

Außerschulische Bildung

Zeitschrift der politischen
Jugend- und Erwachsenenbildung

2/2021

THEMA IM FOKUS

Politische Bildung mit Kindern entwickeln und gestalten

4 | **Politische Bildung mit Kindern
ist Demokratiebildung**

Grundbegriffe, Begründungen
und Handlungsprinzipien

von Benedikt Sturzenhecker
und Laura-Aliki Vesper

11 | **Politische Bildung im
Grundschulalter**

Entwicklungspsychologische
Voraussetzungen, empirische
Befunde und Handlungs-
empfehlungen

von Sabina Pauen und
Thomas Goll

18 | **Kinderrechtsbildung – über, durch
und für Kinderrechte**

Zur Bedeutung eines gesamt-
gesellschaftlichen Kinderbewusst-
seins

von Katharina Gerarts

27 | **Diversität und machtkritische
politische Bildung mit Kindern**

Mit jungen Menschen auf
dem gemeinsamen Weg, sich
politisch zu bilden

von Olenka Bordo Benavides

34 | **Erfahrungen aus der Praxis:
Politische Bildung mit Kindern**

Eine Bestandsaufnahme im AdB

von Rebecca Arbter und
Damaris Wardenga

41 | **Wunderwelten – Welt der
Wunden?**

Wie gelingt politische Bildung
mit Kindern?

von Izabela Zarębska

Außerschulische Bildung
Zeitschrift der politischen
Jugend- und Erwachsenenbildung

2/2021

Zu diesem Heft

Politische Bildung mit und für Kinder – lange hat die Arbeit mit dieser Zielgruppe ein Schattendasein in der politischen Bildung in Deutschland geführt. Es fehlten überzeugende Konzepte sowie politische Bildner*innen, die sich diese Aufgabe zugetraut hätten, es fehlte oftmals das Vertrauen in die Zielgruppe, die Überzeugung, dass Kinder politisches Interesse haben und politische Bildung mit Kindern möglich und nötig sei. Parallel dazu gab es schon viele gute Beispiele in Kindertageseinrichtungen, Schulen oder der außerschulischen politischen Bildung, aber sie haben bisher nicht dazu geführt, dass politische Bildung mit Kindern ein selbstverständlicher Teil der politischen Bildung wurde. Das wird sich ändern, nicht zuletzt auch durch das AdB-Projekt „Demokratie-Profis in Ausbildung! Politische Bildung mit Kindern“ (2020–2024). Es hat sich zum Ziel gesetzt, Kinder im Alter von sechs bis zwölf Jahren in ihren Kompetenzen zum demokratischen Handeln und zur Meinungsbildung zu unterschiedlichen Themen zu bestärken, und – nicht zu unterschätzen – es will die Kompetenzen von Bildungspraktiker*innen erweitern und sie zur Bildungsarbeit mit Kindern ermutigen. Diese Ausgabe unserer Zeitschrift stellt das Projekt vor und zeigt, wie gute Praxis möglich ist.

Kinder sind die Zukunft unserer Gesellschaft. Sie haben ein Interesse daran und das Recht darauf, Entscheidungen, die sie betreffen, mit zu fällen und ihr Lebensumfeld mitzugestalten. Vor diesem Hintergrund blickt diese Ausgabe zunächst auf die entwicklungspsychologischen Erkenntnisse und auf die Voraussetzungen, die es braucht, um politische Bildung mit Kindern zu fördern. Sie benennt Grundbegriffe und Handlungsprinzipien der Demokratiebildung, die Kinder als mündige, fähige und berechnete Mitglieder in der Gesellschaft ernst nehmen, thematisiert die Bedeutung von Kinderrechten und der Kinderrechtebildung für ein gesellschaftliches Kinderbewusstsein und stellt eine machtkritische, inklusive politische Bildung mit heterogenen Gruppen vor.

Diese Ausgabe regt auf vielfältige Weise an, politische Bildung mit Kindern zu planen, auszuprobieren und zu fördern.

Eine anregende Lektüre wünscht Ihnen



Friedrun Erben

Friedrun Erben

Thema des nächsten Heftes:

Demokratierelevant – Politische Bildung
in der (Corona)Krise

Thema im Fokus:

Politische Bildung mit Kindern
entwickeln und gestalten

- 4 **Politische Bildung mit Kindern ist Demokratiebildung**
von Benedikt Sturzenhecker und Laura-Aliki Vesper
- 11 **Politische Bildung im Grundschulalter** von Sabina Pauen und
Thomas Goll
- 18 **Kinderrechtsbildung – über, durch und für Kinderrechte**
von Katharina Gerarts
- 27 **Diversität und machtkritische politische Bildung mit Kindern**
von Olenka Bordo Benavides
- 34 **Erfahrungen aus der Praxis: Politische Bildung mit Kindern**
von Rebecca Arbter und Damaris Wardenga
- 41 **Wunderwelten – Welt der Wunden?** von Izabela Zarębska

Forum

- 49 **Der 16. Kinder- und Jugendbericht stärkt die Position
der politischen Bildung in der Kinder- und Jugendhilfe**
von Andreas Thimmel
- 54 **Die demokratische Erziehung Deutschlands**
von María do Mar Castro Varela

Politische Bildung praktisch

- 60 **Mehr als nur Fiktion** von Dana Meyer

Jahresthema im AdB

- 65 **Bildungsstätten – rassistisfreie Räume?** von Siwan Alkerdi,
Gifty Nyame Tabiri und Eric Wrasse

Rezensionen

- 70 **Rezensionen**

AdB aktuell

- 77 **AdB aktuell**

Berichte, Hinweise, Nachrichten

- 84 **Personalien**
- 85 **Aus Profession und Politik**
- 90 **Ausschreibungen und Wettbewerbe**
- 92 **Veranstaltungen**
- 93 **Zeitschriftenschau**
- 95 **pb-digital**
- 96 **Impressum**

Ab der Ausgabe 1/2020 erscheint die Fachzeitschrift als Print- und Online-Ausgabe unter <https://fachzeitschrift.adb.de> Die Ausgaben der Außerschulischen Bildung, deren Erscheinen mehr als zwei Jahre zurückliegt, können auf der AdB-Homepage über folgenden Link kostenlos abgerufen werden: www.adb.de/zeitschrift_ab

Politische Bildung mit Kindern ist Demokratiebildung

Grundbegriffe, Begründungen und Handlungsprinzipien

Der 16. Kinder und Jugendbericht definiert: „Politische Bildung ist Demokratiebildung“. Das gilt auch für die politische Bildung von Kindern und mit Kindern, also für die Anreicherung demokratischer Partizipation durch die Kinder selbst und deren pädagogische Anregung und Unterstützung in Settings außerschulischer Jugendbildung. Eine solche Bildungsarbeit versteht Kinder immer schon als grundsätzlich mündige, fähige und berechnigte Beteiligte an sie betreffenden Entscheidungen in ihrer Lebenswelt und unterstützt sie in der Entwicklung ihrer Demokratiebildung. von Benedikt Sturzenhecker und Laura-Aliki Vesper

In diesem Text werden zunächst die Grundbegriffe Politik, Erziehung und Bildung bestimmt und in einer kommunikationstheoretischen Gesellschaftstheorie verankert. Darüber wird die erzieherische Aufgabe einer Förderung von Demokratieerfahrungen von Kindern begründet. Im zweiten Teil des Textes wird erläutert, welche Handlungsprinzipien daraus für eine Anregung und Unterstützung von Demokratiebildung mit Kindern in der außerschulischen Jugendbildung folgen.

Grundbegriffe: Politik und Gesellschaft, Erziehung und Bildung

Der 16. Kinder und Jugendbericht der Bundesregierung definiert zunächst *Politik* als jenen „Bereich von Aktivitäten und Strukturen, der auf die Herstellung, Durchsetzung und Infragestellung allgemein verbindlicher und öffentlich relevanter Regelungen in und zwischen Gruppierungen von Menschen abzielt“ (BMFSFJ 2020, S. 47). Der Bericht führt keine explizite *Gesellschaftstheorie* ein, die den Rahmen solcher „Aktivitäten und Strukturen“ bestimmbar machen würde. Aus unserer Sicht geht es in solchen politischen Prozessen in einer Gesellschaft inhaltlich vor allem um Regelungen, wie durch Arbeit und Interaktion das kollektive

Leben produziert und reproduziert werden soll (wir beziehen uns im Weiteren gesellschaftstheoretisch auf Habermas 1968; 1981).

Menschen sind zur Erhaltung ihres Lebens grundsätzlich auf gegenseitige Zusammenarbeit angewiesen. Sie arbeiten zusammen, um das zu produzieren, was für ihr Überleben notwendig ist. Um das zu tun und auch um das Produzierte untereinander zu verteilen, müssen sie miteinander kommunizieren. Sie müssen sich darüber verständigen, wie sie ihre Überlebensmittel (im weitesten Sinne) produzieren wollen und auch wie sie ihr gemeinsames Leben jenseits von Arbeit gestalten wollen. Es geht also inhaltlich um eine Verständigung zur Regelung von Arbeit und Kultur des Zusammenlebens (im weitesten Sinne).

Eine solche allgemeine Vergesellschaftung ist jedoch (spätestens) in der Moderne durch die Ausdifferenzierung von zwei Prinzipien gekennzeichnet: System und Lebenswelt. Aus differenzierten Arbeits- und Interaktionsweisen in komplexen Gesellschaften hat sich das System entwickelt, zu dem die staatliche Verwaltung und der Markt gehören. Das System ist dadurch gekennzeichnet, dass Entscheidungen erfolgs- bzw. machtorientiert getroffen werden: Hier haben die zweckrationalen Imperative von

Geld und Macht Vorrang und Kommunikation wird strategisch zur Erreichung solcher Ziele gestaltet. In der Lebenswelt jedoch, also in den Feldern des alltäglichen, vertrauten und selbstverständlichen Handelns (wie etwa in der Familie oder in zivilgesellschaftlichen Institutionen wie Vereinen und Initiativen), wird verständigungsorientiert kommuniziert, indem alle von anstehenden (Regelungs-)Fragen Betroffene Geltungsansprüche infrage stellen können und Positionierungen mit gegenseitig anerkennungsfähigen Argumenten begründet werden müssen. So können sie auch zu gemeinsam getragenen Entscheidungen kommen.

Kinder finden zunächst diese Struktur von Lebenswelt und System und die durch Verständigung und/oder Machtprozesse getroffenen Regelungen des gesellschaftlichen Zusammenlebens schon vor. Sie sind als Kinder angesichts der Erziehungstatsache (Siegfried Bernfeld) darauf angewiesen, dass diese Verhältnisse (Lebenswelt und System) so gestaltet sind, dass *Erziehung und Bildung* für sie möglich werden. Erziehung hat die Aufgabe, Schutz und Fürsorge zu gewährleisten und die Kinder zu befähigen „als ein Subjekt“ zu handeln, „das zur Beteiligung am gesellschaftlichen Leben fähig ist“ (Mollenhauer 1982, S. 42 f.). Erziehung soll Voraussetzungen für Bildungsprozesse sichern und erweitern, also dafür sorgen, dass Kindern (gerecht verteilt) eine „Mannigfaltigkeit von Situationen“ (von Humboldt, 1792/1980, S. 64) zur Verfügung steht, die ihnen erlaubt, sich selbsttätig die sozial-gesellschaftliche und natürliche Welt auf ihre persönliche Weise anzueignen und sich dabei als Subjekt zu entwickeln. Durch Erziehung wird ihnen also Gesellschaft und mit ihr die politischen Regelungen des Zusammenlebens und -arbeitens sowohl durch die Erwachsenen vorgelebt (präsentiert), als auch vermittelt (repräsentiert). In der Erziehung beziehen sich zwei Subjekte in „Bi-Subjektivität“ (Sünkel 2010) vermittelnd (Erwachsene und Fachkräfte) und aneignend (Kinder) auf eine „dritte Sache“, also auf spezifische Inhalte und Regeln von Welt bzw. Gesellschaft, die zwischen ihnen relevant werden. Dadurch, dass Kinder auf die erzieherischen Vermittlungszumutungen als Subjekte, also mit eigensinnigen Intentionen und Perspektiven antworten können, wird ermöglicht, dass die gesellschaftlichen Regelungen nicht nur einfach reproduziert werden, sondern sie im Dialog zwischen Kindern und Erwachsenen erkannt und verändert werden können. Kinder sind in der Erziehung auf eine lebensweltliche Verständigung angewiesen, die ihnen erlaubt, Geltungsansprüche von „Regelungen“ auch kritisch zu hinterfragen und sich an der Findung neuer Entscheidungen zu beteiligen. Aber sie sind gleichzeitig auch

Institutionen, Prozessen und Folgen des Systems, besonders von Ökonomie und politischer Macht, unterworfen.

In einer demokratischen Gesellschaft hat Erziehung die Aufgabe, Kinder zu befähigen, sich als Subjekte an einer demokratischen Gesellschaft zu beteiligen.

Kinder sind also immer schon in ihrer Gesellschaft mit Politik (also mit strategisch und über Verständigung entstandene Regeln der Lebensführung) konfrontiert. Sie sind den Regelungen des gesellschaftlichen Zusammenlebens ausgesetzt (Sozialisation), bekommen diese durch Erziehung vermittelt (möglichst dialogisch und so, dass diese kritisch verstanden und verändert werden können) und eignen sie sich selbsttätig an (Bildung). Ein emanzipatorischer Bildungsbegriff (wie er etwa vom 16. Kinder- und Jugendbericht vertreten wird) impliziert, dass diese Aneignungstätigkeit des Subjekts auf eine Maximierung von Selbstbestimmung und Mitbestimmung zielt, d. h. also auch auf kritische Reflexions- und Handlungsfähigkeit in sozialen/gesellschaftlichen Zusammenhängen und ihren politischen Regelungen und Regelungsprozessen.

