt: Situationen der Erfahrungslosigkeit sollen durch pädagogische Begleitung genutzt werden, um zukünftig besser mit

4 Endress (2015), S. 16.

5 Ebd. S. 15.

ihnen umgehen zu können. Das Potenzial für das Handeln in Zeiten fehlender Erfahrungen, also der Krise der Projektmethode, liegt dabei in drei Aspekten, was mithin nicht bedeuten soll, dass sie in normalen Zeiten irrelevant wären.⁶

Zwei davon beziehen sich auf Kommunikation, nämlich dass erstens die Präsentation der Ergebnisse eines Projekts im Rahmen einer Öffentlichkeit die notwendigen Kommunikationskompetenzen zur Teilhabe an Diskussionen und Debatten erhöht und dass zweitens die „dialogische Problembearbeitung“ in Projektgruppen der Entwicklung sozialer Kompetenzen Vorschub

leistet. Es ist ein Allgemeinplatz zu sagen, dass Kommunikations- und Teamfähigkeit wichtige Kompetenzen sind, wie es besonders auf dem Arbeitsmarkt oft zu hören ist. Auf dem Weg in eine pluralistische Gesellschaft hat das Bilden von Gruppen bzw. Koalitionen in der Demokratiegeschichte jedoch eine wichtige Rolle gespielt.⁷ Mit Erscheinung des klassischen Liberalismus wurden, etwa in Frankreich, sämtliche Korporationen zunächst verboten, um bürgerliche Freiheiten gegen feudale Abhängigkeiten zu schützen. Später verhinderte dies jedoch soziale und politische Formen der Selbstorganisation und führte etwa dazu, dass den Arbeiter*innen in der Industrialisierung die Möglichkeit zur gemeinsamen Interessenvertretung fehlte, während auf der anderen Seite das Unternehmertum sich zu Gruppen zusammenschließen musste, um der Marktkonkurrenz standzuhalten. Infolgedessen konnte sich das Verbot letztlich nicht halten und mit der Zeit entstand ein immer breiteres Netz aus gesellschaftlichen Interessengruppen, Verbänden, Vereinen und Initiativen, welches sich bis heute erhalten hat. Gerhard Himmelmann stellt heraus, dass Gruppenbildung ein zentrales Element der modernen Gesellschaft ist: „Die Gruppenbildungen [...] bündeln die unterschiedlichen Bedürfnis- und Interessenlagen in der differenzierten und komplexen

Massengesellschaft, gleichen sie untereinander aus und führen sie zusammen zu einem gemeinsamen Ziel oder Interessenprogramm. Die Gruppen leisten damit einen hohen Beitrag zur Integration der einzelnen Mitglieder in die moderne, differenzierte Gesellschaft.“⁸ Die Fähigkeit, sich an Gruppenprozessen zu beteiligen, in ihnen zu kommunizieren oder gegebenenfalls für eine Gruppe zu sprechen, ist ein wichtiges Werkzeug für Bürger*innen, um an der gesamtgesellschaftlichen Meinungsbildung teilzuhaben. Wie erwähnt sind solche Kompetenzen immer von Relevanz, nicht nur in Krisenzeiten, doch

wird besonders in Gegenwart von Turbulenzen deutlich, ob die Strukturen zur gesellschaftlichen Meinungsbildung funktional sind.

... besonders in Gegenwart von Turbulenzen wird deutlich, ob die Strukturen zur gesellschaftlichen Meinungsbildung funktional sind.

Der dritte Aspekt von Projektarbeit, der hinsichtlich Krisenzeiten von Bedeutung ist, liegt in der Aktualität und Präsenz, die große Umbrüche gewöhnlich mit sich bringen. Eine pädagogisch begleitete Projektarbeit kann Probleme, welche in der unmittelbaren Lebensrealität der Lernenden liegen und als wichtig empfunden werden, als Lernanlass nutzen. Dieses Aufgreifen von als „real“, also für Jugendliche als greifbar und relevant wahrgenommenen Problemen erhöht den Grad der Sinnhaftigkeit für die Lernenden und begünstigt die Entwicklung von Verantwortungsbereitschaft und Selbstwirksamkeit.

Selbstwirksamkeit erfahren durch Projekte

Selbstwirksamkeit ist ein wichtiges Stichwort, denn sie spielt eine große Rolle für die zum Lernen so wichtige intrinsische Motivation, und ohne die Erwartung, eine Aufgabe überhaupt meistern zu können, wird sie gar nicht erst angenommen. Selbstwirksamkeitserwartungen sind nach Hartmut Rosas Ansicht essenziell, „weil sie die Art der Beziehung zwischen Subjekt und Welt und auch zwischen Ge-

6 Deutsche Gesellschaft für Demokratiepädagogik e.V. (2018), S. 64 f.

7 Himmelmann (2016), S. 129.

8 Ebd. S. 131.

meinwesen und Welt bestimmen. Sie tun das, indem sie die Reichweite und die Grenzen des Realisier- und Gestaltbaren definieren.“⁹ Er resümiert, dass die Lust, etwas in der Welt zu bewegen, mit den Erwartungen steige, dass man dazu überhaupt in der Lage sei. Das bedeute nicht, dass die gesetzten Ziele notwendigerweise durchgesetzt werden müssten, es ginge vor allem um die Erfahrung einer Wechselwirkung und das Gefühl, in einem Prozess etwas oder jemanden erreichen zu können. Rosa unterscheidet diese resonanztheoretische Deutung der Selbstwirksamkeit von einer „instrumentalistisch-kausalistischen“¹⁰ Deutung, welche sich vor allem auf das Durchsetzen individueller Ziele gegenüber anderen bezieht. Er differenziert an dieser Stelle zwischen Selbstwirksamkeit und instrumenteller Selbstwirksamkeit. Erstere richtet sich darauf, etwas oder jemanden „zu erreichen“, also einen Einfluss

*Schüler*innen greifen bei der Auswahl von Projekten aktuelle Geschehnisse auf.*

zu haben, wohingegen sich die instrumentelle Form darauf bezieht, sich erfolgreich und notfalls auch gegen andere durchzusetzen.

Diese soziologische Sichtweise ergänzt sehr gut den (demokratie-)pädagogischen Blick auf das Projektlernen als Verbindungsglied zwischen „gelebter Schule und gelebter Demokratie“. Wolfgang Beutel stellt fest, dass Schüler*innen bei der Auswahl der Probleme aktuelle Geschehnisse aufgreifen, wobei es sich aus Sicht der Jugendlichen um „Konflikte, Aufgaben und zu bewältigende Probleme, die sich in ihrem unmittelbaren Lebensraum und vor allem auch im gemeinsamen Erleben ihrer Altersgruppe in der Schule manifestieren“¹¹, handelt. Indem sie an Beispielen aus ihrer Umwelt, bei welchen sie einen tatsächlichen Einfluss spüren, demokratische Handlungskompetenzen lernen, ist demokratiepädagogische Projektarbeit für junge Menschen ein Einstieg

9 Rosa (2019), S. 277 f.

10 Ebd. S. 174.

11 Beutel (2011), S. 117.

in demokratische Prozesse. Ähnlich wie Rosa deutet auch Wolfgang Beutel an, dass zum Erreichen des Lernzieles das Durchsetzen des ursprünglichen Interesses nicht maßgeblich sei, sondern die Erfahrung, überhaupt etwas bewirken zu können, bereits zum weiteren Partizipieren an gemeinsamen Herausforderungen anrege. Das wird deutlich anhand eines Beispiels, das Beutel aus dem Wettbewerb „Demokratisch Handeln“ aufgreift: Ein Projekt von Schüler*innen zum Erhalt eines Baumes auf dem eigenen Schulhof scheitert und kann letztlich den Baum nicht davor retten, für den Bau eines Hotels gefällt zu werden. Infolgedessen hätten sich die Kinder jedoch nicht „in die Ecke der von der Politik frustrierten Menschen zurückgezogen, sondern ihr Scheitern im Blick auf ihr Anliegen [...] in ein gelingendes Gestalten in einer der Schule eigenen Angelegenheit, der Schulhofgestaltung, transformiert.“¹²

Durch projektgestütztes Lernen im Rahmen von Schule, aber auch darüber hinaus, ergibt sich für Schüler*innen die Möglichkeit, sich an einem Prozess des pädagogischen Handelns zu beteiligen. Die Partizipation an der Auswahl des Projektgegenstandes, der Planung, der Umsetzung und schließlich der Präsentation und Kommunikation steht dabei stellvertretend für meinungsbildende Gesellschaftsprozesse oder ist sogar schon Teil von ihnen. Die in solchen Projekten erworbenen Selbstwirksamkeitserfahrungen ermöglichen dem Subjekt die Erfahrung, zu „abgestimmter Interessenwahrnehmung“ fähig zu sein und sich als mitverantwortlicher Teil gesellschaftlicher Entscheidungen zu begreifen. Dies hilft, einen Bezug zu abstrakteren und weniger konkreten Gesellschaftsaufgaben herzustellen, selbst dann, wenn diese innerhalb der eigenen Lebenswelt und Einflussmöglichkeiten weniger offensichtlich zu sein scheinen.

Projektlernen für und anhand von Krisen

Krisen können als Symbol für Erfahrungslosigkeit verstanden werden, sie eröffnen damit jedoch auch die Möglichkeit, gemeinsam neue Wege auszu-

12 Ebd. S. 113 f.

So sind Krisen verschiedener Reichweite ein guter Ansatzpunkt, um im Sinne des „Demokratielernens“ pädagogisches Handeln an sie anschließen zu lassen.

probieren. Wenn Krisen heute tatsächlich die neue Normalität darstellen, dann bieten sich damit auch viele Chancen, sie als Lernanlass für demokratiepädagogische Projektarbeit zu nutzen. Denn gerade das kann die Methode besonders gut: Sie gibt Lehrkräften die Möglichkeit, gemeinsam mit den Schüler*innen Unvorhergesehenes aufzugreifen und daran einen pädagogisch begleiteten Prozess anzuschließen, in welchem die lernenden Subjekte Anteil an jedem Schritt haben können. Gute Projekte im demokratiepädagogischen Sinne bieten eine Erfahrung des durch „reale Nähe“ intrinsisch motivierten Lernens außerhalb gewohnter (Klassen-)Räume und fördern die Entwicklung von Kompetenzen, die Bürger*innen in einer Demokratie fortwährend lernen müssen. So sind Krisen verschiedener Reichweite ein guter Ansatzpunkt, um im Sinne des „Demokratielernens“ pädagogisches Handeln an sie anschließen zu lassen.

Unabhängig davon, ob Krisen tatsächlich häufiger vorkommen oder ob der Begriff lediglich inflationäre Verwendung findet, ist nicht zu leugnen, dass die Zukunft Herausforderungen bereithält, die definitiv Krisenpotenzial haben oder entwickeln können. Wer heute einen Blick in die Zukunft wirft, sieht sich vor allem mit dem Klimawandel und seinen Folgen sowie der dem Thema inhärenten Systemfrage konfrontiert, aber auch Debatten um den Erhalt der Sozialversicherungssysteme in einer alternden Gesellschaft oder die Zukunft der Europäischen Union sind kaum vermeidbar. Krisen solcher Art stellen die Demokratie besonders auf die Probe, denn in ihnen sind die Probleme besonders drängend und die Zeit besonders knapp. Umso wichtiger ist es, dass Projektarbeit an Schulen sich nicht durch „die bisweilen anzutreffende oder auch unterstellte Beliebigkeit, mit der an Schulen allerhand meist eine Woche kurz vor den Ferien oder Zeugnisterrminen liegende Unternehmungen [...] als Projekt bezeichnet werden“¹³, definiert, sondern als Möglichkeit des Lernens von Zivilgesellschaft ernst genommen wird. ■

David Jeß ist wissenschaftlicher Mitarbeiter im **Förderverein Demokratisch Handeln e. V.** und hat einen **Masterabschluss in Soziologie an der Friedrich-Schiller-Universität Jena** gemacht.

LITERATUR

- BEUTEL, WOLFGANG (2011): Lernen in Projekten – Möglichkeiten der Demokratiepädagogik. In: Beutel, Wolfgang; Fauser, Peter (2011): Demokratiepädagogik. Lernen für die Zivilgesellschaft. Wochenschau Verlag, Schwalbach/Ts., S. 111-139.
- DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR DEMOKRATIEPÄDAGOGIK EV (2018): ABC der Demokratiepädagogik. 3. Aufl. Berlin, Jena: Förderverein Demokratisch Handeln eV.
- DUDENREAKTION (Hg.) (o. J.): Krise. Duden online. [online]: <https://www.duden.de/rechtschreibung/Krise> (letzter Zugriff am 12.07.2021).
- ENDRESS, MARTIN (2015): Grußwort des Sprechers zur Eröffnung des 37. Kongresses der DGS. In: Lessenich, Stephan (Hg.) (2015): Routinen der Krise - Krise der Routinen. 37. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Soziologie. Trier, 6.-10.10.2014, S. 15-19.
- FÖRSTER, MARIO; BEUTEL, WOLFGANG; FAUSER, PETER (Hg.) (2019): Angegriffene Demokratie? Zeitdiagnosen und Einblicke. Wochenschau Verlag Dr. Kurt Debus GMBH. Frankfurt: Wochenschau Verlag (Politik und Bildung).
- HIMMELMANN, GERHARD (2016): Demokratie Lernen. Als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform ; ein Lehr- und Studienbuch. 4. Auflage. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag (Reihe Politik und Bildung, Band 22).
- LESSENICH, STEPHAN (Hg.) (2015): Routinen der Krise - Krise der Routinen. 37. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Soziologie. Trier, 6.-10.10.2014.
- PREUNKERT, JENNY (2011): Die Krise in der Soziologie. In: Soziologie 40 (4), S. 432-442.
- ROSA, HARTMUT (2019): Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung. 1. Auflage. Berlin: Suhrkamp (suhrkamp taschenbuch wissenschaft, 2272).

13 Ebd. S. 117.





Creative Democracy

**Das Projekt
stellt sich vor.**

Projektvorstellung

Creative Democracy – Wir gestalten Zukunft!

Damit eine demokratische Gesellschaft funktioniert, müssen ihre Bürger*innen über die Kompetenz verfügen, politische und gesellschaftliche Themen und Fragen demokratisch zu diskutieren und auszuhandeln. Nur so können sie politisch ein aktiver Teil der Gesellschaft sein und ihre Zukunft mitgestalten. Die liberale Demokratie lebt von einem zivilgesellschaftlichen Engagement, bei dem die Bürger*innen über Wahlen hinaus Handlungsbereitschaft zeigen. Die Politik der modernen, globalisierten Gesellschaft ist ein komplexer Zusammenhang und die bekannte politikwissenschaftliche Differenzierung von Politik in Inhalte, Prozesse und Strukturen ist noch immer ein wertvolles Instrument. Doch kognitives Wissen über politische Prozesse ist nicht die einzige Bedingung für die Teilnahme an politischen Prozessen. Es bedarf darüber hinaus auch sozialkooperativer Kompetenzen und praktischer Erfahrungen politischen Handelns, wie es sich im Alltag darstellt. Schule sollte ein Erfahrungsraum für eine demokratische Kultur sein, damit jene sich zu Handlungsdispositionen verfestigen kann. Im Gegensatz zu den komplexeren Themen des späteren Politikunterrichts kann eine solche Konzeption von Demokratie schon in Grundschulen umgesetzt werden. Es wird damit das Fundament geschaffen, auf welchem später formales Politikwissen aufbauen kann.

Demokratie muss gelernt werden und wie die Beiträge in diesem Band deutlich machen, halten Gegenwart und Zukunft viele Herausforderungen bereit, die das Gelernte auf die Probe stellen könnten. Das Projekt *Creative Democracy* widmet sich dreien davon mit besonderem Fokus:



Demokratie stärken

Creative Democracy fördert das Empowerment von Kindern und Jugendlichen. Wir zeigen in Projekten, wie demokratische und politische

Teilhabe – in globaler Verantwortung – von Schüler*innen innerhalb der Schule gestaltet werden kann.

Demokratiepädagogik ist politisches Engagement.



Nachhaltigkeit leben

Creative Democracy fördert das Engagement von Kindern und Jugendlichen für ein nachhaltiges Zusammenleben auf diesem Planeten.

Wir zeigen in Projekten, wie die *Global Goals* im Schulalltag verwirklicht werden können. **Demokratiepädagogik ist Engagement für Nachhaltigkeit.**



Menschenwürde wahren

Creative Democracy fördert das Engagement von Kindern und Jugendlichen gegen alle Formen gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit.

Wir zeigen in Projekten, wie in der Demokratie als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform ein Zusammenleben zukunftsorientiert gelebt werden kann – innerhalb und außerhalb der Schule.

Demokratiepädagogik ist Engagement gegen gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit.

Es gibt eine Vielzahl an Möglichkeiten, die Entwicklung demokratischer Kompetenzen der Bürger*innen zu fördern. Dabei bietet sich die Institution Schule als beste Möglichkeit an, möglichst viele Heranwachsende zu erreichen. Entsprechend setzt das Projekt *Creative Democracy – Wir gestalten Zukunft!* in demokratiepädagogischer Tradition hier an, um den politischen Bildungsauftrag der Institution Schule wahrzunehmen.

Das Projekt *Creative Democracy* ist ein Kooperationsprojekt des Fördervereins *Demokratisch Handeln e. V.* und der *Deutschen Gesellschaft für Demokratiepädagogik e. V.* und wird gefördert durch die *Stiftung Mercator*. Beteiligt sind sechs Projektschulen,

drei aus Nordrhein-Westfalen und drei aus Thüringen mit jeweils unterschiedlicher Schulform und Altersgruppe.

Die Förderung, eigene gesellschaftspolitische Anliegen in Projektideen umzuwandeln und Veränderung selbst in die Hand zu nehmen, und die demokratiepädagogische Begleitung der Schüler*innengruppen stellen den Kern des Projekts dar. Damit verschafft *Creative Democracy* jungen Menschen die Möglichkeit, ihre politische Diskursfähigkeit weiterzuentwickeln, und trägt somit zur Schaffung einer Basis für die spätere, aktive Teilnahme am politischen und gesellschaftlichen Diskurs bei.

Durch die Umsetzung ihrer eigenen Projektideen lernen die Kinder und Jugendlichen auch die praktische Seite von Engagement kennen. Indem sie ihre konkreten Anliegen in ihrem Umfeld thematisieren und in ihren Projekten verwirklichen, erfahren sie als handlungsfähige Subjekte Selbstwirksamkeit.

Für die Schulen selbst eröffnet *Creative Democracy* die Möglichkeit, demokratiepädagogische Schulentwicklung voranzubringen. Die selbstverständliche Behandlung von politischen und demokratischen Themen bereitet den Boden für Transparenz und Beteiligung an der Beantwortung der Fragen in Bezug auf das Zusammenleben in der Schulgemeinschaft.

Ein weiteres Ziel des Projekts *Creative Democracy* ist, neben der Förderung junger Menschen in ihrer Auseinandersetzung mit für sie wichtigen gesellschaftspolitischen Themen, besonders die Entwicklung, Aufberei-

tung und Erprobung exemplarischer demokratiepädagogischer Methoden zur Stärkung der politischen Diskursfähigkeit und Teilhabe von Kindern und Jugendlichen. Dieses Anliegen wird durch ein begleitendes Veranstaltungs- und Workshop-Angebot und die Bereitstellung ausgewählter *Change Tools* realisiert.

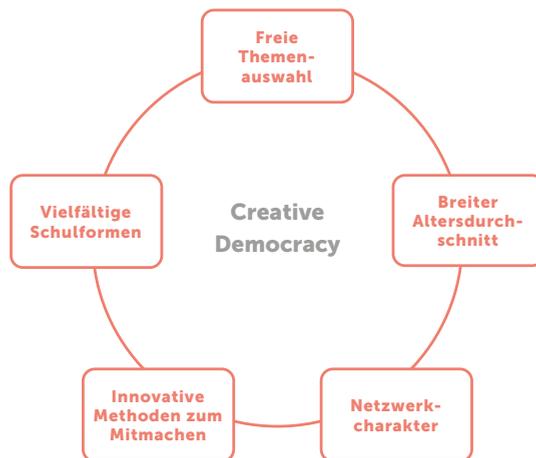
Creative Democracy – Das Projekt im Detail

Creative Democracy setzt an der Lebensrealität der Schüler*innen an und hat den Anspruch, allen Teilnehmenden die Möglichkeit zu bieten, Herausforderungen anzugehen, die für sie aktuell bedeutend sind. Auf diese Weise stellt sich jede Gruppe mit großer intrinsischer Motivation ihrer selbstgewählten Herausforderung.

Dabei ist die Verschiedenartigkeit der teilnehmenden Schulformen und Klassenstufen wichtig: Neben zwei Reformpädagogischen Gemeinschaftschulen beteiligen sich auch zwei Grundschulen, eine Realschule und ein Gymnasium am Projekt. Diese Heterogenität setzt sich in der Altersverteilung

fort: Es gibt dritte und vierte Klassen sowie alle Stufen zwischen dem achten und zwölften Jahrgang.

Die verschiedenen Perspektiven und Kontexte der Schüler*innen bringen eine große Bandbreite an Projektthemen mit sich und ermöglichen mit Blick auf die Fragestellungen der einzelnen Projekte neue Herangehensweisen.



Durch die Zusammenführung der Projektgruppen in gemeinsamen Veranstaltungen und Workshops wird einerseits die Gelegenheit geschaffen, sich schulübergreifend zu vernetzen und über Problemstellungen und Lösungsideen auszutauschen. Andererseits bieten die Veranstaltungen auch die Möglichkeit, Präsentationstechniken zu diskutieren und rhetorische Fähigkeiten zu schulen.