Erziehung in der Demokratie eröffnet Demokratiebildung

Mit der bisherigen Argumentation lässt sich ein klarer Zusammenhang zwischen *Erziehung/Bildung und Demokratie und Demokratiebildung* herstellen. In einer demokratischen Gesellschaft hat Erziehung die Aufgabe, Kinder zu befähigen, sich als Subjekte an einer demokratischen Gesellschaft zu beteiligen. Erziehung wird Kindern dann Demokratie durch demokratisches Handeln der Erwachsenen präsentieren und demokratisches Handeln vermitteln. Dass dieses unter den Bedingungen von Bi-Subjektivität dialogisch, also unter einer gegenseitigen Anerkennung der beteiligten Kinder und Erwachsenen als Subjekte und damit der gegenseitigen Unterstellung von Fähigkeiten und Rechten der Selbstbestimmung geschehen soll, zeigt schon eine grundsätzlich pro-demokratische Struktur erzieherischen Handelns. Denn Demokratie ist ebenfalls auf eine gegenseitige Anerkennung und dialogische Aushandlung zwischen den Beteiligten angewiesen. Damit ist eine →

demokratische Erziehung in der Lebenswelt verortet, die selbst wiederum durch die Kommunikationsstruktur der Verständigung gekennzeichnet ist, in der Menschen Geltungsansprüche argumentativ prüfen und Entscheidungen bzw. „Regelungen“ zu den sie betreffenden Angelegenheiten aushandeln.

Eine Erziehung, die fördern will, dass Kinder sich politisch und demokratisch bilden, eröffnet mannigfaltige Situationen der selbsttätigen Aneignung der Partizipation an Politik und damit die Entwicklung kritischer Reflexion und Handlungsfähigkeit.

Eine demokratieorientierte Erziehung müsste also den Kindern Rechte und Möglichkeiten der Partizipation an den Entscheidungen zu den sie betreffenden Angelegenheiten gewährleisten. An dieser Stelle wird oft gefragt, ob Kinder denn dafür nicht Voraussetzungen mitbringen müssten. Jedoch: „Voraussetzung für die Partizipation unter den Bedingungen eines demokratischen und sozialen Rechtsstaates ist einzig die Betroffenheit von möglichen und tatsächlichen Entscheidungen. Sie bürgt unabhängig vom Alter für Kompetenz und ist daher im Sinne des vom Grundgesetz her gesicherten Rechtes auf freie Entfaltung der Persönlichkeit (Art. 2 GG) zu beachten. Die UN-Kinderrechtskonvention bestätigt, dass der Anspruch der Kompetenz wegen Betroffenheit auch und gerade für Kinder gilt.“ (Richter et al. 2016, S. 107) Für Kinder wird damit angenommen, dass sie aufgrund ihrer Betroffenheit zu den Fragen ihrer Lebensführung in Gesellschaft, Familie und pädagogischen Einrichtungen inhaltliche und formale Expertise, Kommunikations- und Handlungsfähigkeit mitbringen: Sie wissen um was es geht und sie sind als Menschen fähig, sich auf der Basis gegenseitiger Perspektivenverschränkung argumentativ zu verständigen. Über eine so verstandene grundlegende Mündigkeit verfügen Menschen ab Geburt (vgl. von der Pfordten 2016, S. 82). *Immanuel Kant* (1784) definiert Menschen als „naturaliter maiorenes“ also als von Natur aus „volljährig“ (maiorenes) bzw. mündig.

Angesichts dieser Voraussetzungen kann man sich also mit Kindern über die sie betreffenden Fragen und Rege-

lungen der gemeinsamen Lebensführung in den pädagogischen Institutionen, der Kommune und der Gesellschaft verständigen, d. h., man kann sich mit ihnen über Politik verständigen. Eine Erziehung, die fördern will, dass Kinder sich politisch und demokratisch bilden, eröffnet mannigfaltige Situationen der selbsttätigen Aneignung der Partizipation an Politik und damit die Entwicklung kritischer Reflexion und Handlungsfähigkeit. Damit kann konstatiert werden: „Politische Bildung ist Demokratiebildung.“ (BMFSFJ 2020, S. 128)



Demokratiebildung versteht Kinder als grundsätzlich mündige, fähige und berechnigte Beteiligte an sie betreffenden Entscheidungen in ihrer Lebenswelt. Foto: ben-wicks/unsplash

Die Förderung einer solchen Demokratiebildung muss zunächst ihr Verständnis von Demokratie klären. Wir beziehen uns dazu auf *Habermas'* Konzept einer deliberativen Demokratie, danach sollen die Mitglieder des Volkes (gr. „demos“) an der Herrschaft (gr. „kratia“) teilnehmen, also partizipieren, als gleichberechtigte Urheber*innen und Adressat*innen von Entscheidungen (vgl. Habermas 1992, S. 52). Der symbolische Kern von Demokratie (vgl. Richter 2016) kennzeichnet sich durch gleichberechtigten Zugang zu und gleichrangige Beteiligung an intersubjektiven und öffentlichen Auseinandersetzungs- und Entscheidungsprozessen zu Fragen der kooperativen Lebensgestaltung. Anders gesagt: Die Mitglieder eines Entscheidungskollektivs bestimmen (als Urheber*innen) die Regeln über das, was sie betrifft, also über das, was für sie Folgen hat (Adressat*innen).

Unsere Position der Demokratiebildung geht nun davon aus, dass Kinder Mitglieder der demokratischen Gesellschaft sind und sie das Recht haben, sich an demokratischen Entscheidungsprozessen zu beteiligen. Art. 1 des Grundgesetzes sichert Kindern wie allen Menschen Würde,

d. h. Selbstbestimmung¹ zu. In sozialen und gesellschaftlichen Zusammenhängen muss aus Selbstbestimmung der Einzelnen eine Mitbestimmung des Kollektivs werden. Aus dem Recht auf Würde leitet sich also auch das Recht auf Mitbestimmung ab.

Aus pädagogischer Sicht muss dieses Recht besonders in den pädagogischen Institutionen selbst realisiert werden; also in Kita, Grundschule, Kinder- und Jugendarbeit, kultureller Jugendbildung und außerschulischen Bildungsangeboten. *John Dewey* versteht pädagogische Organisationen als „miniature community, an embryonic society“ (1899/1915, S. 15), also eine Gesellschaft im Kleinen. Damit sind sie Orte, an denen Demokratie durch die beteiligten Menschen praktiziert werden soll und kann. Es geht darum, Kindern Demokratiebildung zu eröffnen, als selbsttätige Aneignung von Demokratie durch ihre Ausübung, durch die Wahrnehmung der Rechte auf Mitentscheidung, Mitgestaltung und Mitverantwortung. In Hinblick auf Ermöglichung von Demokratiebildung eröffnen Fachkräfte erzieherisch intentional den Kindern Möglichkeiten, demokratisch zu partizipieren. Sie vermitteln die Normen und Werte, Verfahren und Regeln von Demokratie in der demokratischen Gesellschaft durch die Angebote konkreter demokratischer Mitentscheidungen an die Kinder betreffenden Fragen der gemeinsamen Lebensführung.

Der symbolische Kern von Demokratie kennzeichnet sich durch gleichberechtigten Zugang zu und gleichrangige Beteiligung an intersubjektiven und öffentlichen Auseinandersetzungs- und Entscheidungsprozessen zu Fragen der kooperativen Lebensgestaltung.

Wenn außerschulische Pädagog*innen Demokratiebildung ermöglichen wollen, muss noch ein weiteres Element einbezogen werden, denn Demokratiebildung geht nicht allein in der Ausübung von demokratischer Partizipation

¹ Menschenwürde und Selbstbestimmungsrecht sind nach GG nicht teilbar. Nach der Wertordnung des Grundgesetzes ist der Mensch ein Wesen, das „in Freiheit (über) sich selbst bestimmt“ (BVerfG, Urteil vom 15.02.2006 – 1 BvR 357/05).

auf. Die zeitgenössische Bildungstheorie weist Reflexivität als zentrales Charakteristikum von Bildungsprozessen aus (vgl. z. B. Koller 2011; für die Jugendarbeit Sturzenhecker 2021). Reflexion oder Reflexivität meint „die Fähigkeit des Menschen, das eigene Denken und Handeln zum Gegenstand des Nachdenkens zu machen“ (Foster 2014, S. 589). Das geschieht nicht nur im inneren Dialog über Sprache, sondern auch in sprachlicher Verständigung mit den anderen an einer gemeinsamen Erfahrung Beteiligten. Es geht also nicht nur darum, eine – in unserem Zusammenhang demokratische – Erfahrung zu machen, also etwa eine Abstimmung über eine Frage der gemeinsamen Lebensführung durchzuführen, sondern die Aneignungsprozesse einer solchen demokratischen Abstimmung im Nachhinein noch einmal zu reflektieren. Darüber entstehen gemeinsame Begriffe, die die konkrete Erfahrung im demokratischen Prozess in eine abstraktere Form bringen. Zum Beispiel: Kinder machen die konkrete Erfahrung zu *wählen* (z. B. Delegierte in einen Kita-Rat) und verstehen in der nachträglichen Reflexion dieser Erfahrung das Prinzip der *Wahlen*. Damit wird es möglich, die Einzelerfahrung zu transferieren, in unserem Fall auf prinzipielle Prozesse (demokratischer) Politik. Mit einer solchen Reflexion eröffnet sich die Chance, eigene Erfahrungen mit Demokratie auch kritisch zu befragen: Z. B. einseitige Machtausübung, Risiken von Ungerechtigkeit und Ausschluss, mangelnde Zugänge zur Beteiligung, Manipulation von Meinungen und Positionen und weitere mögliche Problemstellungen in der demokratischen Praxis werden analysierbar. Das kann wiederum dazu führen, individuell und gemeinsam bessere Handlungsweisen zur Realisierung von Demokratie zu entwickeln. Die Erfahrung der Realisierung konkreter demokratischer Partizipationsrechte durch die Kinder geht also über in eine kritische Reflexion auch der Grenzen und Probleme der Umsetzung von Demokratie. „Als mündige Menschen müssen sie (...) dabei gefördert werden, Herrschafts- und Machtverhältnisse zu analysieren, sich ein kritisch-reflektierendes Urteil zu bilden und Handlungsstrategien zu entwickeln, um selbst aktiv politische Prozesse zu beeinflussen.“ (BMFSFJ 2020, S. 71)

Förderung von Demokratiebildung in der außerschulischen politischen Bildung mit Kindern

Wenn damit die Grundprinzipien einer politischen Bildung als Demokratiebildung benannt sind, stellt sich die Frage, was daraus für die Praxis außerschulischer politischer Bildung mit Kindern folgt. Außerschulische Kinder- und Jugendbildung kann hier von den langjährigen →

Erfahrungen der Kitas lernen, wie solche Prinzipien der Förderung von Demokratiebildung erfolgreich angewendet werden können.

Bei der Betrachtung des Arbeitsfelds außerschulischer Kinder- und Jugendbildung fällt im Vergleich zu anderen Bildungsinstitutionen auf, dass hier ihre Adressat*innen häufig nur für einen begrenzten Zeitraum Bildungsangebote wahrnehmen. Die wechselnde Teilnehmer*innenschaft und die oft kurzzeitige gemeinsame Arbeit kennzeichnet häufig die Einrichtungen der außerschulischen politischen Jugendbildung im Unterschied zu Kita, Offene Kinder- und Jugendarbeit und Jugendverbänden. Anders als in der Kita oder etwa den Jugendverbänden ergibt sich damit keine gesicherte längerfristige Mitgliedschaft und damit nur ein situativ und sporadisch zusammenkommendes „Volk“ (gr. demos) im Sinne einer Entscheidungsgemeinschaft. Die in Prozessen demokratischer Partizipation thematisierbaren Konflikte und Fragen der Regelung der gemeinsamen Lebensführung in der „embryonic society“ der Einrichtung sind in solchen kurzzeitigen Settings deutlich beschränkt, ebenso wie die Zeit, gemeinsam an ihnen zu arbeiten. Zudem kommen häufig Gruppen in die außerschulische Bildungsarbeit, die schon aus anderen Einrichtungen oder sozialen Zusammenhängen kommen (ein großer Teil stammt wahrscheinlich aus der Schule), sich schon kennen und in gewisser Weise eine gemeinsame Lebensführung in ihrer Einrichtung gestaltet haben. So müssen die Pädagog*innen der außerschulischen Bildungseinrichtungen ihre Adressat*innen stets neu kennenlernen, während die Kinder und ihre Betreuer*innen (Klassenlehrer*innen, Gruppenleiter*innen etc.) bereits miteinander vertraut sind und potenziell schon eigene Kommunikationslogiken und -praktiken sowie Gruppenentscheidungsprozesse unter sich ausgemacht und eingeübt haben. Solche sozialen Kommunikationsstrukturen haben sehr unterschiedliche Charaktere und oft sind sie nicht besonders demokratisch ausgerichtet; gerade Schulen bescheinigen empirische Studien eher geringere Grade demokratischer Partizipation (vgl. Schneider/Gerold 2018; Billis 2020). Andererseits stoßen solche Gruppen von Teilnehmenden in den Einrichtungen der außerschulischen Jugendbildung auf neue Kooperationspartner*innen und auch auf Organisationsstrukturen, die sie wiederum nicht kennen und auch nicht kurzfristig beeinflussen können. Will außerschulische politische Jugendbildung ihren Teilnehmenden Demokratiebildung als konkrete Partizipation an der Gestaltung der gemeinsamen pädagogischen Arbeit eröffnen, muss für diese Bildungssettings mit den jeweils konkret Beteiligten stets neu geklärt werden, wer zusammen mit welchen Rechten

und Verfahren welche Fragen der Gestaltung des gemeinsamen Lebens und Arbeitens in einem begrenzten Zeitraum bestimmen kann. Und d. h., auch die Grenzen einer solchen demokratischen Partizipation festzulegen und für die Beteiligten transparent zu machen. Diese Frage der Gestaltung von demokratischer Partizipation muss wieder in ein Verhältnis zur Umsetzung der Inhalte der Bildungsmaßnahmen gestellt werden.