Aus didaktischer Sicht stellt die Heterogenität der Schulen ganz eigene Herausforderungen an das Projekt und macht es erforderlich, Veranstaltungsformate, eingesetzte Methoden sowie Texte und Ansprachen an die jeweilige Zielgruppe der Projektschulen anzupassen. Das Projekt konzentriert sich auf die Methode des *Design Thinking*, welche sich als gut geeignet erweist. Sie wird nicht nur an den Tagen der Workshops, sondern auch darüber hinaus im Schulalltag von den teilnehmenden Projektgruppen genutzt.

Neben dem methodischen Fokus auf *Design Thinking* und die Realisierung gemeinsamer Veranstaltungen werden die Schulgruppen nach Bedarf bei individuellen Schulbesuchen inhaltlich begleitet und beraten, beispielsweise zu den Kinderrechten oder dem Aufbau und der Funktion eines Klassenrates. Damit *Creative Democracy* über den zeitlichen Rahmen des Projekts hinaus nachhaltige Wirksamkeit erzielt, wird ein Heft dieser Publikation weiteren demokratiepädagogischen Methoden bzw. *Change Tools* gewidmet, mit deren Hilfe Kinder und Jugendliche selbstständig Projekte starten, organisieren und durchführen können.

Creative Democracy hat sich zum Ziel gesetzt, die teilnehmenden Projekte in ihrem Vorhaben zu fördern, ohne sie zu bevormunden. Mit geeigneten Methoden wird ihnen die Möglichkeit gegeben, sich eigenständig zu organisieren und für sie relevante Themen in die (Schul-)Öffentlichkeit zu bringen und

zu bearbeiten. Damit bietet *Creative Democracy* einen Rahmen, in welchem politische Selbstwirksamkeitserfahrungen gemacht werden können. Die Kinder und Jugendlichen legen dadurch selbst den Grundstein für prodemokratische Einstellungen. ■

Design Thinking ist ein kreativer Prozess, bei dem in Teamarbeit neue Ideen und Lösungen für ein Problem entwickelt werden. Der grundlegende Ansatz besteht darin, sich als Arbeitsgruppe nach Klärung der Fragestellung zunächst ein genaues Bild von den Bedürfnissen der Zielgruppe zu machen. Auf dieser Basis werden anschließend Ideen und Lösungsvorschläge entwickelt und ausprobiert. Angewendet verleitet die Methode zu neuen Perspektiven und ermöglicht den Teilnehmer*innen einen strukturierten, selbstbestimmten und vor allem kreativen Arbeitsprozess anhand einer klaren Gliederung in sechs Phasen. Dies hat nicht nur ein häufig sehr innovatives und zielorientierteres Arbeitsergebnis zur Folge, sondern bietet auch Raum für soziale Lernerfahrungen: Auf diese Weise werden die Übernahme unterschiedlicher Perspektiven sowie Abstimmungsprozesse innerhalb einer Arbeitsgruppe geübt. Eine genauere Erklärung und Anleitung dieser und weiterer Methoden findet sich in dem Praxishandbuch **Change Tools – Handbuch für die demokratiepädagogische Praxis.**, erhältlich unter www.creative-democracy.de oder www.degede.de/mediathek.



Die Schulen und ihre Projekte.

Conrad-von-Soest-Gymnasium
Soest

Lorenz-Kellner-Grundschule
Heilbad Heiligenstadt

Grundschule Bogenstraße
Solingen

Städtische Realschule
Waltrop

Kaleidoskop-Schule
Jena

Jenaplan-Schule
Jena



Conrad-von-Soest-Gymnasium

Soest

Das Conrad-von-Soest-Gymnasium (CONVOS) wurde 1828 gegründet, bietet seit 1927 die Möglichkeit, ein Abitur abzulegen, und ist an seinem heutigen Standort seit 1970 in der Stadt Soest in Nordrhein-Westfalen zu finden. In der Schule werden aktuell knapp 800 Schüler*innen von etwa 70 Lehrkräften unterrichtet und begleitet. Ein Schwerpunkt des Gymnasiums liegt im naturwissenschaftlichen Bereich, es ist aber auch „Partnerschule des Leistungssports“ und bietet ein vielfältiges Angebot an Arbeitsgemeinschaften, welche Sport, MINT und den musischen Bereich abdecken. Die naturwissenschaftliche Ausrichtung der Schule zeigt sich durch die mehrfach in Projekten ausgezeichnete „Biologie-AG“, schafft dabei aber nicht nur Anknüpfungspunkte an Wissensbildung, sondern baut im Zuge ihrer Aktionen auch immer wieder Brücken zu Schulen aus verschiedenen EU-Ländern. Auf diese Weise in die Pädagogik integrierte Angebote bieten den Schüler*innen am convos vielfältige Entwicklungsmöglichkeiten und bereiten gleichzeitig den Boden für immer neue Projekte vor. Neben dem Wissenserwerb ist für das Gymnasium soziales Lernen ein wichtiger Bestandteil ganzheitlicher Bildung. Vor diesem Hintergrund wird die Verantwortungsübernahme für

die Gemeinschaft durch die Schüler*innen selbst gefördert. Eine Mitwirkung der Lernenden wird am convos nicht nur über AGs und eine aktive Schüler*innenvertretung ermöglicht, sondern auch in den Unterricht integriert.

Wie das aussehen kann, zeigt ein Wahlpflichtkurs Politik-Wirtschaft der 8. und, später im Projekt, 9. Klassenstufe. Ausgangspunkt des Projektes war die Frage, wie die Schule trotz begrenzter finanzieller Mittel und Reichweite vor ihrer Haustür etwas für den Umweltschutz tun kann. Während der Projektlaufzeit von *Creative Democracy* hat sich dann eine Idee ergeben und nahm durch die Workshops immer genauere Formen an. Die Schüler*innen wollten sich schließlich im Rahmen des Kurses dafür einsetzen, dass sich bei ihren Mitschüler*innen das Fahrrad als Verkehrsmittel der Wahl, zumindest für den Schulweg, durchsetzt. Um damit richtig durchstarten zu können, erstellte der Kurs zunächst über die digitale Schulplattform eine Umfrage, welche innerhalb weniger Tage von fast der Hälfte aller Schüler*innen beantwortet wurde. Ziel der Umfrage war es herauszufinden, welche Gründe es für oder gegen das Radfahren gibt, welche Zielgruppe es sich lohnt anzusprechen und an welchen Stellschrauben



Projektarbeit
Fahradfreundlicher Parkplatz am Convo

Teil I

- Deckblatt
- Inhaltsverzeichnis
- Beschreibung der Ziele des Projektes
- Beschreibung der Ist-Situation: Fahrradstellplatz am Convo (eigene Analyse vom 31.08.21)
- Umfrage zum Nutzerverhalten der Schulleitenden und Schüler und zum Fahrradstellplatz: strukturierte Zusammenfassung der Ergebnisse

Teil II – „Arbeit der Planungsbüro“

- Beschreibung eines optimalen Fahrrad-Parkplatzes am Convo (Utopie / Geld spielt keine Rolle?) maximale Nutzerfreundlichkeit
- Entwicklung eines realistischen Planungsentwurfes (Skizzierung(en) und ausführliche Beschreibung)
- Resümee/ Fazit / Ausblick

Abgabe: nach den Herbstferien (Datum nach Absprache) in Form einer digitalen Version pro Gruppe

Conrad-von-Soest-Gymnasium

man am besten drehen könnte. Nach Auswertung der Ergebnisse stand fest, dass es zunächst schnell umsetzbare Maßnahmen gibt wie etwa das Verteilen von Verkehrssicherheitsutensilien und das Aufstellen einer festinstallierten Fahrradpumpe. Für eine langfristige Verbesserung war jedoch ein Dialog zwischen der Stadtverwaltung der Stadt Soest und den Schüler*innen die Lösung. Im Rahmen dieses Austausches wurden von dem Kurs Pläne zur Erneuerung und Verbesserung der Abstellmöglichkeiten von Fahrrädern ausgearbeitet, die anschließend der zuständigen Stelle zur Berücksichtigung vorgelegt werden. Dieses Vorhaben wird über die Projektdauer hinaus verfolgt und bietet auch in Zukunft immer weitere Anschlussmöglichkeiten. Während der Design-Thinking-Workshops kamen beispielsweise Ideen ins Spiel, die über die Fahrradständer hinausgingen und auch die allgemeine Verkehrssicherheit um die Schule herum sowie auf dem Gelände selbst zum Thema machten.

Die Zukunft hält viele Herausforderungen bereit und eine nachhaltige, umweltschonende Lebensweise zu organisieren ist definitiv eine davon. Das Projekt am Conrad von Soest Gymnasium zeigt sehr gut, dass auch Heranwachsende offene Augen für

Handlungsbedarfe in ihrer Umgebung haben, an ihnen ansetzen wollen und das auch können. Die Schüler*innen zeigen Engagement für Probleme in ihrem Alltag und übersetzen diese durch ihr Vorgehen bei der Stadt zugleich in bürgerschaftliches Handeln. Sie lernen dabei nicht nur wichtige Funktionen und Möglichkeiten der Beteiligung in demokratischen Staaten kennen und setzen sich für eine saubere Umwelt ein, sondern sie üben auch den Umgang miteinander, wenn in einem Vorhaben verschiedene Ideen aufeinanderprallen und verarbeitet werden müssen. Auf diese Weise verbindet das Projekt die individuelle Erfahrungs- und Handlungsebene der Jugendlichen mit den sozialen Lehrzielen von Schule und nimmt gleichzeitig einige Ziele für nachhaltige Entwicklung auf, denn neben der Förderung von Gesundheit durch Bewegung werden im Projekt des convo vor allem die umweltbezogenen Ziele und ihre Aufforderung „Tu Du’s“ angepackt. ■

Quelle: Conrad-von-Soest-Gymnasium.
www.conrad-von-soest-gymnasium.de/ Letzter Zugriff: 15.10.2021



Lorenz-Kellner-Grundschule

Heilbad Heiligenstadt

Im nordwestlichen Thüringen liegt die Lorenz-Kellner-Grundschule in der Stadt Heilbad Heiligenstadt. Die Grundschule hat mit 13 Lehrkräften und 8 Erzieher*innen eine überschaubare Größe, ist jedoch in einem auffälligen Bau aus der Neo-Renaissance untergebracht. Dieser wurde als Lehrerseminar schon zum Zweck des Lehrens und Lernens gebaut. Das Andenken des Gebäudes und seines Namensgebers wird bis heute lebendig gehalten, denn auf Lorenz Kellner geht auch das Schulmotto und pädagogische Leitbild „Gemeinsam leben, lernen und erleben“ zurück. Diesem Anspruch folgend legt die Schule heute großen Wert auf eine starke Schulgemeinschaft, um der Vereinzelung von Kindern entgegenzuwirken. Das Schulleben bietet daher ausreichend Raum für gemeinschaftsorientiertes Lernen, für Erfahrungen, Vorstellungen und Interessen sowie für Fragen und Anregungen aller Beteiligten. Der Zeitplan der Schule ist beispielsweise so ausgestaltet, dass neben dem Geschehen im Klassenunterricht ausreichend Zeit für Bewegungspausen und gemeinsames Mittagessen bleibt.