Durch Erziehung wird Kindern Gesellschaft und das Zusammenleben von Erwachsenen vorgelebt und vermittelt. Foto: fas-khan/unsplash

Um Anregungen für die Gestaltung demokratischer Partizipation in der außerschulischen Kinder- und Jugendbildung zu gewinnen, greifen wir Ergebnisse aus der aktuellen Forschung zur Umsetzung von demokratischer Partizipation in Kitas auf (vgl. Knauer/Hansen/Redecker/Rehmann 2020; Sturzenhecker/Knauer/Vesper 2020) und geben erste Anregungen, wie sie auch in anderen Settings der politischen Bildung mit Kindern realisiert werden könnten.

*Die Pädagog*innen eröffnen demokratische Strukturen.*

Dieser Schritt besteht im Prinzip darin zu klären, welche Rechte der Selbstbestimmung und Mitbestimmung den Kindern im Setting der Einrichtung (also zum Beispiel einer Jugendbildungsstätte) eröffnet werden sollen. Zudem müssen die Verfahren bereitgestellt werden, wie (also mit welchen Gremien, Prinzipien und Methoden) gemeinsame Entscheidungen gefällt werden können. In außerschulischen Bildungssettings müssen die Pädagog*innen abklären, welche organisationalen Rahmenbedingungen, pädagogischen Schwerpunktsetzungen und Kenntnisse über die jeweilige Gruppe der Teilnehmenden, welche demokratischen Rechte und Verfahren möglich machen und wo be-

gründet Grenzen zu setzen sind. In vielen Bildungsstätten zum Beispiel stehen die Essenszeiten fest, jedoch können die Arbeitszeiten und auch die Schlafenszeiten gemeinsam festgelegt werden.

*Die Pädagog*innen gestalten und vermitteln die demokratischen Verfahren.*

Wie in der Kita haben die Fachkräfte die Aufgabe und Verantwortung, die Entscheidungsprozesse methodisch zu strukturieren und anzuleiten. Sie geben „Geschäftsordnungen“ vor, gestalten Entscheidungsprozesse durch Moderation mithilfe von Methoden und helfen den Kindern, ihre Diskussion zu strukturieren und zu Entscheidungen zu kommen. Dabei bringen sie (als Mitglieder der Entscheidungsgemeinschaft) ihre eigenen inhaltlichen Positionen ein und suchen mit den Kindern nach gemeinsamen, machbaren Lösungsmöglichkeiten. Unter Umständen verweisen sie auf bereits transparent gemachte Grenzen von Entscheidungsmöglichkeiten und begründen diese.

*Die Pädagog*innen unterstützen dabei, die Themen der demokratischen Partizipation zu bestimmen.*

In der Kita geschieht das in den alltäglichen Interaktionen, in denen die Fachkräfte die Kinder unterstützen, Konflikte und Interessen zu erkennen und sie als Themen der Entscheidungsgemeinschaft in die öffentliche Diskussion und die Gremien einzubringen. In Settings außerschulischer Bildung wird es zunächst besonders darum gehen, wer wie das inhaltliche Thema der gemeinsamen Arbeit bestimmt. Gerade diese zentrale Entscheidung sollte demokratisch gefällt werden oder mindestens ihre Entstehung den Kindern transparent gemacht werden. Aber auch im gemeinsamen Arbeitsprozess tauchen Fragen, Interessen und Konflikte der Regelung der gemeinsamen Aktivitäten auf, die alle Beteiligten betreffen und auch zusammen diskutiert und entschieden werden müssten. Die Pädagog*innen sollten also prozessorientiert in der Lage sein, solche ad hoc auftauchenden inhaltlichen Bedarfe demokratischer Entscheidungsprozesse zu erkennen, sie mit den Kindern zu klären und methodisch unterstützt anzuleiten.

*Die Pädagog*innen erkennen die Kinder als berechnete und fähige Mitbestimmer*innen an und gestalten Interaktionen respektvoll und dialogisch.*

Daraus folgt die Notwendigkeit, die unterschiedlichen Artikulationsweisen von Kindern zu erkennen und ihnen im demokratischen Prozess Gehör zu verschaffen. Hierzu zählen auch die nonverbalen Ausdrucksweisen, die ver-

schiedenen Muttersprachen, ebenso wie Formen „abweichenden Handelns“, die demokratisch als Hinweise auf Konflikte, Protest, Randständigkeit und unerfüllte Bedürfnisse thematisiert werden können. Im Dialog ist dann mit den Kindern zu klären, um was es ihnen genau geht und wie sie dieses in den demokratischen Diskussions- und Entscheidungsprozess einbringen wollen und können.

*Die Pädagog*innen berücksichtigen die Unterschiedlichkeit der Kinder und schaffen jeweils angemessene Möglichkeiten der Beteiligung.*

Die meisten teilnehmenden Kindergruppen (etwa Schulklassen) sind außerordentlich heterogen. Demokratische Partizipation muss ermöglichen, dass sich die unterschiedlichen Teilnehmenden auf ihre jeweils gerecht werdende Weise artikulieren und in den Entscheidungsprozess einbringen können. Dazu gehört auch kritisch und selbstkritisch zu analysieren, wie Unterschiedlichkeit durch Fachkräfte, aber auch durch die Kinder selbst hergestellt wird und zu Ungleichheiten und Ungerechtigkeiten führt, die dann behindern oder verhindern, gleichberechtigt und gleichrangig am demokratischen Prozess teilzunehmen.

Demokratische Partizipation muss ermöglichen, dass sich die unterschiedlichen Teilnehmenden auf ihre jeweils gerecht werdende Weise artikulieren und in den Entscheidungsprozess einbringen können.

*Die Pädagog*innen ermöglichen Reflexion der Erfahrungen im demokratischen Prozess.*

Um eine kritisch (selbst-)reflexive politische Bildung zu fördern, gilt es die erfahrenen demokratischen Prozesse im Nachhinein noch einmal metareflexiv einzuholen, für die unterschiedlichen Erfahrungen Begriffe zu bilden, Gelingen und Misslingen von Partizipation zu bezeichnen und zu analysieren, Prozesse der Machtausübung und Erzeugung von Ungleichheit kritisch zu hinterfragen und insgesamt auch persönliche und gemeinsame Handlungsperspektiven zur Stärkung der eigenen Beteiligung an Demokratie in pädagogischen Einrichtungen, Kommune und Gesellschaft zu entwickeln. →

Insgesamt bedeutet eine solche politische Bildung als Ermöglichung von Demokratiebildung der Kinder in den Settings außerschulischer Jugendbildung, den demokratischen Prozess gemeinsamer Entscheidungen gegenüber der inhaltlichen Arbeit deutlich zu stärken.

AUSSERSCHULISCHE BILDUNG 2/2021

Zum Autor / zur Autorin



Dr. Benedikt Sturzenhecker ist Univ.-Prof. für Sozialpädagogik und außerschulische Bildung an der Universität Hamburg. Vor seiner Tätigkeit an Hochschulen war er viele Jahre in der außerschulischen Jugendbildung (besonders am Jugendhof Vlotho) aktiv.

Benedikt.Sturzenhecker@uni-hamburg.de



Laura-Aliki Vesper (M. A.) ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Hamburg im Arbeitsbereich Sozialpädagogik. Sie hat Erfahrungen in der außerschulischen Jugendbildung als Pfadfinderin und Jugendgruppenleiterin.

Laura-ali.vesper@uni-hamburg.de

Literatur

Billis, Janina (2020): Partizipation. In: Bollweg, Petra / Buchna, Jennifer / Coelen, Thomas / Otto, Hans-Uwe (Hrsg.): Handbuch Ganztagsbildung. Wiesbaden: Springer VS, S. 367–378 (2. Auflage)

BMFSFJ – Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2020): Kinder- und Jugendbericht. Förderung demokratischer Bildung im Kindes- und Jugendalter. Berlin: BMFSFJ

Dewey, John (1899/1915): School and society. Chicago: The University of Chicago Press

Foster, Edgar (2014): Reflexivität. In: Wulf, Christoph / Zirfas, Jörg (Hrsg.): Handbuch Pädagogische Anthropologie. Wiesbaden: Springer VS, S. 589–597

Habermas, Jürgen (1968): Arbeit und Interaktion. Bemerkungen zu Hegels Jenenser „Philosophie des Geistes“. In: Ders.: Technik und Wissenschaft als „Ideologie“. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 9–47

Habermas, Jürgen (1981): Theorie des kommunikativen Handelns. Frankfurt am Main: Suhrkamp

Habermas, Jürgen (1992): Faktizität und Geltung. Beiträge zur Diskurstheorie des Rechts und des demokratischen Rechtsstaats. Frankfurt am Main: Suhrkamp

Humboldt, Wilhelm von (1792/1980): Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen. In: Flitner, Andreas / Giel, Klaus (Hrsg.): Wilhelm von Humboldt. Werke in fünf Bänden. Bd. 1. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. 56–233

Kant, Immanuel (1784): Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung? www.projekt-gutenberg.org/kant/aufklae/aufkl001.html (Zugriff: 20.02.2021)

Knauer, Raingard / Hansen, Rüdiger / Hansen, Sabine / Rehmann, Yvonne (2020): Studie zur demokratischen Alltagspraxis in erstzertifizierten Kindertageseinrichtungen des Arbeiterwohlfahrt Landesverband Schleswig-Holstein e. V. – Ansätze zur Reflexion und Weiterentwicklung demokratischen pädagogischen Handelns. Zwischenbericht. Kiel (i. E.)

Koller, Hans-Christoph (2011): Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Stuttgart: Kohlhammer

Mollenhauer, Klaus (1982): Theorien zum Erziehungsprozeß. München: Juventa (4. Auflage)

Pfordten, Dietmar von der (2016): Menschenwürde. München: C.H. Beck Verlag

Richter, Elisabeth / Richter, Helmut / Sturzenhecker, Benedikt / Lehmann, Teresa / Schwerthelm, Moritz (2016): Bildung zur Demokratie – Operationalisierung des Demokratiebegriffs für pädagogische Institutionen. In: Knauer, Raingard / Sturzenhecker, Benedikt (Hrsg.): Demokratische Partizipation von Kindern. Weinheim: Beltz Juventa, S. 107–129

Richter, Emanuel (2016): Demokratischer Symbolismus. Eine Theorie der Demokratie. Berlin: Suhrkamp

Schneider, Helmut / Gerold, Markus (2018): Demokratiebildung an Schulen – Analyse lehrerbezogener Einflussgrößen. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung

Sturzenhecker, Benedikt / Knauer, Raingard / Vesper, Laura-Aliki (2020): Forschungsbericht: Partizipation und Inklusion in Demokratieorientierten Kitas. Hamburg (i. E.)

Sturzenhecker, Benedikt (2021): Bei Bildung assistieren in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. In: Deinet, Ulrich / Sturzenhecker, Benedikt / Schwanenflügel, Larissa von / Schwerthelm, Moritz (Hrsg.): Handbuch Offenen Kinder- und Jugendarbeit. Wiesbaden: Springer VS, S. 1227–1244 (5., völlig erneuerte Auflage)

Sünkel, Wolfgang (2010): Erziehungsbegriff und Erziehungsverhältnis. Weinheim: Juventa Verlag

Politische Bildung im Grundschulalter

Entwicklungspsychologische Voraussetzungen, empirische Befunde und Handlungsempfehlungen

Der Beitrag fasst aus Sicht der Entwicklungspsychologie (Sabina Pauen) die entwicklungspsychologischen Voraussetzungen für politische Bildung im Grundschulalter zusammen und stellt aus Sicht der Didaktik des Sachunterrichts (Thomas Goll) deren empirisch fassbare Umsetzung vor. Dabei wird deutlich, dass politische Bildung mit Grundschüler*innen prinzipiell möglich ist, dass wir aber über die schulischen und außerschulischen Lehr-Lern-Prozesse und deren Ergebnisse noch kaum etwas wissen. Daher stehen am Ende des Beitrags Handlungsempfehlungen, wie diese Lücke geschlossen und politisches Lernen mit Kindern im Grundschulalter gefördert werden kann. von Sabina Pauen und Thomas Goll

Kinder sind soziale Wesen. Sie wachsen in Gruppen auf, die man auf unterschiedlichen Hierarchie-Ebenen beschreiben kann. Die kleinste soziale Einheit ist die Familie. Auf höheren Ebenen sind Gemeinschaften hierzulande von der Kommune, über den Kreis, das Bundesland bis hin zum Staat organisiert. Über diese Organisationsstruktur werden Kinder erst relativ spät unterrichtet. Gleiches gilt für zentrale Konzepte unseres politischen Systems wie Gewaltenteilung, Meinungsfreiheit oder freie Wahlen. Solche Themen tauchen im Lehrplan der meisten Schulen erst gegen Ende der Grundschulzeit auf. Das liegt unter anderem daran, dass man bei jüngeren Kindern noch immer wenig Interesse an Politik vermutet und zudem annimmt, sie seien noch nicht in der Lage, politische Konzepte und Prozesse zu verstehen. Ob das stimmt, bleibt zu klären, denn empirische Befunde zum Thema sind bislang rar.

Auch junge Kinder treffen bereits Entscheidungen, die auf politisches Interesse hinweisen. So etwa, wenn sie sich vegetarisch ernähren wollen, um Tiere zu schützen, wenn sie für „Fridays for Future“ auf die Straße gehen, oder wenn sie über die Regeln zum Umgang mit der Coronapandemie und ihre Bekämpfung Bescheid wissen wollen. Weil sich der Informationsradius junger Kinder durch die

Nutzung moderner Informationstechnologie stark gewandelt hat, kommen sie immer früher in Berührung mit Themen, die der „großen Politik“ zuzurechnen sind, die sie aber auch ganz persönlich betreffen und beschäftigen. Anlass genug zu fragen, welche geistigen und sozialen Fähigkeiten politisches Denken und Handeln überhaupt erst möglich machen und wie sich diese Fähigkeiten im Verlauf der Kindheit herausbilden. Gleichzeitig werfen wir einen Blick auf die Frage, wie politische Bildung für Kinder heute in der schulischen Praxis gedacht ist und wie sie wirklich aussieht. Davon ausgehend erörtern wir schließlich, was sinnvolle Ansatzpunkte für gelingende demokratische und politische Bildung im Kindesalter sein können.