Um den Charakter der kooperativen Schulgestaltung mit den Kindern zusammen in allen Klassen fest und dauerhaft zu etablieren, stellt sich die

Lorenz-Kellner-Grundschule, unterstützt von *Creative Democracy*, momentan der Herausforderung, eine Klassenratsstruktur aufzubauen. Konkreter Anlass dafür war die Frage, wie man immer wieder auftauchenden zwischenmenschlichen Problemen begegnen und langfristig das soziale Miteinander an der Schule stärken kann. Diese Probleme sind auch in Bezug auf die Covid-19-Pandemie und die damit einhergehenden Schulschließungen zu sehen, welche gerade Grundschulen vor die Herausforderung stellten, Schulkinder zwischen einzelnen Maßnahmen und den Schließungen wieder an ein soziales Beisammensein zu gewöhnen.

Für einen Klassenrat braucht es zuerst eine festgelegte Ratsstunde in der Woche, damit das Gremium zum integralen Bestandteil des Schullebens bei den Schüler*innen werden kann. Immer zu Beginn des Schuljahres werden die Klassensprecher*innen und ihre Stellvertreter*innen gewählt, die eine wichtige, moderierende Rolle im Klassenrat einnehmen und darüber hinaus die Klasse in ihren Anliegen auch nach außen vertreten können. Ein Klassenrat benötigt jedoch neben einer Moderation auch Mitglieder, die weitere Aufgaben wie die Schriftführung und die Überwachung der Zeiteinhaltung bei



Redebeiträgen übernehmen. Solche Ämter können regelmäßig wechseln und auf diese Weise allen Kindern der Klasse die Erfahrung ermöglichen, Verantwortung für Prozesse zu tragen oder das Sprechen vor einer Gruppe zu üben.

Im Projektrahmen nahmen die Schüler*innen zunächst an Workshops teil, in denen sie lernten, was ein Klassenrat ist und wie er funktioniert. Im Herbst 2021 konnten erste Erfahrungen ausgewertet werden. Wobei wichtige Erkenntnisse zusammengetragen wurden: Die Lehrkräfte sahen, dass neue Ämter und Rollen bei den Kindern auch neue Herausforderungen und Bedürfnisse schaffen, denen sie begegnen müssen. Die Kinder wiederum lernten bereits einen demokratischen Umgang miteinander, da sie ihre unterschiedlichen Erfahrungen und gesammelten Ideen miteinander koordinieren und in einen Projektrahmen für das weitere Vorgehen umwandeln mussten. Dabei merkten die Kinder auch, dass Gesprächsregeln, wie man sie aus dem Unterricht kennt, für solche Prozesse sehr wichtig sind.

Ziel des Klassenrates als Gremium ist es, erfahrbar zu machen, was es heißt, Streit durch Diskussion und mithilfe fester Regeln beizulegen. Auch die Selbstorganisationsfähigkeit wird gestärkt, wenn die Schüler*innen ihre Probleme von sich aus ansprechen und bearbeiten können. Während der Zeit von *Creative Democracy* wurden auch bereits konkrete Pläne umgesetzt. Der Prototyp eines Kummerkastens entstand als Entwurf und wurde auch direkt gebaut. Er soll künftig in den einzelnen Klassen die

Möglichkeit schaffen, Redebedarfe anzuzeigen sowie Kritik oder Lob zu äußern. Eine weitere Idee, die aus dem Projekt entstand, ist es, eine Fotostory zu kreieren, welche die Regeln des sozialen Miteinanders veranschaulichen soll. Mit solchen Einzelaktionen, die auf den Umgang der Kinder untereinander abzielen, wird, gerahmt durch die Mitbestimmungsstruktur eines Klassenrates, die demokratische Schulkultur nachhaltig gestärkt.

Bildung ist in Deutschland ein umstrittenes Thema, es gibt viele Ideen und Ansätze und man wird kaum eine Stimme finden, die gar keine Entwicklungsmöglichkeiten für Schule sieht. Die Forderungen der Ziele für nachhaltige Entwicklung sind eine hochwertige und gleichberechtigte Bildung und dazu kann, auch hierzulande, noch etwas beigetragen werden. Stabile Klassenratsstrukturen an einer Grundschule einzuführen, ist dafür ein Beispiel. Je früher Kinder die Erfahrung machen können, was es heißt, an der geteilten Umwelt mitzuwirken, desto selbstverständlicher wird es für sie als Erwachsene sein, an der politischen Willensbildung teilzunehmen und somit bei Zukunftsentscheidungen mitzureden. Eine nachhaltige Entwicklung bedarf der Abstimmung vielfältiger Interessen. Die Lorenz-Kellner-Grundschule beginnt bei den Kleinsten damit, die Grundlage für ein Zusammenleben zu schaffen, in welchem Dialog und Austausch zwischen allen Betroffenen die Basis einer Entscheidung darstellen. ■

Quelle: Lorenz-Kellner-Grundschule Heilbad Heiligenstadt.
<https://gs-lorenz-kellner.de/> Letzter Zugriff: 17.10.2021

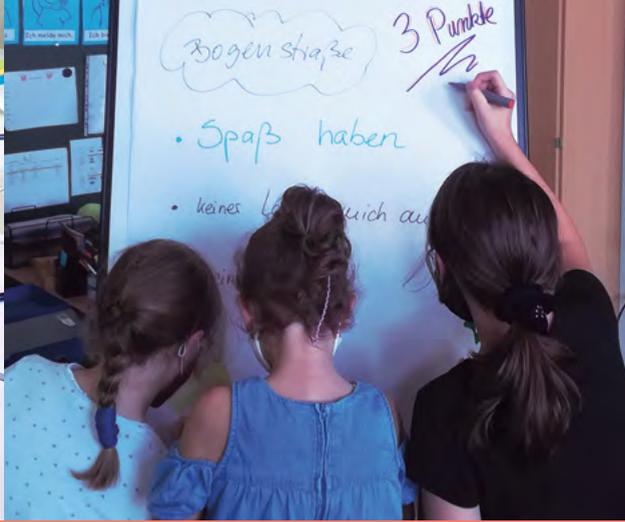


Grundschule Bogenstraße Solingen

Die Grundschule Bogenstraße im nordrhein-westfälischen Solingen ist eine offene Ganztagschule mit Übermittagsbetreuung. In der Schule arbeitet heute die Schulleiterin mit etwa zwanzig Lehrer*innen und einer schulpädagogischen Fachkraft zusammen. An der Schule wird ein unterstützendes und tolerantes Miteinander gepflegt, welches durch die enge Kooperation zwischen Schule und Betreuung über die Unterrichtszeit hinaus durch gemeinsame Aktivitäten gelebt wird. Unter dem Motto „Heute für morgen: Wir machen gemeinsam Schule“ arbeitet das Kollegium nicht nur mit dem offenen Ganztags zusammen, sondern bindet auch Eltern, umliegende Schulen, Unternehmen und Verbände in seine Arbeit ein, um den Heranwachsenden damit ein vielfältiges Lernumfeld bieten zu können. Ein wichtiger Bestandteil dessen ist die umfassende Integration von digitalen Medien: Jedes Kind hat an der Schule Zugang zu einem digitalen Endgerät. So können die Schüler*innen unter anderem von Online-Formaten, kreativen digitalen Unterrichtseinheiten und Programmierkursen profitieren. Ziel ist es, auf die aktuellen und zukünftigen gesellschaftlichen Herausforderungen zu reagieren, dabei jedoch auch die Risiken im Umgang mit neuen Technologien nicht außer Acht zu lassen. Neben dem Themenkomplex „Digitalisierung“ sind die Kinderrechte ein

weiterer wichtiger Bereich für die Grundschule Bogenstraße. Die Kinderrechte stellen im Unterricht thematische Schwerpunkte dar, werden in einer Kinderrechte-AG diskutiert und bei einem jährlich stattfindenden Kinderrechte-Tag gefeiert. Wie Partizipation funktioniert, erfahren die Kinder darüber hinaus in Klassenratsstunden, in welchen über die Gestaltung und Organisation des Lernens, über das Zusammenleben in der Klasse und der Schule, über aktuelle Probleme und Konflikte sowie über gemeinsame Planungen und Aktivitäten diskutiert wird. Im Schülerparlament finden sich die Vertreter*innen der Klassen zusammen, um sich mit der Sozialpädagogin und der Schulleitung über die Gestaltung des Schullebens auszutauschen. Die gesamte Schule trifft sich außerdem zu Schulversammlungen, in welchen das demokratische Zusammenleben im Fokus steht und alle die Gelegenheit haben, ihre Projekte vorzustellen. Neben diesen geregelten Zusammenkünften stehen immer wieder auch „Schüleraudits“ (Meinungsumfragen zu bestimmten Themen), Abstimmungen und weitere Partizipationsmöglichkeiten zur Verfügung.

Am Projekt *Creative Democracy* – Wir gestalten Zukunft haben die Kinder der „Kinderrechte-AG“ teilgenommen. Die Arbeitsgruppe kam wöchentlich zusammen, um sich über den Inhalt und die Rele-



vanz von Kinderrechten auszutauschen. Insgesamt konnten so etwa 25 Kinder die Chance nutzen, im Projekt aktiv zu werden. Die teilnehmenden Schüler*innen überlegten sich im Rahmen des Projekts – angeregt durch Prozesse bei den Design-Thinking-Workshops – eine eigene Fragestellung. Über ihre Fragen zur Digitalisierung und Teilhabe kamen sie schließlich dazu, zu hinterfragen, wie noch mehr Kinder von ihrem Wissen über die Kinderrechte profitieren könnten. So entschieden sie sich für folgende Fragestellung: Auf welche Weise können wir die Kinderrechte an unserer Schule und in unserem Umfeld noch bekannter machen? Ziel der Kinder war es also, möglichst vielen Kindern zu ermöglichen, ihre Rechte kennenzulernen und durchsetzen zu können. Nachdem die Schüler*innen sich gemeinsam mit der Schulsozialarbeiterin umfassend über die Kinderrechte gebildet hatten, bekamen sie bei einem weiteren Design-Thinking-Workshop des Projekts die Gelegenheit zu überlegen, wie sie dieses Ziel am besten erreichen können. So entstanden mehrere Ideen, wie die Kinder als Multiplikator*innen an ihrer Schule und im Umfeld (u. a. in einem Kindergarten) über die Kinderrechte aufklären können. Eine Idee, die auch sofort umgesetzt wurde, war es, ein Kinderrechte-Spiel zu entwickeln, mit welchem gerade die Jüngeren an das Thema herangeführt werden können. Das Spiel ist im Rahmen des Workshops bereits als Prototyp entstanden und soll über die Projektlaufzeit hinaus weiterentwickelt und mit jüngeren Schüler*innen durchgeführt werden.

Aufgrund der hohen Medienkompetenz an der Grundschule Bogenstraße hat die Kinderrechte-AG ihre Arbeit auch während der Pandemie aufrechterhalten können. Das zeugt nicht nur davon, dass die Kinder im Umgang mit den Geräten sehr eigenständig sind, sondern es verdeutlicht vor allem die Motivation, die selbst erfahrenen Rechte und Teilhabemöglichkeiten auch an andere Kinder weiterzugeben.

Das Schulgebäude der Grundschule Bogenstraße lässt erahnen, dass Kreativität eine große Rolle an der Schule spielt und eng mit den demokratischen Elementen verbunden ist. Viele Wände sind innerhalb des Unterrichts und der Projekte mit Kunst und Informationen über Kinderrechte verziert worden. Auch die digitale Welt wird dabei mit einbezogen, die Schüler*innen sind fit genug, um in und an Videos mitzuwirken, Quizspiele zu entwickeln oder digitale Collagen und Bücher zu erstellen. Solche Mittel hat auch die Kinderrechte-AG genutzt und ist mit ihrer Arbeit eine gute Botschafterin für die globalen Ziele für nachhaltige Entwicklung der Vereinten Nationen (Sustainable Development Goals). Die Grundschule Bogenstraße schafft es, ihre gute Ausstattung in eine zukunftsorientierte Bildung einzubinden, und zwar sowohl im Fach- als auch im Projektunterricht. ■

Quelle: Grundschule Bogenstraße Solingen.
<https://grundschule-bogenstrasse.de/> Letzter Zugriff 20.10.2021



Städtische Realschule **Waltrop**

Die Städtische Realschule Waltrop ist eine Realschule, welche sich auch den Titel „Europaschule mit Courage“ geben darf. In den 70 Jahren ihrer Existenz hat sie einen festen Platz in der Kommune eingenommen und ist eng mit der dortigen Gesellschaft verwachsen, da viele Ehemalige sich dort in allen gesellschaftlichen Bereichen, inklusive des Bürgermeisteramtes, wiederfinden. Die Realschule wird von mehr als 650 Schüler*innen besucht, welche von etwa 50 Lehrkräften unterrichtet und begleitet werden. Den Titel „Europaschule“ hat sich die Realschule 2012 verdient. Europaschulen möchten Schüler*innen darauf vorbereiten, in einem vereinten Europa zu leben und sich als europäische Bürger*innen zu begreifen, weswegen Sprachen, Toleranz und interkulturelle Kompetenzen im Fokus der Schulen stehen. Um sich offiziell Europaschule nennen zu dürfen, muss eine Schule bestimmte Kriterien erfüllen: Ein bilingualer Schulzweig existiert an der Schule bereits seit 1991 und dient als sprachliche Basis, auf welcher die Schüler*innen Auslandserfahrungen sammeln können. Praktisch wird das möglich durch Austauschprogramme und Schulpraktika in Ländern der Europäischen Union sowie durch die Teilnahme an europäischen Wettbewerben. Damit auch inhaltliches Wissen vorhanden ist, wird an Europaschulen auch darauf geachtet, dass entspre-

chende Unterrichtsinhalte eingebunden werden, was die Realschule Waltrop durch ein eigens aufgelegtes Programm fächerübergreifenden Europa-Lernens umsetzt. Schließlich wird so die Grundlage geschaffen, um im Rahmen des „Erasmus+“-Programms geförderte Großprojekte mit fünf anderen Schulen zusammen umzusetzen.

Nicht zu vergessen ist auch die „Courage“ an der Realschule Waltrop, denn sie ist ebenso Mitglied im Netzwerk „Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage“, dessen Grundanliegen es ist, diskriminierungsfreie Schulen zu fördern. Dieses ebenfalls europaweite Netzwerk von Schulen fordert Jugendliche dazu auf, ihre Stimme zu erheben, wenn die Situation es erfordert.

Die beiden Aspekte „Europa“ und „Schule mit Courage“ finden sich auch in den jährlichen Projekten wieder, welche die Realschule Waltrop beim Wettbewerb „Demokratisch Handeln“ einreicht und für welche sie 2016 auch den „Hildegard Hambrücher-Förderpreis, Demokratie lernen und erfahren“ gewann.

Für das Projekt „Creative Democracy“ ergibt sich damit ein stabiles Fundament, auf welchem die teilnehmenden Schüler*innen des Wahlpflichtkurses einer 10. Klasse aufbauen konnten. Der Kurs startete dann auch bereits mit einer konkreten Idee

Ich - meine Stärken

Mit welcher meiner Stärken unterstütze ich unser Projekt?

- Neugier
- Denken
- Kreativität
- Motivieren
- Durchhaltevermögen

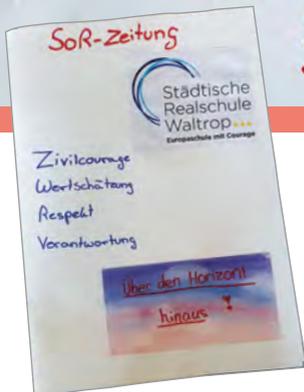


Wahin bin ich gut?

- Texte formulieren
- Neugier
- Lernbegeistert
- Denken
- Einfühlungsvermögen
- Kreativität
- Energie
- Durchhaltevermögen
- Überblick behalten
- Motivieren

Was macht mir Spaß?

- für mich alleine Artikel schreiben
- Gitarre lernen
- Sprachen
- koordinieren
- Mathe



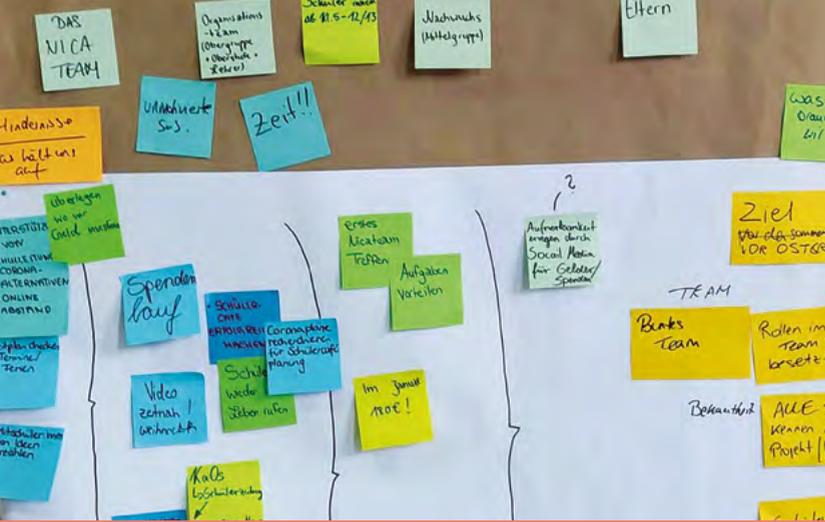
in das Projekt: Sie wollten eine Schüler*innenzeitung herausbringen, welche sich auf „Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage“ bezieht und die Schulgemeinschaft über Rassismus und Menschenfeindlichkeit informiert. Da die Schule, wie angesprochen, einen festen Platz in der Waltroper Gesellschaft hat, war für den Kurs aber auch klar, dass die Zeitung nicht nur für den Schulhof gedacht sein soll. Aus diesem Grund wurde die Zeit im Projekt einerseits dazu genutzt zu überlegen, auf welche Weise man die journalistische Qualität einer Schüler*innenzeitung sicherstellen und heben kann, andererseits, um über die Vergrößerung der Reichweite nachzudenken. Ein weiteres wichtiges Anliegen war es den Schüler*innen, ihre Zeitung als Sprachrohr für diejenigen zu gestalten, die in der Gesellschaft ihrer Meinung nach zu selten gehört werden, womit nicht nur Schüler*innen gemeint sind. Diese Punkte waren der Schule bereits zu der Auftaktveranstaltung von *Creative Democracy* bewusst und so nutzten sie den ersten Design-Thinking-Workshop im Herbst 2020 dazu, den Blick auf ihre Ziele zu schärfen.

Die Arbeit der Projektgruppe bei *Creative Democracy* machte deutlich, dass die Realschule Waltrop eine solide Basis für gemeinschaftliches, eigenver-

antwortliches und demokratisches Handeln schafft, auf welcher ihre Schüler*innen aufbauen können. Der Gedanke, nicht „nur“ eine Schüler*innenzeitung zu veröffentlichen, was bereits eine organisatorische Leistung an sich darstellt, sondern diese über die Schule hinaus zu verbreiten, um Sprachrohr gegen Menschenfeindlichkeit und für Toleranz zu sein, entspricht voll und ganz dem Gedanken von Demokratie als Gesellschaftsform: Bürger*innen finden sich auf einer Ebene zwischen Individuum und großer Politik zusammen, um am gesellschaftlichen Diskurs teilzuhaben und an der Meinungsbildung mitzuwirken.

Das Projekt der Realschule Waltrop trägt damit zu den Zielen für nachhaltige Entwicklung (SDGs) der Agenda 2030 bei, deren 17. Ziel es ist, Partnerschaften zu stärken, um gemeinsam an der Welt der Zukunft zu arbeiten. Dieses Ziel setzten sich auch die Schüler*innen dieses Projekts, indem sie die während der Schullaufbahn erlernten sozialen, politischen und internationalen Kompetenzen nutzten, um ihren Teil zu einer Welt ohne Diskriminierung beizutragen.

Quelle: Städtische Realschule Waltrop.
<https://realschule-waltrop.de/> Letzter Zugriff: 16.10.2021



Kaleidoskop-Schule Jena

Die Kaleidoskop-Schule Jena ist eine staatliche Gemeinschaftsschule in Jena-Lobeda, die pädagogisch nach dem Schulentwicklungskonzept Jena-Plan arbeitet.

Ausgehend vom Jenaplan-Konzept findet der Unterricht nicht in Klassen, sondern in jahrgangsübergreifenden Stammgruppen statt. Dadurch herrscht weniger Konkurrenzdruck und die Schüler*innen lernen, selbstständig zu arbeiten. Indem jüngere und ältere Schüler*innen gemeinsam lernen und sich gegenseitig unterstützen, erlernen sie darüber hinaus wichtige soziale Kompetenzen. Weiterhin wird in den ersten sechs Jahrgängen auf Noten verzichtet, stattdessen erhalten die Schüler*innen Rückmeldungen zu ihrem Lern- und Entwicklungsstand. Damit soll der individuelle Entwicklungsverlauf der Schüler*innen berücksichtigt und ihre Lernmotivation gefördert werden.

Demokratische Partizipation hat an der Kaleidoskop-Schule einen hohen Stellenwert: Schüler*innen, Pädagog*innen und Eltern gestalten aktiv das Schulleben mit und werden in alle die Schule betreffenden Angelegenheiten miteinbezogen. So wird der gesamte Schulalltag von verschiedenen partizipativen Elementen bestimmt. Zu diesen gehört unter anderem die Schulkonferenz, das bedeutendste Entscheidungsgremium der Kaleidoskop-Schule.