Entwicklungspsychologische Voraussetzung für politisches Denken und Handeln

Im Lexikon der Psychologie (spektrum.de) werden politische Handlungen definiert als „planmäßige und absichtsvolle Verhaltensweisen, die darauf gerichtet sind, den sozialen und politischen Raum aktiv zu beeinflussen.“ Als Voraussetzung hierfür wird einerseits das geistige Bewusstsein für politische Probleme genannt und andererseits die Erwartung, dass das eigene Handeln erwünschte Konse- →

quenzen hat. Bereits sehr jungen Kindern darf man getrost unterstellen, dass sie Gemeinschaft(en) aktiv beeinflussen. Das beginnt in der Familie, setzt sich in der Kita und in der Schule fort und geht teilweise sogar darüber hinaus, wie die eingangs genannten Beispiele für politisches Engagement von Schüler*innen illustrieren. Aber sind sich Kinder tatsächlich bewusst, was mit politischem Bewusstsein und Handeln gemeint ist? Dieses Bewusstsein kann sich nur entwickeln, wenn das Kind sich selbst als Akteur erlebt, und auf die Gemeinschaft, in der es lebt, auch wirklich Einfluss nehmen darf. Gleichzeitig muss das Kind die Notwendigkeit sozialer Normen anerkennen. Es geht also im Kern darum, das Spannungsgefüge zwischen *Autonomiebestreben* und *sozialer Verantwortung* zu verstehen.

Wie erlangen Kinder soziale Bewusstheit und Handlungskompetenz?

Selbstwirksamkeit

Wenn ein Baby zur Welt kommt, ist es zunächst komplett auf andere Menschen angewiesen, um überleben zu können. Gleichzeitig setzt es sich vom ersten Tag an aktiv mit seiner Umwelt auseinander und wird darin durch die Eltern mehr oder weniger bestärkt. Erlebt es wenig Spielraum für Eigeninitiative, dann fehlt ihm die Erfahrung der *Selbstwirksamkeit*. Wir wissen etwa, dass Säuglinge, deren Mutter nicht zuverlässig auf Kontaktversuche reagiert, Versuche der spontanen Kontaktaufnahme schon bald deutlich reduzieren. Sie haben gelernt, dass entsprechende Bemühungen nicht viel bringen (vgl. Lotzin u. a. 2015). Wie sehr wir uns in Beziehungen und Gemeinschaften „einbringen“, hat vor allem etwas damit zu tun, wie stark wir den Eindruck haben, dadurch etwas bewirken zu können.

Autonomie und ihre Grenzen

Wird das Kind etwas älter und erweitert es seinen Handlungsspielraum allmählich, dann kommt es laut *Erik H. Erikson* (1966) mit zwei bis drei Jahren in die Entwicklungsphase „Autonomie vs. Scham und Zweifel.“ Auf der einen Seite möchte es Dinge selbst entscheiden und auf der anderen Seite erlebt es immer wieder, dass seine Möglichkeiten noch begrenzt sind oder von außen begrenzt werden. In diese Zeit fällt das sogenannte „Trotzalter“. In seinem Streben nach *Selbstbestimmung* gelingt es dem Kind noch nicht, die eigene Perspektive und die seines Gegenübers parallel in den Blick zu nehmen. Es verzweifelt an dem Widerspruch, sich durchsetzen zu wollen und sich fügen zu sollen. Solche Konfliktsituationen bereiten den nächsten Entwicklungsschritt vor:

Normbewusstsein

Gegen Ende des zweiten und Anfang des dritten Lebensjahres entsteht allmählich ein *Normbewusstsein* (vgl. Tomasello 2018). Das Kind versteht immer besser, dass es bestimmte Regeln beachten muss. Wichtige Vorbilder werden zunehmend genauer imitiert. Dieses Verhalten dient unter anderem dazu, die Zugehörigkeit zu einer Person oder Gruppe zu stärken. Das Kind möchte sozial anerkannt werden und begreift, dass es dafür bestimmte Konventionen und Gruppennormen akzeptieren muss, die allerdings mit dem situativen Kontext variieren. So ist dem Kind bereits klar, dass es Regeln gibt, die nur innerhalb der eigenen Familie gelten, aber auch solche, die sich auf das Handeln im öffentlichen Raum beziehen, wie etwa Verkehrsregeln. Regeln, die einmal verstanden wurden, verteidigt das Kind nun auch gegenüber Dritten. Innerhalb der Familie wird es versuchen, aktiv Einfluss auf die Gestaltung von Regeln zu nehmen, aber auf höheren Ebenen wird es dazu nur selten eingeladen und kann sich diesbezüglich folglich auch nicht als selbstwirksam erleben.

Nun stehen dem Kind bereits einige zentrale Aspekte politischen Handelns zur Verfügung: Es hat Selbstwirksamkeit, Autonomiebewusstsein, die Kenntnis von sozialen Normen und das Bedürfnis nach Mitbestimmung erlangt. Gleichzeitig kämpft es noch mit Limitationen ganz anderer Art:

Sprachliche Limitationen

Oft fehlt jüngeren Kindern das geeignete Vokabular, um ihre Anliegen und Überlegungen zum Ausdruck zu bringen und ihnen damit Geltung zu verschaffen. Wesentliche Verbesserungen sind zwischen dem vierten und sechsten Lebensjahr zu verzeichnen (vgl. Szagun u. a. 2006): In dieser Zeit steigt der Wortschatz von Kindern im Durchschnitt um fünf Worte pro Tag. Ob auch schon Begriffe dabei sind, die sich auf politische Konzepte beziehen, hat primär damit zu tun, ob Erwachsene mit dem Kind über solche Dinge sprechen oder nicht. Grundsätzlich gilt, dass abstrakte Begriffe, also Worte, die sich auf nicht-materielle Einheiten beziehen, wie „Demokratie“ oder „Politik“ für jüngere Kinder noch schwer zu verstehen sind, wenn sie damit wenig konkrete Erfahrungen verbinden.

Theory-of-Mind-Kompetenzen

Neben begrenzten Sprachfähigkeiten spielt auch die sogenannte „Theory of Mind“, die *Theorie des Geistes*, eine wichtige Rolle für die Entwicklung politischer Bewusstheit. Zwischen vier und sechs Jahren lernt das Kind, dass je-

der Mensch unterschiedliche Gefühle, Bedürfnisse, und Erkenntniszustände hat (vgl. z. B. Sodian/Perst/Meinhard 2012). Auch wenn bereits Kleinkinder spontanes Hilfe-Verhalten und Mitgefühl zeigen können, entstehen echte Empathie und ein echtes Verständnis für die Lage anderer Menschen erst etwas später. Denn dafür muss sich das Kind in die Perspektive anderer Menschen hineinversetzen können und überlegen, was der andere aktuell braucht und welche Maßnahmen geeignet wären, ihm zu helfen. Gleichzeitig erweitern sich seine Kompetenzen, sprachlich über mentale Zustände zu kommunizieren.

Auch junge Kinder treffen bereits Entscheidungen, die auf politisches Interesse hinweisen. So etwa, wenn sie sich vegetarisch ernähren wollen, um Tiere zu schützen, wenn sie für „Fridays for Future“ auf die Straße gehen, oder wenn sie über die Regeln zum Umgang mit der Corona-Pandemie und ihre Bekämpfung Bescheid wissen wollen.

Verhandeln und gemeinsam entscheiden lernen

Im Vergleich zu Kindergartenkindern zeigen Grundschüler*innen vermehrt Freude an Regelspielen. Bevor man mit dem Spielen beginnt, einigt man sich zunächst darauf, welche Regeln gelten sollen. Hält sich jemand anschließend nicht daran, wird er oder sie ermahnt. Kinder können inzwischen auch ohne Erwachsene Gruppenentscheidungen treffen. Wie sie dabei vorgehen, ob eine Person die Führung übernimmt und der „Bestimmer“ ist, ob sie versuchen, im Gespräch einen Konsens zu finden, ob sie demokratisch abstimmen oder den Zufall entscheiden lassen, hängt von der spezifischen Gruppenkonfiguration, der Gruppengröße und den Vorerfahrungen der einzelnen Gruppenmitglieder ab. Generell werden Verhandlungen untereinander immer wichtiger. Tauschgeschäfte florieren auf dem Pausenhof. Dabei üben die Kinder ihre neu erworbenen Theory-of-Mind Kompetenzen und versuchen, andere zu überreden, zu überzeugen und manchmal auch zu

täuschen. Ihr Sozialverhalten wird komplexer. Nur wer sich gut in andere hineinversetzen kann, aber gleichzeitig auch klare eigene Ziele hat, wird in Verhandlungen erfolgreich sein und sich als sozial selbstwirksam erleben.



Das Fundament, auf dem Kinder politisches Bewusstsein und politisches Handeln entwickeln, sind Erfahrungen in Gruppensituationen. Foto: Michal Jarmoluk / pixabay

Zwischenfazit

Wie diese Ausführungen deutlich machen, werden Kinder nicht nur als soziale Wesen geboren, sondern sie entwickeln auch erstaunlich früh jene kognitiven Basisfähigkeiten, die für ein politisches Bewusstsein und Handeln maßgeblich sind. Fundamentale Werte politischen Denkens und Handelns wie ein Verständnis für die Unterschiedlichkeit von Interessen verschiedener Gruppen und das Bestreben, an Entscheidungsprozessen einer Gemeinschaft zu partizipieren bzw. soziale Verantwortung zu übernehmen, haben ihre Wurzeln ganz offensichtlich in der frühen Kindheit. Daraus ergibt sich die Frage, welche Bedingungen entsprechende Entwicklungsprozesse fördern können.

Fördernde Entwicklungsbedingungen für politisches Denken und Handeln

Die Bedeutung des Elternhauses

Wie bereits zu Beginn des Kapitels angesprochen, ist das Interaktionsverhalten von Eltern im Umgang mit ihren Kindern hoch relevant für (a) die Selbstwirksamkeit und Autonomie, (b) die Entwicklung sprachlicher und sozialer Kompetenzen, (c) die Entstehung von sozialer Verantwortung und (d) die Partizipation an Entscheidungsprozessen von Kindern. Dabei geht es weniger darum, was Eltern →

ihrem Nachwuchs predigen, als vielmehr darum, was sie vorleben, über welche Themen wie differenziert zuhause gesprochen wird und wie häufig Eltern Kinder in familiäre Entscheidungsprozesse einbeziehen.

(a) Selbstwirksamkeit und Autonomie lassen sich am ehesten fördern, indem man Kindern zugesteht, dass sie sich ausprobieren und dabei auch scheitern dürfen. Erreichen sie selbstgesteckte Ziele, dann brauchen sie Anerkennung, um zu spüren, dass ihre Initiative sozial willkommen ist. Eltern sind dabei gefordert, die richtige Balance zu finden zwischen der Ermutigung zur Eigeninitiative und dem Aufzeigen von Grenzen und Gefahren. Dies erfordert einen ständigen Kalibrierungsprozess, der neben dem Alter des Kindes auch innere und äußere Ansprüche sowie Erfordernisse der Situation selbst berücksichtigt.

Selbstwirksamkeit und Autonomie lassen sich am ehesten fördern, indem man Kindern zugesteht, dass sie sich ausprobieren und dabei auch scheitern dürfen.

(b) Bei der Sprachförderung geht es zunächst vor allem darum, dem Kind Worte für mentale Zustände der eigenen Person und anderer Menschen zu vermitteln. Denn nur wenn das Kind häufig erlebt, dass zuhause ein differenziertes Vokabular zur Beschreibung von Gefühlen, Motiven und Erkenntnissen verwendet wird, kann es selbst diese Art zu sprechen in einen inneren Monolog überführen. Insbesondere in Konfliktsituationen macht es Sinn, auf unterschiedliche Perspektiven einzugehen, denn nur wenn das Kind begreift, dass jede Seite ihre eigene Sicht auf die Dinge hat, kann es die Notwendigkeit von Regeln und Abstimmungsprozessen wirklich verstehen. Ist das Kind etwas älter, spielen auch Gespräche über aktuelle politische Themen eine wichtige Rolle. Erlebt das Kind, dass seine Eltern politisch interessiert und bereit sind, mit ihm über gesellschaftliches Geschehen zu sprechen, dann erweitert es sein sprachliches Vokabular um wichtige Schlüsselbegriffe, die ihm helfen, politische Nachrichten zu verstehen und interessant zu finden.

(c) Eng mit dem vorherigen Punkt verbunden ist auch die Frage nach der Übernahme sozialer Verantwortung. Wer zuhause erfährt, dass die eigenen Eltern sich sozial

engagieren, sei es im Verein, in einem Ehrenamt oder in Kita- bzw. Schulgremien – der wird später selbst auch eher sozial aktiv. Übernimmt das Kind soziale Verantwortung, dann kommt es rasch auch mit politischen Organisationen und Strukturen in Kontakt. Hier lernt es, gesellschaftliche Prozesse aktiv mitzugestalten.

(d) Eltern, die Probleme mit ihren Kindern so besprechen, dass unterschiedliche Gesichtspunkte gehört werden, erreichen, dass sich das Kind ernst genommen fühlt und diese Erwartung an Partizipation auch auf andere Gemeinschaften überträgt.