Dort entscheiden Vertreter*innen der Schüler*innenschaft, der Eltern und Pädagog*innen gemeinsam über die wichtigsten Angelegenheiten.

Wie demokratische Prozesse funktionieren, lernen auch die Schülersprecher*innen, die sich in regelmäßigen Konferenzen über Probleme und Fragen, die den schulischen Alltag betreffen, austauschen. Doch auch über die Schule hinaus engagieren sich die Schüler*innen der Kaleidoskop-Schule: Ausgewählte Schüler*innen vertreten ihre Schule im Jugendparlament der Stadt Jena.

Engagement im Projekt Creative Democracy

Auslöser für die Projektidee zu *Creative Democracy* war an der Kaleidoskop-Schule der Wunsch, eine „eingeschlafene“ Schulpartnerschaft wieder aufleben zu lassen.

Zu der Partnerschule in San Marcos, Nicaragua, bestand nur noch wenig Kontakt und auch der letzte Austausch war schon zu lange her. Mit dem Plan, mit Elan den Kontakt wieder aufzunehmen und den Austausch neu zu gestalten, wollten die beiden Schulsprecher*innen unbedingt verhindern, dass die wertvolle Beziehung zu ihrer Partnerschule verlorengeht.



Wie ihr bestimmt wisst, sind wir **Partner** einer Schule in **Nicaragua**, genauer gesagt in der Stadt **San Marcos**. Nicaragua ist ein Staat in Zentralamerika und hat, wie große Teile der Region, viele finanzielle Probleme. Wir wollen daher helfen, den Kindern in unserer Partnerschule eine angenehme und erfolgreiche Schulzeit zu ermöglichen. Gleichmaßen wollen wir an der bunten und lebhaften Kultur der Schüler/Innen aus unserer Partnerschule teilhaben und voneinander lernen. Dazu ist **Austausch** natürlich ganz wichtig. Wir wollen verschiedene Projekte mit unserer Partnerschule starten aber dafür werden begeisterte Helfer und Interessierte gesucht.



Für einen sehr eindrucksvollen Einblick in die Partnerschaft ist der Beitrag zur Partnerschule auf unserer Schulhomepage sehr zu empfehlen!



Es soll ein Team aus bis zu 30 freiwilligen Schülern und Schülerinnen zusammengestellt werden. Ab der Mittelgruppe ist hier jeder herzlich willkommen. Es werden Workshops und Austausche stattfinden, an denen das Team teilnehmen kann, um die Schulpartnerschaft zu festigen. Wer sich also für unsere wundervollen Partner einsetzen will, kann sich im Sekretariat melden und dem **Nicaraguateam** beitreten.

Übrigens haben die Schulsprecher jetzt eine offizielle E-mail Adresse (hurra :D)!

Liebe Grüße von Fabi & Johannes

Um sich mit der Fragestellung „Wie können wir unseren Austausch mit der Partnerschule wieder beleben?“ auseinandersetzen zu können, brauchten die beiden Schulsprecher*innen erst mal eine Gruppe engagierter Schüler*innen. So lag in der ersten Projektphase der Fokus darauf, neue Mitstreiter*innen für das Projekt zu gewinnen. Dafür entwickelten die Schulsprecher*innen Konzepte und entwarfen einen Flyer, mit dem sie die Teilnahme am „Nica-Team“ an der Schule bewarben.

Erschwert wurde diese Gruppenfindungsphase durch die Einschränkungen der Covid-19-Pandemie. Schulschließungen und das Problem, jahrgangsgemischte Gruppen vermeiden zu müssen, führten dazu, dass die erste Phase sich verlängerte.

Die Gruppe um die beiden Schulsprecher*innen und engagierten Pädagog*innen nahm schließlich an mehreren Design-Thinking-Workshops des Projektes „Creative Democracy“ teil. Dort konkretisierten sie erste Ideen, arbeiteten detaillierte Konzepte aus und leiteten daraus Arbeitsschritte ab. Ein selbst ausgearbeiteter Zeitplan half den Schüler*innen, ihr Ziel im Auge zu behalten und den Weg dahin zu beschreiten.

Mit ihrem Projekt zeigt die Kaleidoskop-Schule, wie Engagement gleichzeitig auf lokaler und globaler Ebene funktioniert: Die Schüler*innen machen

sich in ihrem Umfeld für die Wiederaufnahme der Beziehungen zu ihrer Partnerschule stark und tauschen sich mit Schüler*innen auf der anderen Seite des Globus aus.

Das Projekt bietet den Schüler*innen die Chance, sich damit auseinanderzusetzen, wie die Lebensbedingungen für Menschen in einem Land des globalen Südens aussehen. Sie bekommen einen Einblick, wie ihre Peergroup dort lebt und wie das Bildungssystem funktioniert, und tauschen sich über Unterschiede und Gemeinsamkeiten aus. Außerdem erfahren sie andere Sichtweisen und Perspektiven auf gemeinsame Themen. So stehen Vernetzung und Austausch im Fokus des Projekts.

Durch die Austauschprozesse werden sie dazu angeregt, globale Zusammenhänge zu erkennen und sie zu hinterfragen. Damit verbunden werden sie sich ihrer eigenen Privilegien bewusst und lernen, diese zu reflektieren. Zusätzlich lernen die Schüler*innen durch die Arbeit im Projekt, selbstständig Konzepte und Ideen zu entwickeln und diese zu präsentieren und umzusetzen. ■

Quelle: Stadt Jena (Hrsg.): *Bildung gestalten. 20 Jahre Schulentwicklung in Jena.* db-thueringen.de/servlets/MCRFileNodeServlet/dbt_derivate_00028842/Bildung%20gestalten.pdf Letzter Zugriff: 15.10.2021



Jenaplan-Schule Jena

An der Jenaplan-Schule wird nach dem Schulentwicklungs-konzept Jenaplan gearbeitet. Die Thüringer Gemeinschaftsschule liegt in Jena-Süd und setzt es sich zum maßgeblichen Ziel, die Lernfreude und Lernbereitschaft aller Schüler*innen zu fördern. Bestandteile des Jenaplan-Konzepts sind unter anderem der Fokus auf selbstständiges Lernen, der hohe Stellenwert von Gemeinschaft und die Übernahme von Verantwortung aller an der Schule Beteiligten – Schüler*innen, Erzieher*innen, Pädagog*innen und Eltern.

Statt der üblichen 45-minütigen Lerneinheiten werden nach dem Jenaplan-Konzept bevorzugt offene Lernsituationen angeboten, die den Schüler*innen ermöglichen, nach ihren individuellen Bedürfnissen und in ihrem eigenen Tempo zu lernen. Dadurch wird die Selbstständigkeit der Schüler*innen gefördert.

Auch die Organisation der Schulgemeinschaft funktioniert nach dem Jenaplan-Konzept anders: Die Schüler*innen lernen nicht in Klassen, sondern in jahrgangsübergreifenden Stammgruppen. In diesen kommen ältere und jüngere Schüler*innen zusammen und unterstützen sich gegenseitig beim Arbeiten und Lernen. So üben und festigen sie soziale Kompetenzen. Auf diese Weise sollen das Vergleichen von Leistungen und der damit verbundene Konkurrenzdruck reduziert werden.

Darüber hinaus gehören die festen Elemente des Jenaplan-Konzepts zum Schulalltag: Arbeit, Feier, Gespräch und Spiel. Diese werden in Ritualen wie dem Montagmorgenkreis, den Stammgruppenprojekten, der Feier zum Wochenabschluss oder der Projektwoche umgesetzt.

Das demokratische Zusammenleben aller an der Schule Beteiligten ist ein Schwerpunkt der Jenaplan-Schule. In diesem Sinne gibt es an der Schule zahlreiche Mitmachgruppen, in denen sich die Schüler*innen engagieren: eine Schülerfirma, die sich mit fairem Handel beschäftigt; eine Musical-Gruppe, in der alle eine verantwortungsvolle Rolle übernehmen; eine AG, die sich gegen Lebensmittelverschwendung einsetzt.

Engagement im Projekt Creative Democracy

Die Projektgruppe, die für die Jenaplan-Schule am Projekt *Creative Democracy* teilnahm, war die Gruppe Engagement für Gemeinschaft (EFG).

An der Jenaplan-Schule arbeiten zahlreiche Projektgruppen, welche sich nach Interessenlage formieren und jahrgangsübergreifend alle an der Schule beteiligten Menschen einschließen. Jede*r kann sich somit für die Schulgemeinschaft engagie-



ren. Damit die engagierten Schüler*innen nicht ihre Pausen und Freistunden für die Gruppenprojekte nutzen müssen, gibt es an der Jenaplan-Schule seit 2019 einen in den Stundenplan integrierten festen Zeitraum, in dem alle Schüler*innen Freiraum für ihr Engagement für die Gemeinschaft haben.

Ein Organisationsteam vernetzt alle Mitmachgruppen, informiert die Schulgemeinschaft, stellt Regeln auf und bespricht gemeinsam Ziele und Vorgehensweisen. In diesem Team sind neben Schüler*innen auch Lehrer*innen, Eltern und Vertreter*innen einiger Mitmachgruppen aktiv.

Im Projekt *Creative Democracy* war es diesem Organisationsteam ein Anliegen, die Kommunikation innerhalb des Organisationsteams und mit der Schulgemeinschaft zu verbessern. Das Team wollte sich mit den Herausforderungen der Motivation der Schulgemeinschaft für die EfG-Zeit sowie mit den knappen zeitlichen Ressourcen auseinandersetzen.

So entstanden im Organisationsteam folgende Fragestellungen:

- Wie kann EfG ein Teil der Gemeinschaft werden, obwohl es nicht ausreichend Motivation und Engagement gibt?
- Wie schaffen wir es, dass die ganze Schulgemeinschaft von EfG profitiert, trotz Alters- und Interessensunterschieden?

Die Gruppe reflektierte bei mehreren Design-Thinking-Workshops des Projekts *Creative Democracy*, wie die individuellen Bedürfnisse und Interessen der Schüler*innen zusammengebracht werden können, damit wieder mehr Motivation in der Schulgemeinschaft für die EfG-Zeit entstehen kann.

In den Workshops beschäftigte sich die Gruppe mit Themen wie Kommunikation und Bedürfnissen und entwickelte neue Ideen und Pläne für ein Miteinander von Organisationsteam und Schulgemeinschaft. Dabei stießen sie durch die Covid-19-Pandemie auf Herausforderungen, da während der Schulschließungen die Mitmachgruppen größtenteils nicht stattfinden konnten.

Sie arbeiteten aber weiter digital an ihren Plänen, mehr Schüler*innen und Lehrkräfte für die EfG-Projekte zu motivieren, und setzten konkrete Schritte in die Tat um. Beispielsweise initiierten sie einen Spendenlauf mit der gesamten Schule, organisierten Patenschaften mit den jüngeren Schüler*innen zu digitalen Vorleserunden und entwarfen Ideen zu digitalen Vorleserunden und entwarfen Ideen zu einer Schüler*innenzeitung. Durch diese die Schulgemeinschaft verbindenden Projekte schafften sie eine Basis, um wieder zu mehr Gemeinschaft zu gelangen. Das Organisationsteam wird auch nach Abschluss des Projektes *Creative Democracy* seine Projekte fortführen.

das macht mir Spaß:
mit anderen
Leuten zusammen
arbeiten. die
nicht nur in meinem
alter sind



Gut: ich bringe gute ideen ein die am anfang verückt kling en aber eigentlich gut sind.