Die Rolle von Bildungsinstitutionen

Auf die Förderung von Wissen über Demokratie und Politik sowie politische Urteils- und Handlungskompetenz im Grundschulalter wird im zweiten Teil dieses Beitrags näher eingegangen. An dieser Stelle geht es zunächst um die implizite Förderung einer demokratischen Grundhaltung und der Motivation zu politischem Engagement. Beides basiert letztlich auf der Fähigkeit, sich offen über gemeinschaftsrelevante Themen austauschen zu können und Einigungen zu erzielen. Aber es hat auch etwas damit zu tun, ob die Stimme des Kindes tatsächlich Einfluss auf die Gemeinschaft hat. Entsprechende Erfahrungen können sehr gut in Kita und Grundschule vermittelt werden, denn hier handelt das Kind im „öffentlichen Raum“ – eine wichtige Eigenschaft politischen Handelns. Gleiches gilt jedoch auch für Vereine oder Institutionen der außerschulischen Bildung.

Allgemein gilt es zu beachten, dass pädagogische Fachkräfte und andere Gruppenleiter*innen häufig die Moderation bei Diskussionen und Konflikten zwischen Kindern übernehmen. Wenn sie dabei Grundprinzipien eines demokratischen Austauschs anwenden, dafür sorgen, dass nicht nur die Wortführer*innen, sondern auch die Stillen gehört werden, und wenn sie sicherstellen, dass alle sich respektvoll und sachlich austauschen, wobei im Zweifelsfall abgestimmt wird, dann sind das ganz entscheidende Beiträge zur politischen Bildung!

Zwischenfazit

Das Fundament, auf dem Kinder politisches Bewusstsein und politisches Handeln entwickeln, sind Erfahrungen in Gruppensituationen. Das betrifft sowohl die Familie, als auch Bildungseinrichtungen. Erwachsene mit Leitungsfunktion sind Lehrer*innen und Vorbilder zugleich, wenn es darum geht, Gruppenprozesse zu steuern. Vielfältigen Alltagssituationen, in denen Kinder mitentscheiden dürfen und in denen Erwachsene ihnen zeigen, nach welchen

Prinzipien Entscheidungsfindung in Gruppen funktioniert, fungieren als Anker für das Verständnis abstrakter Begriffe wie Demokratie, freie Wahlen, Meinungsfreiheit, Minderheitenschutz und ähnliches. Nur wenn entsprechende Anker vorhanden sind, ist nachhaltige politische Bildung im Sachunterricht überhaupt möglich.

Kinder als Adressaten demokratischer und politischer Bildung in der Grundschule

Dass demokratische und politische Bildung schon mit Grundschüler*innen grundsätzlich möglich ist, entspricht auch der Sicht der Bildungsadministration. Für die Schulen erklärt die Kultusministerkonferenz (KMK) unmissverständlich, dass „Schülerinnen und Schüler (...) so früh wie möglich an die Grundprinzipien unserer demokratischen Staats- und Gesellschaftsordnung herangeführt und mit ihnen vertraut gemacht werden (sollen)“ (KMK 2018, S. 5). Politische Bildung in der Grundschule und insbesondere im Sachunterricht als deren dezidierter Ort ist grundschulpädagogisch und fachdidaktisch gerahmt. Damit sind zwei unterschiedliche Schwerpunkte angesprochen, die sich ergänzen (können) und nicht etwa widersprechen (müssen): Politische Bildung als Bildungsziel der Schule generell und Demokratielernen als Schulprogramm sowie Politiklernen als Ziel von Unterrichtsfächern, wie z. B. dem Sachunterricht (vgl. Goll 2011).

So formuliert die KMK in ihren „Empfehlungen zur Arbeit in der Grundschule“, dass der Grundschule eine „Schlüssel-funktion“ in Hinsicht auf die „Entwicklung einer demokratischen Grundeinstellung“ durch „Demokratieerziehung“ zukommt (KMK 2015, S. 4). Ausdrücklich wird unter Bezugnahme auf Art. 12 der *Kinderrechtskonvention der Vereinten Nationen* die partizipative Schulkultur angesprochen (vgl. ebd., S. 5). Im Zentrum der Wertebildung stehen die Bildungsziele, wie sie in den Verfassungen der Bundesländer und den Schulgesetzen grundgelegt sind. Die Orientierung daran und an der Werteordnung des Grundgesetzes sorgen dafür, dass die Schüler*innen „in ihrem schulischen Alltag die Bedeutung und Notwendigkeit eines demokratischen, achtsamen, toleranten und respektvollen Umgangs mit anderen (erfahren)“, wie dies bereits angesprochen wurde, während „(i)m Unterricht (...) demokratische Werte thematisiert (werden)“ (ebd., S. 17 f.). Eine Debatte zum Beitrag außerschulischer politischer Bildung z. B. im Ganzttag steht dagegen noch ganz am Anfang (vgl. GEMINI 2021).

Aufgabe der Grundschule ist es also im fachlichen wie auch überfachlichen Kontext, „demokratische und zivilgesellschaftliche Kompetenzen zu vermitteln, die zur verant-

wortlichen Teilhabe am gesellschaftlich-kulturellen Leben befähigen“ (vbw 2020, S. 102). Allerdings scheint demokratiebezogenes Lernen – so der *Aktionsrat Bildung* – nicht immer hinreichend reflektiert zu sein. Es sei fraglich, „ob die vielen und vielfältigen Ansätze der gelebten Praxis, die in Grundschulen im Bereich Bildung zu demokratischer Kompetenz realisiert werden, immer durch entsprechende explizite kognitive Information und Reflexion begleitet werden, die den angestrebten Kompetenzerwerb in den Bereichen des Wissens, der Handlungs- und Urteilsfähigkeit wie auch der Einstellungen und der Motivation unterstützen oder sogar erst ermöglichen würden“ (vbw 2020, S. 103 ff.).



Verhandeln und gemeinsam entscheiden lernen Foto: Janko Ferlic / unsplash

Aus Sicht der Didaktik des Sachunterrichts wäre das dann gut möglich, wenn der Unterricht sich an den Überlegungen des Perspektivrahmens Sachunterricht (vgl. GDSU 2013) der *Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts* zum politischen Lernen orientieren würde. Anders als in der vorschulischen Bildung werden hier jedoch die Begriffe soziales, politisches und demokratisches Lernen nicht synonym verwendet, sondern klar abgegrenzt. Nach diesem Verständnis führt weder soziales Lernen aus sich heraus z. B. zum Verstehen politischer Konflikte noch resultiert aus als demokratisch angesehenen Praxen (z. B. Stuhlkreis, Klassenrat) automatisch ein Verständnis von Politik und Demokratie. Hierin gründet sich jedoch auch eine mögliche Schwierigkeit in der Kommunikation und im Verständnis von pädagogischen Fach- und schulischen Lehrkräften, die im Ganzttag in Hinsicht auf politische Angebote kooperieren müssten. Darüber und über die Praxis und Wirkungen von politischen Bildungsangeboten im Ganzttag wissen wir jedoch noch kaum etwas. →

Demokratische und politische Bildung in der Grundschule – Defizite der Empirie

Leider muss man trotz einer ganzen Reihe von Evaluationsergebnissen und einer breiten pädagogischen Diskussion von Partizipation und Demokratiebildung konstatieren, dass es an empirischen Daten zur Umsetzung mangelt (vgl. vbw 2020, S. 78) und für die Grundschule „empirisch weitgehend unklar“ ist, wie die Umsetzung der Lehrpläne und Zielsetzungen in der Unterrichtspraxis gelingt und welche Wirkungen dies hat (vgl. ebd., S. 110). Der 16. *Kinder- und Jugendbericht* der Bundesregierung bilanziert schonungslos, was überhaupt empirisch greifbar ist (vgl. BMFSFJ 2020, S. 200 f.):

1. unzureichende Berücksichtigung in Richtlinien und Schulbüchern;
2. wenig Verbindung von fachdidaktischen Konzeptionen und Bildungsplänen;
3. Vernachlässigung der Thematik in den einschlägigen Veröffentlichungen;
4. Bevorzugung der naturwissenschaftlichen, historischen und geografischen Bildung;
5. Randständigkeit der Didaktik politischer Bildung in der Grundschule;
6. geringe Partizipationsmöglichkeiten der Schüler*innen in der Schule;
7. Scheu der meisten Lehrkräfte, Politik im Unterricht zu thematisieren;
8. Bevorzugung des sozialen Lernens;
9. Ausbildungsdefizite bei der überwiegenden Zahl von Lehrkräften im Sachunterricht.

Schlussfolgerungen und Handlungsempfehlungen

Wir können erstens festhalten, dass als theoretisch gut begründbar gelten kann, dass schon junge Kinder im Vorschul- und erst recht im Grundschulalter Politik wahrnehmen und in ihre Weltvorstellungen integrieren. Allerdings ist die empirische Evidenz gering. Zweitens wird demokratische und politische Bildung bildungspolitisch als möglich angesehen und gehört zu den fundamentalen Zielen schon der Vor- und Grundschulen. Drittens haben wir aber kaum valide Erkenntnisse darüber, wie sie in den Schulen oder in außerschulischen Bildungsangeboten tatsächlich angeboten und verwirklicht wird – und das, was wir wissen, ist wenig erfreulich.

Was also wäre zu tun? Auswege können sich aus der Bearbeitung und Verbesserung der aufgedeckten

Schwachstellen ergeben und aus neuen Möglichkeiten der Zusammenarbeit z. B. von schulischer und außerschulischer politischer Bildung, wozu der Ganzttag Chancen bietet (vgl. GEMINI 2021, S. 32 f.). Dies alles ist jedoch gleichermaßen ausbaufähig wie voraussetzungsvoll:

Professionalisierung sichern

Ausgangspunkt aller Überlegungen zu politischer und demokratischer Bildung in der Kindheit und insbesondere zur Sicherung einer gewinnbringenden Kooperation der beteiligten Professionen ist, dass in die Ausbildung pädagogischer Fachkräfte und schulischer Lehrkräften anders als bislang der Bereich der Förderung von demokratischen Kompetenzen systematisch aufgenommen und entsprechende Weiterbildungsmaßnahmen aufgebaut werden (vgl. vbw 2020, S. 115 f.; BMFSFJ 2020, S. 176).

Es braucht ein bildungsinstitutionenübergreifendes Modell demokratischer und politischer Kompetenzen, das einerseits die zu vermittelnden Facetten eindeutig beschreibt und andererseits dabei die Entwicklungs- und Lernvoraussetzungen der Kinder berücksichtigt.

Klarheit herstellen

Da in den Bildungseinrichtungen eine Fülle von Erziehungs- und Bildungsanliegen verfolgt werden muss, sollten sich alle Beteiligten auf „den substanziellen Kern von Demokratie“ fokussieren (vgl. BMFSFJ 2020, S. 175), Zielklarheit herstellen und Konzepte für die Implementation verbindlich entwickeln (vgl. vbw 2020, S. 114). Anders ausgedrückt: Es braucht ein bildungsinstitutionenübergreifendes Modell demokratischer und politischer Kompetenzen, das einerseits die zu vermittelnden Facetten eindeutig beschreibt und andererseits dabei die Entwicklungs- und Lernvoraussetzungen der Kinder berücksichtigt.

Widersprüche verringern

Der Alltag in den Bildungseinrichtungen muss so gestaltet werden, dass es zu einer „Verminderung von Wider-

spracherfahrungen zwischen postulierter und tatsächlich erlebter Demokratie“ kommt (BMFSFJ 2020, S. 175). D. h., die „Diskrepanz zwischen Anspruch und Wirklichkeit“ muss effektiv abgebaut und „(d)en formulierten Zielsetzungen müssen konkrete Maßnahmen für die Umsetzung in den Schulen folgen. Bildung zu demokratischer Kompetenz und ein Selbstverständnis als (junge) Bürgerin beziehungsweise (junger) Bürger müssen an den Schulen explizit und aktiv vermittelt werden.“ (vbw 2020, S. 114)

Qualität sichern

Alle Zielformulierungen und Kompetenzmodellierungen bleiben wirkungslos, wenn sie nicht in die Realität der Bildungseinrichtungen eingebunden sind. D. h., schon ab der Kindertagesbetreuung sollte „insbesondere die Partizipationsqualität im Fokus stehen“ (BMFSFJ 2020, S. 176) und erst recht in den Grundschulen „als Evaluationskriterium erfolgreicher Grundschulen etabliert werden“ (vbw 2020, S. 115).

Forschungsbasierung stärken

Die gerade formulierten Handlungsempfehlungen können ihre Wirkung über Absichtserklärungen hinaus nur dann entfalten, wenn sie empirisch fundiert sind. Denn nur so ist es möglich, „zu realistischen Erwartungen zu kommen und überhöhte Zielvorstellungen zu vermeiden“ (vbw 2020, S. 97). Das betrifft neben der Formulierung von Bildungsplänen und der Konstruktion von Kompetenzmodellen vor allem auch die „Klärung der Wirksamkeit“: „Wissenschaftliche Evaluationen, welche Konzepte (auch mittel- und langfristig) wirken und welche Rahmenbedingungen die Wirksamkeit begünstigen, sind notwendig (...).“ (Ebd., S. 115)

AUSSERSCHULISCHE BILDUNG 2/2021

Zur Autorin / zum Autor



Prof. Dr. Sabina Pauen ist Inhaberin des Lehrstuhls für Entwicklungspsychologie und Biologische Psychologie an der Universität Heidelberg. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen in der Denk- und Sozialentwicklung der frühen Kindheit.

sabina.pauen@psychologie.uni-heidelberg.de



Prof. Dr. Thomas Goll ist Inhaber des Lehrstuhls für integrative Fachdidaktik Sachunterricht und Sozialwissenschaften an der TU Dortmund. Der Fokus seiner Forschung liegt u. a. auf der Förderung von politischer Bildung von Anfang an.

thomas.goll@tu-dortmund.de

Literatur

BMFSFJ – Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (2020): Kinder- und Jugendbericht. Förderung demokratischer Bildung im Kindes- und Jugendalter. Berlin: BMFSFJ

Erikson, Erik. H. (1966): Identität und Lebenszyklus. Drei Aufsätze. Frankfurt am Main: Suhrkamp

GEMINI – Gemeinsame Initiative der Träger Politischer Jugendbildung im Bundesausschuss Politische Bildung (bap) e. V. (Hrsg.) (2021): Team up! Außerschulische politische Jugendbildung in Kooperation mit Schule. Wuppertal: bap

GDSU – Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (Hrsg.) (2013): Perspektivrahmen Sachunterricht. Vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt

Goll, Thomas (2011): Einführung: Demokratie- und/oder Politik-Lernen. Die Debatte. In: Ders. (Hrsg.): Bildung für die Demokratie. Beiträge von Politikdidaktik und Demokratiepädagogik. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 5–11

KMK – Kultusministerkonferenz (2015): Empfehlungen zur Arbeit in der Grundschule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 02.07.1970 i. d. F. vom 11.06.2015; www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1970/1970_07_02_Empfehlungen_Grundschule.pdf (Zugriff: 17.03.2021)

KMK – Kultusministerkonferenz (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; www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_03_06-Staerkung_Demokratieerziehung.pdf (Zugriff: 17.03.2021)

Lotzin, Annett / Romer, Georg / Schiborr, Julia / Noga, Berit / Schulte-Markwort, Michael / Ramsauer, Brigitte (2015): Gaze Synchrony between Mothers with Mood Disorders and Their Infants: Maternal Emotion Dysregulation Matters. In: PLoS One. DOI: 10.1371/journal.pone.0144417

Sodian, Beate / Perst, Hannah / Meinhardt, Jörg (2012): Entwicklung der Theory of Mind in der Kindheit. In: Förstl, Hans (Hrsg.): Theory of Mind. Neurobiologie und Psychologie sozialen Verhaltens. Berlin/Heidelberg: Springer, S. 61–77

Szagan, Gisela / Steinbrink, Claudia / Franik, Melanie / Stumper Barbara (2006): Development of vocabulary and grammar in young German-speaking children assessed with a German language development inventory. In: First Language, 26/3, S. 259–280; DOI:10.1177/0142723706056475

Tomasello, Michael (2018): The Normative Turn in Early Moral Development. In: Human Development 61, S. 248–263; DOI: 10.1159/000492802

vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V. (Hrsg.) (2020): Bildung zu demokratischer Kompetenz. Gutachten. Münster: Waxmann

Kinderrechtsbildung – über, durch und für Kinderrechte

Zur Bedeutung eines gesamtgesellschaftlichen Kinderbewusstseins

Der folgende Beitrag widmet sich zunächst den Kinder- und Jugendrechten, hergeleitet aus der UN-Kinderrechtskonvention von 1989. Kurz wird der Frage nachgegangen, welche juristische Grundlage die UN-Kinderrechtskonvention in der Bundesrepublik Deutschland besitzt. Als Brücke zur Befassung mit der Kinderrechtsbildung wird Partizipation von Kindern und Jugendlichen als eine der drei grundlegenden Säulen der Konvention beleuchtet. von Katharina Gerarts

Wenn Kinder und Jugendliche ernst genommen werden, wenn sie ernsthaft partizipieren und an Gesellschaft teilhaben können, so ist dies die Basis für Kinder- und Menschenrechtsbildung¹ und für ein gesamtgesellschaftliches Kinderbewusstsein, welches die Bedürfnisse von Kindern ernst nimmt und ihr Handeln an diesen ausrichtet und orientiert.

Warum eigene Rechte für Kinder?

Alle Kinder sind Menschen. Daher gelten auch für Kinder die allgemeinen Menschenrechte, wie sie 1948 von den *Vereinten Nationen* in der Deklaration der Menschenrechte von der Generalversammlung der *Vereinten Nationen* in Paris genehmigt und verkündet wurden. Auch das deutsche Grundgesetz bekennt sich im Artikel 1 zu den Rechten jedes Menschen.

Mit dem 1966 verabschiedeten *Sozialpakt* und dem *Zivilpakt* als völkerrechtlich bindende Verträge und der *All-*

gemeinen Erklärung der Menschenrechte ist ein internationaler Menschenrechtskodex entstanden. Mit der 1989 erstellten *UN-Kinderrechtskonvention* sind keine darüber hinausgehenden *speziellen* Rechte für Kinder und Jugendliche verabschiedet worden, sondern die in der *Allgemeinen Erklärung für Menschenrechte* formulierten Rechte wurden bezogen auf die besonderen Lebensumstände vulnerabler Personengruppen, hier Kinder und Jugendliche bis 18 Jahren, ausformuliert und ergänzt. Weitere Ergänzungen sind die *UN-Frauenrechtskonvention* (1979) und *UN-Behindertenrechtskonvention* (2008) (vgl. Feige/Günnewig 2018).

Insofern gibt es gute Gründe, Rechte für Kinder und Jugendliche nicht nur unter den allgemeinen Menschenrechten zu subsumieren, sondern ihnen zusätzliche, ihr Alter berücksichtigende Rechte zuzusprechen. Denn Kinder und Jugendliche sind nicht einfach kleine Erwachsene und sie sind auch nicht nur eine gesellschaftliche Teilgruppe von vielen. In der Zeit zwischen der Geburt und dem Heranwachsen bis zur Volljährigkeit sind sie erstens besonders schutzbedürftig, zum zweiten benötigen sie verschiedene Formen von Förderung. Da sich die Lebenslagen, aber auch die Bedürfnisse und Interessen von Kindern und Ju-

¹ Kinderrechtsbildung ist Menschenrechtsbildung! Die Kinderrechtsbildung widmet sich im Speziellen den Menschenrechten, die für Kinder und Jugendliche zwischen null und 18 Jahren in der UN-Kinderrechtskonvention festgeschrieben wurden.

gendlichen von denen Erwachsener unterscheiden, bedarf es drittens altersgerechter Beteiligungsmöglichkeiten. Um diesen drei besonderen Bedürfnissen und Belangen von Kindern in den Bereichen Schutz, Förderung und Beteiligung weltweit gerecht zu werden, sind diese rechtlich verankert worden.

Am 20. November 1989 hat die Generalversammlung der Vereinten Nationen das „Übereinkommen über die Rechte des Kindes“ (UN-KRK) verabschiedet. Die *UN-Kinderrechtskonvention* umfasst in ihrem Verständnis von „Kind“ alle 0–18jährigen Menschen. Die Grundsäulen der *UN-Kinderrechtskonvention* bilden die Förder-, Schutz- und Beteiligungsrechte. Aufgrund ihrer engen Verbindung und dem Umstand, dass die Beeinträchtigung eines Rechts meist Einschränkungen eines anderen Rechts bedingt, sind sie gleichsam zu verwirklichen. Im Zentrum der Konvention steht die Anerkennung von Kindern als Träger von Menschenrechten. Der Staat hat in all seinem Handeln das beste Interesse von Kindern beziehungsweise des individuell betroffenen Kindes zu berücksichtigen. Die Umsetzung der Kinderrechtskonvention ist Aufgabe der Vertragsstaaten in ihren jeweiligen Staatsgebieten.



Abbildung 1: Aufbau der UN-Kinderrechtskonvention (eigene Darstellung)

Die Bedeutung der UN-Kinderrechtskonvention im deutschen Recht und ihre Umsetzung in der Bundesrepublik Deutschland

In der Bundesrepublik Deutschland wurde die *UN-Kinderrechtskonvention* 1992 ratifiziert, allerdings mit spezifischen Vorbehalten. So war es bis zum 15. Juli 2010

möglich, gegen Kinder und Jugendliche Abschiebehaft zu verhängen, was dem Artikel 3, Absatz 1 UN-KRK widersprach. 2010 wurden diese Vorbehalte seitens der Deutschen Bundesregierung zurückgenommen und erst seitdem gilt die *UN-Kinderrechtskonvention* in Deutschland uneingeschränkt. Die *UN-Kinderrechtskonvention* ist ein völkerrechtlicher Vertrag und genießt damit über Art. 59 Abs. 2 S.1 GG – wie alle völkerrechtlichen Verträge – in Deutschland den Rang eines Bundesgesetzes. Sie steht aber nicht über der Verfassung. Im Falle einer Konkurrenz zwischen dem Grundgesetz und der UN-KRK kommt dem Grundgesetz Vorrang zu. Für den Bereich der Kinder- und Jugendhilfe stellt das *Sozialgesetzbuch VIII* den Bezug zur *UN-Kinderrechtskonvention* her.

Auch wenn Dokumente wie die *Hessische Kinder- und Jugendrechte-Charta* (HMSI 2018) aufzeigen, dass die *UN-Kinderrechtskonvention* aus der Sicht von Kindern und Jugendlichen in einigen Bereichen bereits erfüllt wird, wird sie in Deutschland de facto bisher nicht ihrem gesetzlichen Status entsprechend umgesetzt. So werden beispielsweise Gesetzesentwürfe sowohl auf Bundes- als auch auf Landesebene nicht konsequent auf das Wohl des Kindes (Art. 3 UN-KRK) hin überprüft. Auch die Einbindung der Meinung von Kindern (Art. 12, UN-KRK) in sie betreffende Maßnahmen oder Entscheidungen ist bisher als unzureichend zu bezeichnen, z. B. bei der Anerkennung des Kindeswillens und der kindlichen Perspektive in juristischen Entscheidungen oder in der Berücksichtigung kindlicher Bedürfnisse in städtebaulichen Maßnahmen. Dies sind Beispiele für die mangelnde Umsetzung der *UN-Kinderrechtskonvention*, die sich durch zahlreiche weitere ergänzen lassen.

Schon seit geraumer Zeit gibt es deshalb die Debatte um die Ergänzung der Kinderrechte im deutschen Grundgesetz (vgl. <https://kinderrechte-ins-grundgesetz.de>). Seit Januar 2021 liegt dazu ein konkreter Formulierungsvorschlag vor. Mit diesem soll noch in dieser Legislaturperiode die Verankerung der Kinderrechte in der Verfassung der Bundesrepublik Deutschland umgesetzt werden. Der am 20. Januar 2021 im Bundeskabinett verabschiedete Referentenentwurf lautet:

„Die verfassungsmäßigen Rechte der Kinder einschließlich ihres Rechts auf Entwicklung zu eigenverantwortlichen Persönlichkeiten sind zu achten und zu schützen. Das Wohl des Kindes ist angemessen zu berücksichtigen. Der verfassungsrechtliche Anspruch von Kindern auf rechtliches Gehör ist zu wahren. Die Erstverantwortung der Eltern bleibt unberührt.“ →

Das Aktionsbündnis Kinderrechte, bestehend aus führenden Nichtregierungsorganisationen, die sich für das Wohl von Kindern und Jugendlichen in Deutschland und weltweit einsetzen, bemängelt zurecht die unzureichende Reichweite dieses konkreten Vorschlags. Auch „der Deutsche Anwaltverein spricht sich durch den Verfassungsausschuss ausdrücklich für die Aufnahme von Kinderrechten in das Grundgesetz aus, jedoch nicht in der von der Bundesregierung in ihrem Gesetzentwurf vorgesehenen Formulierung. Diese bleibt – nicht nur – in Ermangelung eines relativen Abwägungsvorrangs gegenüber kollidierenden verfassungsrechtlich geschützten Rechtsgütern deutlich hinter den völkerrechtlich und europarechtlich verbürgten Rechten Minderjähriger zurück.“ (Deutscher Anwaltverein 2021, S. 3)

Partizipation von Kindern und Jugendlichen

Eine der wesentlichen drei Grundsäulen der *UN-Kinderrechtskonvention*, die Beteiligung von Kindern und Jugendlichen, findet in dem Formulierungsvorschlag keinerlei Berücksichtigung. Dabei muss gerade diese Säule mit einem besonderen Schwerpunkt betrachtet werden, da Kinder und Jugendliche bis 16 bzw. 18 Jahren in Deutschland über keinerlei strukturell verankerte und flächendeckend ausgebauten Beteiligungs- und Mitbestimmungsmöglichkeiten verfügen, wie zum Beispiel ein vorhandenes Wahlrecht, flächendeckende Kinder- und Jugendparlamente etc.

Partizipation (lat.: participare) bedeutet Teilhabe. Dies meint, an Entscheidungen, die das eigene Leben oder das Zusammenleben in der Gemeinschaft betreffen, beteiligt zu werden und Einfluss nehmen zu können. Nicht erst seit dem Erstarken rechtsgerichteter oder sogar rechtsextremer Parteien in Europa und Deutschland ist Partizipation in unserer demokratischen Gesellschaftsform ein allgegenwärtiges und zentrales Thema. Das für die Demokratie notwendige Anliegen, für den Fortbestand und die Gleichberechtigung aller Mitglieder Sorge zu tragen, lässt neben der Beteiligung der Erwachsenen auch die der Kinder in den Mittelpunkt des Interesses rücken.

Warum ist Beteiligung für Kinder und Jugendliche so zentral? Zwei wesentliche Argumentationslinien spielen dafür eine Rolle: In der kinderrechtlichen Argumentation wird Partizipation als konstitutives Merkmal der Demokratie betrachtet, als Grundrecht jedes Gesellschaftsmitglieds, so auch von Kindern. Kinder sind diesem Verständnis nach von Anfang an erwachsene, vollwertige Menschen und zur Teilhabe berechtigte (Rechts-)Subjekte. In diesem Zusammenhang bildet die Ratifizierung der *UN-Kinder-*

rechtskonvention eine hohe verbindliche Grundlage. Aus gesellschaftlich-demokratiethoretischer Sicht sollen Kinder partizipieren, um eine eigenverantwortliche und gemeinschaftsfähige Persönlichkeit zu entwickeln. Das Miteinander soll hier im Sinne demokratischer, partizipativer Grundsätze gestaltet werden.

Entwicklungspsychologische Theorien zeigen auf, dass Partizipation das Erwerben wesentlicher sozialer Kompetenzen sowie eine positive Selbstbildung begünstigt: Gleichberechtigtes Mitbestimmen und dialogisches Abstimmen der eigenen Anliegen mit denen anderer unterstützt die Aneignung der Fähigkeit, Konflikte in konstruktiver Weise zu lösen, und wirkt sich positiv auf die Entwicklung von Empathie, Kompromissbereitschaft und Frustrationstoleranz aus. Da die kindliche Meinung ernst genommen und berücksichtigt wird bzw. ihrem Handeln ein Effekt folgt, fördert es zudem das kindliche Selbstwirksamkeitsempfinden, Selbstvertrauen und Selbstwertgefühl.