Unterstützen: Mit meinen Ideen. ☺

In dem Projekt der Jenaplan-Schule werden demokratische Prozesse erfahrbar gemacht und die Schüler*innen lernen, wie gelebte Demokratie funktioniert. Sie üben, sich in alters- und erfahrungsheterogenen Gruppen auszutauschen, zu reflektieren und ihre Sichtweisen zu artikulieren.

Darüber hinaus erleben sie Entscheidungsprozesse mit, lernen, sich durchzusetzen, aber auch die Meinung anderer zu akzeptieren. Mit der teilweisen Auflösung der Jahrgangstrennung wird der demokratische Prozess im schulischen Rahmen besonders realistisch dargestellt, da selbst lebendige Diskussionen innerhalb einer Klassenstufe nicht die Meinungsvielfalt aufweisen, welche durch das Zusammenkommen einer ganzen Schulgemeinschaft entsteht.

Aufgrund der Erfahrung der Schule mit ihrem Konzept und dem daraus resultierenden Umgang miteinander merken die Schüler*innen, dass ihre Stimme zählt und sie einen Unterschied machen können. Dies sind nicht nur grundlegende Voraussetzungen, die Kindern und Jugendlichen ein höheres Selbstwertgefühl geben, sondern sie sind auch bestes Mittel gegen Desinteresse und Politikverdrossenheit.

Quelle: Stadt Jena (Hrsg.): Bildung gestalten. 20 Jahre Schulentwicklung in Jena. db-thueringen.de/servlets/MCRFileNodeServlet/dbt_derivate_00028842/Bildung%20gestalten.pdf / Letzter Zugriff: 15.10.2021

»Ich fand's gut, dass jeder seine freie Meinung sagen durfte.«

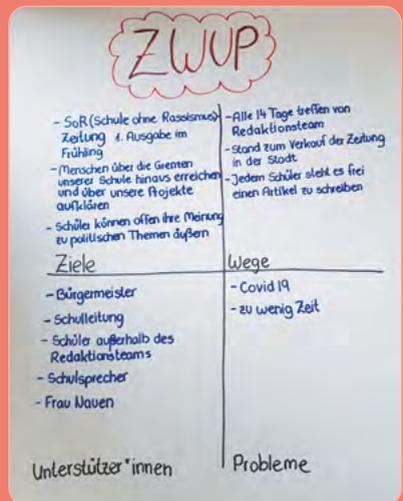
Schüler aus der Grundschule Solingen



Design Thinking Workshop Jena

»Ich habe gelernt, dass man nicht immer direkt auf die richtigen Ideen für sein Projekt kommt, sondern es hilft erst mal ganz vorne anzufangen.«

Schülerin aus der Grundschule Bogenstraße



Städtische Realschule Waltrop

Projekteindrücke Creative Democracy

»Durch die professionelle Unterstützung konnten wir eine Menge Ideen sammeln, einen Zeitplan erstellen und uns vor allem überlegen, wie wir andere Schüler*innen dazu begeistern können ins Team zu kommen.« Schüler*innen der Kaleidoskop-Schule Jena



Lorenz-Kellner-Grundschule



Städtische Realschule Waltrop



Prototypen der Grundschulen
beim Design-Thinking-Workshop



Grundschule Bogenstraße

»Was ich anderen über das Projekt **Creative Democracy** sagen würde: Dass es ein Geschenk für mich ist, Zeit von euch zu bekommen, sowas wie hier machen zu können oder als ihr bei uns wart. Das ist wirklich Zeit, die man geschenkt bekommt. Und die Inhalte die dabei rauskommen – noch einmal den Blick zu öffnen für andere Dinge, nochmal anders an die Sachen heranzugehen als es im Buch steht.« Lehrerin der Grundschule Bogenstraße

Grundschule Bogenstraße



Ideenparkplatz der Grundschule Bogenstraße

Creative Democracy – Reflexion und Wirkung

Im Rahmen von *Creative Democracy – Wir gestalten Zukunft!* offenbarten die beteiligten Schüler*innen in ihren Projekten Interesse an verschiedensten Themen aus den Bereichen „Demokratie stärken“, „Nachhaltigkeit leben“ und „Menschenwürde wahren“ – und setzten damit die Zielbereiche von *Creative Democracy* selbstbewusst in die Praxis um.

DEMOKRATIE STÄRKEN

Während der Workshops und Veranstaltungen von *Creative Democracy* brachten die Schüler*innen aktiv eigene Ideen und Vorstellungen ein und handelten diese miteinander aus. Die Wahl der Fragestellung und ihres Projektthemas gestalteten die Schüler*innen als demokratischen Prozess und konnten so selbst erfahren, wie demokratische Entscheidungsfindung funktioniert und welche Herausforderungen dabei auftreten können. Auch im weiteren Projektverlauf ergaben sich viele Möglichkeiten, Entscheidungsprozesse selbst zu durchlaufen und gemeinsam zu gestalten.

Partizipative Demokratie konnte nicht nur innerhalb der Projekte selbst erlebt werden, sondern erreichte verschiedene (schul-)politische Ebenen. Die Schüler*innen stellten ihre Projekte innerhalb der Schule vor und diskutierten gemeinsam ihre Projektkonzepte. Darüber hinaus wurden der Klassenrat und die Schüler*innenvertretung (SV) als demokratische Strukturen der Schulen gefördert und genutzt, um über die Projektideen und den Projektverlauf zu beraten. Auch auf regionalpolitischer Ebene wurde ein Projekt aktiv: Im Rahmen einer Bürger*innenbeteiligungsaktion präsentierten die Schüler*innen ihre Konzepte bei der Stadtverwaltung und fanden Gehör.

NACHHALTIGKEIT LEBEN

Der nachhaltige Umgang mit Ressourcen war für *Creative Democracy* ein wichtiger Bestandteil der Arbeit. Bei allen Veranstaltungen und Workshops wurde möglichst auf nachhaltige Materialien, eine umweltschonende Anreise mit dem Zug und das

Vermeiden von Abfall geachtet. Auch in den Projekten findet sich das Thema wieder. Es wurden mitunter Möglichkeiten erprobt, den Schulweg umweltfreundlicher zu gestalten, indem tatkräftig daran gearbeitet wurde, das Fahrrad als Alternative zum Auto und Elterntaxi attraktiv zu machen. Diese Anstrengungen mündeten bereits in ersten Erfolgen und werden auch in Zukunft fortgesetzt. Im Sinne demokratischer Gesellschaften bezog die Projektgruppe eine große Gruppe an Mitschüler*innen in ihre Planung mit ein und erfragte zunächst Bedarfe und Problembereiche, um dann zielgerichtete und sinnvolle Maßnahmen zu ergreifen.

MENSCHENWÜRDE WAHREN

Wie können alle Menschen ein würdevolles Leben führen? Dies war eine der Leitfragen für die Arbeit der Projektgruppen. Das Engagement gegen jede Form der gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit wurde von einer Gruppe in einer eigens entwickelten Schüler*innenzeitung thematisiert und in die Schul- und Stadtgemeinschaft getragen. Eine andere Projektgruppe stellte sich die Frage, wie Bildungsgerechtigkeit sowohl für Menschen im globalen Süden als auch im globalen Norden umgesetzt werden kann. Außerdem spielten die Teilhabemöglichkeiten aller Schüler*innen eine große Rolle, beispielsweise im Kontext der digitalen Ausstattung der Schüler*innen und der damit verbundenen Teilnahme an Online-Veranstaltungen, insbesondere während der Covid-19-Pandemie. Eine weitere Projektgruppe setzte sich intensiv mit den Kinderrechten auseinander und begeisterte sich dafür, dieses Wissen um die eigenen Rechte in die Schulgemeinschaft und so weit wie möglich darüber hinaus zu tragen.

Ziele für nachhaltige Entwicklung

Die im Rahmen der Agenda 2030 entwickelten siebzehn Ziele für nachhaltige Entwicklung – die *Sustainable*

*Development Goals (SDGs)*¹ – wurden im Jahr 2015 von den *Vereinten Nationen* beschlossen. Die Ziele umfassen unter anderem den Einsatz für Frieden und Bildungsgerechtigkeit, gegen Hunger und zum Erhalt des Klimas und der Ressourcen. Für *Creative Democracy* bildeten die *SDGs* eine zentrale Basis bei der Arbeit mit den Schulprojekten, was sich auch in der Auswahl der Themen widerspiegelt. Die Projekte widmeten sich dabei vor allem den *SDGs* Hochwertige Bildung, Weniger Ungleichheiten, Nachhaltige Städte und Gemeinden, Nachhaltige/r Konsum und Produktion sowie Maßnahmen zum Klimaschutz.

Einige der Projekte sind zudem langfristig angelegt. Das Engagement der Schüler*innen und der Pädagog*innen ist somit nicht an den Projektrahmen von *Creative Democracy* gebunden, sondern geht darüber hinaus und stellt ein nachhaltiges Arbeiten und Wirken der Schüler*innen mit ihren Projekten sicher.

Creative Democracy wirkt

Die positiven Auswirkungen des Projektes *Creative Democracy* auf die Schüler*innen, die Pädagog*innen und die Schulen zeigen sich unter anderem in verschiedenen Bereichen:

Im Projekt nahm der Netzwerkcharakter eine zentrale Rolle ein. Bei den Veranstaltungen von *Creative Democracy* tauschten sich die Projektgruppen untereinander über die Abläufe im Projekt sowie über Erfolgsmomente und Herausforderungen aus. Für die beteiligten Schüler*innen und Pädagog*innen war es bereichernd, Projekte aus einem anderen Bundesland, einer anderen Region und von einem anderen Schultyp kennenzulernen. Die Erfahrungen im gemeinsamen Austausch zu besprechen, verhalf den Projektgruppen dabei, ihr eigenes Engagement einzuordnen. Unterschiede zu und Gemeinsamkeiten mit anderen Projekten konnten so als Inspiration für den weiteren Verlauf des eigenen Projektes dienen.

Durch die große Vielfalt an Themen und Schultypen war dieser Austausch besonders interessant. Die große Auswahl der von den Schüler*innen selbst gewählten Projektthemen spiegelt deren viel-

fältige Interessengebiete wider. Dadurch konnten die Projektteilnehmer*innen bei den Veranstaltungen neben ihrem eigenen Thema Einblicke in weitere Themenfelder gewinnen. So bot das Projekt eine breite Palette des demokratiepädagogischen Engagements und des Einsatzes für die Ziele für nachhaltige Entwicklung.

Die verschiedenen Schultypen sorgten für spannende Dynamiken auf den Veranstaltungen. Die Altersdiversität bewirkte, dass sich die älteren Schüler*innen teilweise in eine unterstützende Rolle den jüngeren gegenüber begaben. Gleichzeitig konnten die jüngeren Schüler*innen Selbstwirksamkeit erfahren, indem sie sich traute, ihre eigenen Konzepte mutig den älteren Schüler*innen vorzustellen.

Die Möglichkeit, sich Schultyp-übergreifend miteinander auszutauschen und die Workshops so zu gestalten, dass von der dritten bis zur zwölften Klasse alle davon profitierten, war mitunter herausfordernd, aber auch bereichernd. Im gewöhnlichen Schulalltag besteht selten die Chance auf einen Austausch zwischen so verschiedenen Schultypen.

Das intensive Ausprobieren und Entdecken von demokratiepädagogischen Methoden war eine weitere Säule des Projektes. So wurden bei den Veranstaltungen und Workshops verschiedene Methoden mit den Schüler*innen umgesetzt. Besonders von dem *Design-Thinking*-Konzept, einem kreativen Ansatz für das Lösen von Problemen und Entwickeln von Ideen, profitierten die Schüler*innen und Pädagog*innen sehr. Die durchweg positiven Rückmeldungen zeugen davon, wie gut sich die Methode für das schnelle Entwickeln von Ideen und Konzepten eignet. Mehrere Schulen verankerten daraufhin *Design-Thinking* in den Gremien und Arbeitsgemeinschaften an ihrer Schule und nutzten die bereitgestellten Materialien für ihre weitere Arbeit.

Kreativ im Umgang mit Herausforderungen

Die Covid-19-Pandemie prägte das Projektgeschehen bei *Creative Democracy* stark. Das Projekt startete mit dem ersten Lockdown im März 2020 in einer schwierigen Phase. Die Umstellung auf Online-Unterricht, die Quarantäne von Schüler*innen und Lehrkräften und die sich häufig ändernden Vor-

1 Die 17 Ziele für nachhaltige Entwicklung: www.17ziele.de (letzter Zugriff 15.11.2021)

gaben erschwerten die Projektarbeit. Kinder und Jugendliche aus unterschiedlichen Klassenstufen durften nicht mehr zusammenkommen, was die Arbeit von klassenübergreifenden Arbeitsgemeinschaften beeinträchtigte. Schüler*innen und Lehrkräfte waren von der Pandemie sehr gefordert und mussten sich auf den zu behandelnden Lehrstoff konzentrieren, wodurch für außerunterrichtliche Aktivitäten weniger Zeit blieb. Daher war es oft nicht einfach, für das zusätzliche Projekt *Creative Democracy* Kapazitäten zu finden.

Doch gerade deshalb war es beeindruckend zu sehen, wie die Projektgruppen trotz der extrem herausfordernden Situation mit Energie für ihre Themen einstanden. Besonders bei den Workshops, die größtenteils im digitalen Raum stattfanden, zeigte sich die Begeisterung, mit der die Schüler*innen an ihren Projekten arbeiteten. Eigene Standpunkte wurden leidenschaftlich verteidigt, Konzepte detailliert ausgearbeitet und Pläne für die Zukunft des Projektes geschmiedet.

Trotz aller Umstände lässt sich hier ein positives Fazit ziehen: Die Projekte stellten sich den Herausforderungen des Pandemiegeschehens und zeigten trotz der Schwierigkeiten eine große Flexibilität und Dynamik im Anpassen an die neue Situation.

Insgesamt zeigte sich deutlich, dass die Projektgruppen von der Unterstützung und dem Austausch im Projekt *Creative Democracy* profitierten. Die Schüler*innen schafften es, ihre Ideen zu einem klar konturierten Plan auszuarbeiten und diesen entweder direkt in die Tat umzusetzen oder langfristige Konzepte daraus zu entwickeln. *Creative Democracy* hat es sowohl geschafft, die Ziele für nachhaltige Entwicklung in den Projekten zu fördern, als auch demokratiepädagogische Methoden in die Schulen und darüber hinaus zu tragen. Nachhaltigkeit, Demokratie und Menschenrechte fanden ihren Fokus und ließen sich im Projekt miteinander verbinden. ■

DAS TEAM

SVENJA HACKETHAL

Studium der Psychologie und Gender Studies an der Universität Hildesheim, Humboldt-Universität zu Berlin und Universität Potsdam, Projektleitung/-management im Projekt *Creative Democracy* der Deutschen Gesellschaft für Demokratiepädagogik e. V.

DAVID JEß

Studium der Soziologie an der Friedrich-Schiller-Universität Jena (M.A.), Wissenschaftlicher Mitarbeiter und Projektmanager im Projekt *Creative Democracy* des Fördervereins *Demokratisch Handeln* e. V.

TANIA K. KLOPSCH

Studium der Erziehungswissenschaften an der Goethe-Universität Frankfurt a. M. sowie Lehramtsstudium der Mathematik und Sozialwissenschaften (Universität Hamburg), Projektleitung/-management im Projekt *Creative Democracy* der Deutschen Gesellschaft für Demokratiepädagogik e. V.

JUDITH SCHINDLER

Studium der Erziehungswissenschaften und Psychologie (Friedrich-Schiller-Universität Jena), Projektleitung im Projekt *Creative Democracy* des Fördervereins *Demokratisch Handeln* e. V., wissenschaftliche Mitarbeiterin beim Wettbewerb *Demokratisch Handeln*.

EHEMALIGE MITARBEITER*INNEN

ARILA FEURICH, M.A.

Masterstudium der Erziehungswissenschaft, Psychologie und Soziologie an der Friedrich-Schiller-Universität Jena, ehemalige Projektleiterin im Projekt *Creative Democracy* beim Förderverein *Demokratisch Handeln* e. V., seit 2021 Referentin im Landesprogramm für Demokratie, Toleranz und Weltoffenheit des Thüringer Ministeriums für Bildung, Jugend und Sport.

CHRISTIAN WELNIAK, DIPL. PÄD.

Leitet das Regionalbüro Hamburg des Deutschen Schulpreises und der Deutschen Schulakademie. Er ist im Geschäftsführenden Vorstand der *Deutschen Gesellschaft für Demokratiepädagogik* e. V., Lehrbeauftragter an der FU Berlin und ehemaliger Projektleiter im Projekt *Creative Democracy*.

ÜBER UNS

Deutsche Gesellschaft für Demokratiepädagogik e. V.

Die *Deutsche Gesellschaft für Demokratiepädagogik (DeGeDe)* setzt sich als Fachverband für Demokratie im Bildungswesen ein. In der *DeGeDe* engagieren sich Fachleute aus Wissenschaft, Schulforschung und Schulpraxis, Verlagswesen und Bildungspolitik mit Eltern, Kindern und Jugendlichen sowie Studierenden. Gemeinsam sind wir in der demokratiepädagogischen Wissenschaft und Praxis aktiv.

Wir treten ein für die Entwicklung demokratischer Handlungskompetenzen bei allen beteiligten Akteuren, die Förderung demokratischer Organisationskulturen in schulischen und außerschulischen Erziehungs- und Bildungseinrichtungen sowie den Erhalt und die Weiterentwicklung einer lebendigen Demokratie.

Ausgehend vom „Magdeburger Manifest“ besteht der Grundkonsens darin, dass in der Demokratie das Schulwesen und die Kinder- und Jugendbildung mit gutem Beispiel vorgehen müssen. Erziehung und Bildung müssen die Demokratie für Kinder und Jugendliche erfahrbar machen und ihnen die Möglichkeiten geben, Demokratiekompetenzen zu erwerben.

Die *DeGeDe* hat ihre Wurzeln im Engagement gegen neonazistische und rassistische Ausschreitungen Anfang des letzten Jahrzehnts. Sie ist die natürliche Verbündete all jener, die in Ländern und Gemeinden das Zusammenleben in einer vielfältigen, pluralistischen Gesellschaft fördern und der gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit entgegenreten.

Mehr Informationen und Publikationen:
www.degede.de

Förderverein Demokratisch Handeln e. V.

Der *Förderverein Demokratisch Handeln e.V.* wurde 1991 gegründet und setzt sich für demokratische Bildung und Erziehung in allen Formen der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen ein. Der *Förderverein Demokratisch Handeln* ist Träger verschiedener Projekte der Demokratiepädagogik. Dabei sollen wissenschaftliche Ergebnisse und praktische Erfahrungen ausgewertet und bekannt gemacht werden. Der Verein verfolgt seine Ziele unabhängig, überparteilich und überkonfessionell.

Im Zentrum der Vereinstätigkeit steht der Bundeswettbewerb *Demokratisch Handeln*. Dabei handelt es sich um Deutschlands ersten Wettbewerb zur demokratischen Entwicklung von Jugendarbeit, Schule und pädagogischen Institutionen. Als Kinder- und Jugendwettbewerb zur Förderung der demokratischen Kultur zeichnet der Wettbewerb Demokratieprojekte aller Art aus dem schulischen und außerschulischen Bereich aus. Ziel des Wettbewerbs ist die Würdigung, Sichtbarmachung, Vernetzung und das Empowerment der Projekte.

Mehr Informationen:
www.demokratisch-handeln.de/foerderverein

Creative Democracy. Gemeinsam Zukunft gestalten!

Warum ist Demokratiepädagogik gerade jetzt so wichtig? Die globale Covid-19-Pandemie hat gesellschaftliche Entwicklungen verstärkt, deren Bearbeitung einer starken Zivilgesellschaft bedürfen und verdeutlichen: Demokratiepädagogik muss in die Schule!

In der vorliegenden Publikation analysieren und problematisieren Expert*innen in ihren Beiträgen zunächst verschiedene Facetten aktueller gesellschaftlicher Entwicklungen: Tendenzen der Entdemokratisierung, die Zunahme von Verschwörungserzählungen und (anti-asiatischem) Rassismus, die Frage nach digitaler Teilhabe, digitalem Demokratielernen und demokratiepädagogischer Projektarbeit in Krisenzeiten. Dabei leiten die Autor*innen Handlungsmöglichkeiten für die pädagogische Praxis ab und zeigen, wie den Herausforderungen demokratiepädagogisch begegnet werden kann.

Anschließend wird das Kooperationsprojekt *Creative Democracy. Wir gestalten Zukunft!* mit den beteiligten Schulen und ihren spezifischen Projekten vorgestellt und reflektiert. Die dargestellten Modellprojekte sollen als Inspiration für die Umsetzung eigener demokratiepädagogischer Vorhaben dienen.

Diese Publikation erscheint im Rahmen des Projekts Creative Democracy. Wir gestalten Zukunft! In dem Kooperationsprojekt entwickelten die Deutsche Gesellschaft für Demokratiepädagogik e. V. und der Förderverein Demokratisch Handeln e. V. gemeinsam mit sechs beteiligten Modellschulen Projekte, in denen die Beteiligungs- und Teilhabewünsche von Kindern und Jugendlichen gefördert wurden.

www.creative-democracy.de