Wichtig ist hierbei: Ohne ein zumindest partielles Abgeben bzw. Teilen der Macht und Entscheidungsbefugnisse, die Erwachsene in ihrer Position über das kindliche Leben innehaben, ist die Beteiligung der Kinder, ihre Selbst- und Mitbestimmung jedoch nicht zu realisieren. In einer partizipativen Pädagogik – sei es in der Schule, sei es in der Kinder- und Jugendhilfe – geht es folglich um die demokratische Gestaltung der Ungleichheiten, die Begrenzung der Überlegenheit der Älteren und Unterlegenheit der Jüngeren. Dies bedeutet, die Anliegen der Kinder mit den je eigenen Erziehungszielen in Form eines dialogischen Abstimmens angemessen in Beziehung zu setzen, ihre Beiträge und Ansichten als Betroffene im Entscheidungsprozess ernst zu nehmen sowie gleichwertig und gleichberechtigt mit einzubeziehen. Zudem gilt es, Kindern und Jugendlichen (altersentsprechend) begleitend die Möglichkeit zu geben, ihre eigenen Interessen wahrzunehmen, auszudrücken und zu vertreten, aber auch die anderer zu respektieren, darüber in konstruktiver Weise zu verhandeln und gemeinsam Lösungen zu finden.

Kinder- und Menschenrechtsbildung – die Grundlage für ein gesamtgesellschaftliches Kinderbewusstsein

„Kinderrechtsbildung ist Menschenrechtsbildung: Sie fokussiert systematisch die Menschenrechte der Kinder und Jugendlichen, ausformuliert für die Lebenslagen von Kindern und Jugendlichen von null bis 18 Jahren. Die dafür wesentlichen Prinzipien sind das Kindeswohl/best interests of the child (Art. 3), Nicht-Diskriminierung (Art. 2), Leben und Entwicklung (Art. 6) sowie das Recht, angehört und

erst genommen zu werden (Art. 12).“ (National Coalition 2020, S. 3)

Der internationale Menschenrechtskodex und die UN-Kinderrechtskonvention enthalten eine Pflichtentrias: So verpflichten sich alle ratifizierenden Staaten, die Menschenrechte zu achten, zu schützen und zu fördern bzw. zu gewährleisten. All diese Pflichten sind in der *Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte*, in der *UN-Kinderrechtskonvention* und auch in der *Erklärung der Vereinten Nationen über Menschenrechtsbildung und -training* (Resolution von 2011) verankert: In diesen Dokumenten sind zahlreiche Aufforderungen zur Kinderrechtsbildung verankert. Diese sind im Folgenden aufgeführt.

Artikel 26, Absatz 2, der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte: Recht auf Bildung

„Die Bildung muss auf die volle Entfaltung der menschlichen Persönlichkeit und auf die Stärkung der Achtung vor den Menschenrechten und Grundfreiheiten gerichtet sein. Sie muss zu Verständnis, Toleranz und Freundschaft zwischen allen Nationen und allen ethnischen oder religiösen Gruppen beitragen und der Tätigkeit der Vereinten Nationen für die Wahrung des Friedens förderlich sein.“

Artikel 42, UN-Kinderrechtskonvention: Verpflichtung zur Bekanntmachung

Die Vertragsstaaten verpflichten sich, die Grundsätze und Bestimmungen dieses Übereinkommens durch geeignete und wirksame Maßnahmen bei Erwachsenen und auch bei Kindern allgemein bekannt zu machen.

Artikel 29, Absatz 1, UN-Kinderrechtskonvention: Bildungsziele; Bildungseinrichtungen

Die Vertragsstaaten stimmen darin überein, dass die Bildung des Kindes darauf gerichtet sein muss,

(...)

b) dem Kind Achtung vor den Menschenrechten und Grundfreiheiten und den in der Charta der Vereinten Nationen verankerten Grundsätzen zu vermitteln;

(...)

d) das Kind auf ein verantwortungsbewusstes Leben in einer freien Gesellschaft (...) vorzubereiten“.

Artikel 4, Erklärung der Vereinten Nationen über Menschenrechtsbildung und -training (Resolution von 2011)

- „Bewusstsein, Verständnis und Akzeptanz der universellen Normen und Prinzipien der Menschenrechte (...) stärken,

- eine „universelle Kultur der Menschenrechte fördern, in der sich jede/r der eigenen Rechte und der Verantwortung gegenüber den Rechten anderer bewusst ist“
- „die tatsächliche Verwirklichung aller Menschenrechte sowie Toleranz, Nichtdiskriminierung und Gleichheit fördern“;
- „Chancengleichheit für alle frei von jeglicher Diskriminierung (...) sicherstellen“;
- „zur Vermeidung von Menschenrechtsverletzungen und Übergriffen sowie zur Bekämpfung und Beseitigung (...) der zugrundeliegenden schädlichen Einstellungen und Vorurteile beitragen.“

Zur Bildung von jungen Menschen zu Kinder- und Menschenrechten werden immer auch andere Begrifflichkeiten verwendet, die in einem engen Zusammenhang zur Kinder- und Menschenrechtsbildung stehen.

Mit dem *Globalen Lernen* bzw. der *Bildung für nachhaltige Entwicklung* (BNE) sind Bildungskonzepte gemeint, die eine „Bildung für eine soziale, weltbürgerliche und ökologisch nachhaltige Entwicklung“ (National Coalition 2020, S. 4) beinhalten. BNE ist ein wesentliches Konzept, um die Ziele der Agenda 2030 ² zu erreichen. Sie soll Kinder und Jugendliche dazu befähigen, sich aktiv an gesellschaftlichen Aushandlungs- und Gestaltungsprozessen im Sinne einer nachhaltigen Entwicklung beteiligen zu können. *Frídays for future* ist ein eindrückliches Beispiel dafür, wie junge Menschen in schulischen und außerschulischen Bildungskontexten sich mit der Frage der Nachhaltigkeit auseinandersetzen – für sich und ihre Mitmenschen sowie für künftige Menschen auf dieser Welt. „Die nachhaltigen Entwicklungsziele (Sustainable Development Goals SDGs) stellen einen geeigneten Rahmen zur Erreichung der Kinderrechte dar. (...) Die Umsetzung der Kinderrechte ist →

² Zur Agenda 2030 heißt es auf der Homepage des Bundesministeriums für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung: „Im September 2015 wurde die Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung von den Mitgliedsstaaten der Vereinten Nationen einstimmig verabschiedet. Mit der Agenda 2030 hat sich die Weltgemeinschaft 17 Ziele (Sustainable Development Goals, SDGs) für eine sozial, wirtschaftlich und ökologisch nachhaltige Entwicklung gesetzt. Die 17 Ziele gelten universal und für alle Länder gleichermaßen. Sie reichen von der Beseitigung des weltweiten Hungers über die Stärkung von nachhaltigem Konsum und nachhaltiger Produktion bis hin zu Maßnahmen für den Klimaschutz.“ (www.bmz.de/de/themen/2030_agenda; Zugriff: 23.03.2021)

im Umkehrschluss direkt relevant für messbare Fortschritte und das Erreichen der SDGs.“ (National Coalition 2020, S. 4) *Fritzsche* benennt zudem die folgenden fünf Gemeinsamkeiten: Menschenrechtsbildung und Bildung für Nachhaltige Entwicklung „basieren beide auf dem Recht auf Bildung, sie haben eine globale Perspektive, sie reflektieren die politischen Rahmenbedingungen, sie haben eine kritische Ausrichtung und sie zielen auf einen kulturellen Wandel“ (Fritzsche 2013, S. 34 in Reitz/Rudolf 2014, S. 21).

Gleichberechtigtes Mitbestimmen und dialogisches Abstimmen der eigenen Anliegen mit denen anderer unterstützt die Aneignung der Fähigkeit, Konflikte in konstruktiver Weise zu lösen, und wirkt sich positiv auf die Entwicklung von Empathie, Kompromissbereitschaft und Frustrationstoleranz aus.

Menschenrechtsbildung und *Demokratiepädagogik* sind ebenfalls aufeinander bezogen: „Die Menschenrechte sind der wesentliche und unveränderliche Kern der Verfassung der Bundesrepublik Deutschland (Art. 1-19)“ (National Coalition 2020, S. 3), und sie erfordern zu ihrer Realisierung demokratische Verhältnisse. „Die Kinderrechtskonvention stärkt demokratische Prozesse durch das Recht auf Anerkennung und Aushandlung von Interessen, auf wirksame Beteiligung und auf ermöglichte Selbst- und Mitverantwortung für die Erfüllung von Menschenrechten.“ (Ebd.) *Politische Bildung* sorgt für das notwendige systematische und praktisch erfahrbare Wissen.

Kinderrechtsbildung wird deshalb in diesem Beitrag fokussiert, weil sich anhand der Umsetzung der *Kinderrechte* laut *UN-Kinderrechtskonvention* die Qualität des Wohlbefindens von Kindern und Jugendlichen messen lassen kann. Die Monitoring-Stelle zur *UN-Kinderrechtskonvention*, als unabhängige Stelle angesiedelt am *Deutschen Institut für Menschenrechte*, beschäftigt sich für die Messung des kindlichen Wohlbefindens auf Basis der *UN-Kinderrechtskonvention* mit der Entwicklung von sogenannten Kinderrechte-Indikatoren: „Kinderrechte-Indi-

katoren dienen der Analyse und Bewertung bestimmter Maßnahmen bei der Umsetzung der UN-KRK. Sie sind ein Set von Informationen, um Standards für die effektive Umsetzung bestimmter Vorgaben zu setzen. Anhand dieser Standards können politische Maßnahmen entwickelt und anschließend evaluiert werden. Indikatoren dienen dazu, Maßnahmen messbar zu machen und damit bewerten zu können, ob mit diesen Maßnahmen die gewünschten Ziele erreicht werden oder Fortschritte erzielt werden konnten.“ (www.institut-fuer-menschenrechte.de/das-institut/abteilungen/monitoring-stelle-un-kinderrechtskonvention/kinderrechte-indikatoren; Zugriff: 23.02.2021) Mit den Kinderrechte-Indikatoren soll und kann die Umsetzung der Kinder- und Jugendrechte in Deutschland beobachtet, in ihren Fortschritten überprüft und letztlich auch deren mangelhafte Umsetzung durch die Bundesrepublik Deutschland angemahnt werden.

Wesentlich für die Umsetzung der Kinder- und Menschenrechtsbildung ist, dass sowohl Kinder und Jugendliche *als auch* Erwachsene als Adressat*innen der Bildung verstanden werden müssen. Kinder und Jugendliche deshalb, weil sie in ihren aktuellen Lebenssituationen befähigt werden müssen, sich hier und jetzt für ihre eigenen und für die Menschenrechte anderer einzusetzen. Zudem sind sie auch Akteur*innen des Wandels, die zu einer Kultur der Menschenrechte in einer Gesellschaft beitragen können, weil sie durch ihr Handeln heute und später als Erwachsene die Zukunft wesentlich mitbestimmen (vgl. Reitz 2015). Damit kann Kinderrechtsbildung national und international als wesentliches Instrument angesehen werden, um eine „Kultur der Menschen- und Kinderrechte“ zu schaffen (ebd.).

Erwachsene müssen Adressat*innen von Kinderrechtsbildung sein, weil Kinder und Jugendliche in der generationalen Ordnung und in ihrer besonderen Vulnerabilität auf das anwaltschaftliche Handeln und Denken Erwachsener angewiesen sind (vgl. Andresen et al. 2015; Gerarts 2019). Kinderrechtsbildung ist damit einerseits für die jeweiligen Rechtsträger*innen, in diesem Fall für Kinder und Jugendliche, relevant; andererseits sind Erwachsene als Inhaber*innen der Menschenrechte auch Pflichtenträger*innen für die Umsetzung der Kinder- und Menschenrechte.

Das *Deutsche Institut für Menschenrechte* setzt sich deshalb schon lange für eine Kinder- und Menschenrechtsbildung auf drei verschiedenen Ebenen ein: Es muss eine Bildung *über* Menschenrechte, eine Bildung *durch* Menschenrechte und eine Bildung *für* Menschenrechte geben, analog *über*, *durch* und *für* Kinder- und Jugendrechte, wie Abbildung 2 verdeutlicht.

Bildung über Menschenrechte

„Bildung über Menschenrechte: dies umfasst die Bereitstellung von Wissen und das Verständnis von Normen und Prinzipien der Menschenrechte sowie der ihnen zugrundeliegenden Werte und Mechanismen zu ihrem Schutz.“ (Artikel 2 UN-MRBT)

- Die Adressat*innen erlangen Kenntnis und Wissen über grundlegende menschenrechtliche Prinzipien.
- Sie können damit einzelne Menschenrechte oder ihrer Universalität insgesamt in Frage stellen.
- Sie können die gesellschaftliche Wirklichkeit kritisch hinterfragen ebenso wie den Charakter der Menschenrechte als einen un abgeschlossenen Lernprozess (vgl. DIMR 2015).

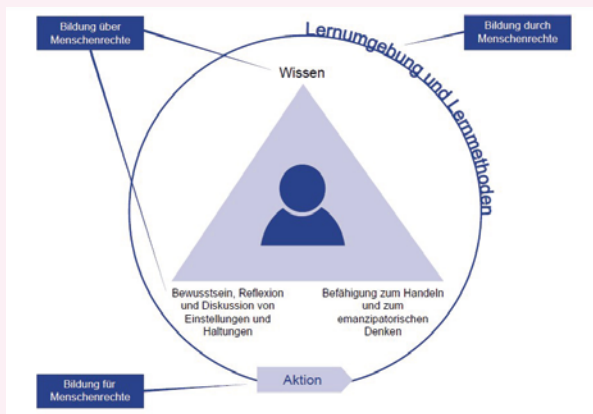


Abbildung 2: Dreieck der Menschenrechtsbildung, Deutsches Institut für Menschenrechte (Reitz 2015)

Bildung durch Menschenrechte

„Bildung durch Menschenrechte; dies umfasst Formen des Lernens und Unterrichtens, welche die Rechte sowohl des Lehrenden als auch des Lernenden achtet.“ (Artikel 2 UN-MRBT)

- Die Lernumgebung ist ausgerichtet an den Vorgaben der UN-Kinderrechtskonvention, insbesondere der Achtung der Menschenwürde, der Anerkennung und des Respekts von Individualität, des Schutzes vor Gewalt, der Gewissens-, Religions- und Meinungsfreiheit, des Rechts auf Privatsphäre, der Nichtdiskriminierung und Inklusion sowie des Rechts auf Partizipation (ebd.).

Bildung für Menschenrechte

„Bildung für Menschenrechte; dies bedeutet Menschen darin zu stärken, ihre Rechte wahrzunehmen und aus-

zuüben sowie die Rechte anderer zu achten und hochzuhalten.“ (Artikel 2 UN-MRBT)

- Das Ziel ist die Stärkung von Empowerment und Solidarität.
- Adressat*innen sollen dazu befähigt werden, der Gefahr von Ohnmachtsgefühlen angesichts der Diskrepanz zwischen dem Anspruch der Menschenrechte und der Wirklichkeit begegnen zu können (ebd.).

Fazit: Kinderrechtsbildung für ein gesamtgesellschaftliches Kinderbewusstsein

„Kinder werden nicht erst zu Menschen – sie sind bereits welche.“ (Janusz Korczak)

Mit diesem Zitat von Janusz Korczak wird eine wesentliche Haltung deutlich, die der Schweizer Kinderarzt Remo Largo (1943–2020) mit dem Begriff des Kinderbewusstseins ausgedrückt hat: Kinder sind Menschen von Anfang an und sie sind als Träger*innen von Rechten auf dieser Welt. Dafür müssen Kinder und Jugendliche selbst, aber eben auch erwachsene Menschen sensibilisiert werden – durch die hier beschriebene und begründete Kinderrechtsbildung. Kinderrechtliches Denken sollte somit jegliches (pädagogische) Handeln in (non-)formalen Bildungskontexten durchziehen. Denn mit kinderrechtlichem Denken und Handeln wird Bewusstsein für Kinder und Jugendliche als Akteur*innen im Hier und Jetzt geschaffen. Dies wirkt sich auf Beziehungen aus und schafft neue Erfahrungsräume, für Kinder und für Erwachsene (vgl. Edelstein et al. 2014).

Aus einer menschen- und kinderrechtlichen Perspektive ist nicht nur die Orientierung auf die verschiedenen Generationen wesentlich, sondern ebenso eine inklusive Orientierung. Dies bedeutet, dass alle Kinder von Anfang an selbstverständlich dazugehören und eingebunden sein müssen und mitgestalten und mitbestimmen können, in ausnahmslos allen Lebensbereichen (vgl. Feige/Günnewig 2018). Ein diversity-orientiertes Verständnis von Inklusion bezieht dabei alle Menschen ein, insbesondere dann, wenn sie beispielsweise aufgrund ihres Alters, ihrer sexuellen Orientierung, ihrer Hautfarbe, Muttersprache, ihres ökonomischen Status, ihrer Herkunft oder ihrer Geschlechtsidentität an der vollen und gleichberechtigten Teilhabe gehindert werden (vgl. ebd.). „Partizipation verlangt auch eine kritische Reflexion darüber, wer ausgeschlossen ist, und Schritte, um diese Barrieren – nicht allein für Kinder und Jugendliche mit Behinderungen – zu überwinden, →

damit die Lernumgebung wahrhaft partizipativ und inklusiv ist.“ (DIMR 2015)

Wesentlich ist die Verankerung der Kinder- und Menschenrechte in einschlägigen Berufsvorbereitungen und Ausbildungen von Personen, die mit und zu Kindern und Jugendlichen arbeiten. Darüber hinaus – und nur so kann kinderrechtliches Denken und Handeln sich gesamtgesellschaftlich etablieren – braucht es ebenso eine Kinder- und Menschenrechtsbildung in der Aus- und Weiterbildung für Berufe, die für die Verwirklichung von Menschenrechten für Kinder und Jugendliche besonders relevant sind. Dies können Berufe in der Justiz und Anwaltschaft, im Gesundheitswesen, in der Sozialverwaltung, in der Sozialen Arbeit, aber auch bei der Polizei, im Verfassungsschutz oder im Militär oder Strafvollzug sein.

Zentral ist hierbei eine Qualitätsentwicklung aller (non-)formalen Bildungsräume mit klarer menschen- und kinderrechtlicher Ausrichtung. Es braucht Haltung, Wissen und Handlungskompetenzen bei allen beteiligten Professionen zu Menschen- und Kinderrechten und deren systematische Förderung durch eine verantwortliche Bildungspolitik auf allen Ebenen (vgl. National Coalition 2020). So kann eine verbindlich handelnde Verantwortungsgemeinschaft für die Kinderrechte im formalen und non-formalen Bildungsbereich aufgebaut werden. In diesem Sinne muss eine Kinderrechtsbildung über, durch und für Kinderrechte erfolgen, da sich damit auch ein Bewusstsein für das in Artikel 3 festgehaltene Wohl des Kindes gesamtgesellschaftlich steigern lässt.

AUSSERSCHULISCHE BILDUNG 2/2021

Zur Autorin



Dr. Katharina Gerarts, Diplom-Pädagogin, ist qualitative Kindheitsforscherin und Vorstandsmitglied der Karl Kübel Stiftung für Kind und Familie. Sie war Professorin für Kindheitspädagogik an der Evangelischen Hochschule in Darmstadt und mehrere Jahre als Senior-Researcher for Children Studies und Institutsleitung bei World Vision Deutschland, einem internationalen Kinderhilfswerk, tätig. Sie war die erste ehrenamtliche Beauftragte der Hessischen Landesregierung für Kinder- und Jugendrechte.

info@katharina-gerarts.de

Literatur

Andresen, Sabine / Koch, Claus / König, Julia (Hrsg.) (2015): Vulnerable Kinder: Interdisziplinäre Annäherungen. Wiesbaden: Springer VS

Deutscher Anwaltverein (2021): Stellungnahme des Deutschen Anwaltvereins durch den Verfassungsrechtsausschuss zum Regierungsentwurf eines Gesetzes zur Änderung des Grundgesetzes zur ausdrücklichen Verankerung der Kinderrechte (Ergänzung der DAV-Stellungnahme Nr. 52/2010 Kinderrechte ins Grundgesetz). Stellungnahme Nr.: 13/2021

DIMR – Deutsches Institut für Menschenrechte (2015): „Kinder und Jugendliche haben ein Recht auf Partizipation. Was aus menschenrechtlicher Sicht im Bildungsbereich getan werden muss.“; www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user_upload/Publikationen/Policy_Paper/PP_31__Kinder_und_Jugendliche_haben_ein_Recht_auf_Partizipation.pdf (Zugriff: 22.01.2020)

Edelstein, Wolfgang / Krappmann, Lothar / Student, Sonja (Hrsg.) (2014): Kinderrechte in die Schule. Gleichheit, Schutz, Förderung, Partizipation. Schwalbach/Ts.: Debus Pädagogik

Feige, Judith / Günnewig, Kathrin (2018): Kinder- und Menschenrechtsbildung in der Kita; www.nifbe.de/images/nifbe/Fachbeiträge/2019/KiTaFT_Feige_Guennewig_2018Kinder-undMenschenrechtsbildunginderKita.pdf (Zugriff: 20.01.2020)

Fritzsche, Karl Peter (2013): Zum Verhältnis von Menschenrechtsbildung und Bildung für nachhaltige Entwicklung – Gemeinsamkeiten verstehen und gestalten. In: ZEP – Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik (1), S. 34–40; www.waxmann.com/index.php?id=zeitschriftendetails&no_cache=1&eID=download&id_artikel=ART101267&uid=frei (Zugriff: 13.03.2021)

Gerarts, Katharina (Hrsg.) (2019): Methodenbuch Kinderrechte. Beteiligung von Kindern und Jugendlichen an Kinderrechten für Politik & Co. Frankfurt am Main: Debus Pädagogik

HMSI (2018): Hessische Kinder- und Jugendrechtecharta; https://soziales.hessen.de/sites/default/files/media/hsm/rz_charta_webfassung_doppelseiten.pdf (Zugriff: 06.02.2021)

National Coalition (2020): Selbstverständnispapier des Themennetzwerks Bildung zu Kinder-Rechte-Bildung. Berlin (unveröffentlicht)

Reitz, Sandra / Rudolf, Beate (2014): Menschenrechtsbildung für Kinder und Jugendliche: Befunde und Empfehlungen für die deutsche Bildungspolitik. Studie des Deutschen Instituts für Menschenrechte. Berlin: DIMR; <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-414034> (Zugriff: 13.03.2020)

Reitz, Sandra (2015): Kinder und Jugendliche haben ein Recht auf Partizipation. Was aus menschenrechtlicher Sicht im Bildungsbereich getan werden muss. Berlin: DIMR, www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/43759/ssoar-2015-reitz-Kinder_und_Jugendliche_haben_ein.pdf?sequence=1&isAllowed=y&lnkname=ssoar-2015-reitz-Kinder_und_Jugendliche_haben_ein.pdf (Zugriff 13.03.2020)

Kinderrechte, quo vadis?

Zum Stand der aktuellen Diskussion um Kinderrechte im Grundgesetz

von Damaris Wardenga

1992 unterzeichnete Deutschland die UN-Kinderrechtskonvention (KRK), die somit seit fast 30 Jahren als völkerrechtlicher Vertrag den Rang eines Bundesgesetzes in Deutschland genießt. Beinahe so lange wird von vielen Seiten in Deutschland die verbindliche Verankerung der Kinderrechte im Grundgesetz gefordert. So empfahl beispielsweise 2014 das *Committee on the Rights of the Child* die verfassungsrechtliche Verankerung der Kinderrechte im Grundgesetz, um diesen einen Vorrang vor einfachem Bundesrecht einzuräumen (vgl. CRC 2014). Weiterhin zeigen vom *Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend* (BMFSFJ) in Auftrag gegebene Gutachten zur Umsetzung und Anwendung der KRK in Deutschland erhebliche Defizite auf, insbesondere im Hinblick auf das Kindeswohlprinzip sowie das Beteiligungsrecht von Kindern. Die Gutachten empfehlen, diese Prinzipien im Grundgesetz zu verankern (vgl. BMFSFJ 2017).

Nachdem im Bundestagswahlkampf 2017 nahezu alle im Bundestag vertretenen Parteien eine Verankerung der Kinderrechte im Grundgesetz forderten, einigten sich CDU und SPD in ihrer Koalitionsvereinbarung auf die Umsetzung. Im Januar 2021 wurde ein Referentenentwurf vorgelegt, der Artikel 6 Absatz 2 des Grundgesetzes ergänzen soll:

„Die verfassungsmäßigen Rechte der Kinder einschließlich ihres Rechts auf Entwicklung zu eigenverantwortlichen Persönlichkeiten sind zu achten und zu schützen. Das Wohl des Kindes ist angemessen zu berücksichtigen. Der verfassungsrechtliche Anspruch von Kindern auf rechtliches Gehör ist zu wahren. Die Erstverantwortung der Eltern bleibt unberührt.“

Was das Ende eines langen Prozesses sein sollte, war jedoch der Beginn einer kontroversen Diskussion in Parlament und Öffentlichkeit, bei der vielfältige Kritik am Entwurf laut wurde.

Gegner*innen des Vorhabens, wie beispielsweise die AfD sowie ihr nahestehende Familienverbände, lehnen die Verankerung der Kinderrechte im Grundgesetz generell ab, da diese die Rechte der Eltern beschneide und staatliche Eingriffe in die Erziehung begünstige (vgl. Reichardt 2021). Indes ist die FDP von ihrer bisherigen Ablehnung abgerückt. Sie erklärte sich jedoch nur verhandlungsbereit, solange die geplanten Änderungen das Verhältnis zwischen Eltern, Kindern und Staat nicht antasten. Eine Nachbesserung des Beschlusses ist aus ihrer Sicht notwendig.

Kritische Stimmen zum Entwurf kommen auch von Befürworter*innen einer Aufnahme der Kinderrechte ins Grundgesetz. Ihre Kritik bezieht sich sowohl auf inhaltliche Formulierungen, als auch auf die Positionierung der Verankerung innerhalb des Grundgesetzes. Problematisiert wird der Begriff der elterlichen „Erstverantwortung“, da dieser „einen Vorrang der Elternrechte nicht nur gegenüber dem staatlichen Wächteramt, sondern auch gegenüber dem Kindeswohl“ zur Folge haben könne, so der *Deutsche Anwaltverein* (2021, S. 3). Nach Einschätzung des Anwaltvereins und des *Aktionsbündnis Kinderrechte – Deutsches Kinderhilfswerk, Kinderschutzbund* und *UNICEF Deutschland* in Kooperation mit der *Deutschen Liga für das Kind* – stellt die „nur“ angemessene Berücksichtigung des Kindeswohls einen Rückschritt im Vergleich zur aktuellen Rechtsprechung dar. In einer Stellungnahme des Bündnisses kritisieren sie den vorliegenden Entwurf als inhaltlich unzureichend: „Das Kindeswohl muss ein vorrangig zu berücksichtigender Gesichtspunkt sein, wenn auch nicht immer Vorrang haben. Dieses Ansinnen muss auch in der Formulierung für die Grundgesetzesänderung zum Ausdruck kommen.“ (Aktionsbündnis Kinderrechte 2021) Darüber hinaus bleiben auch die Partizipationsrechte für Kinder hinter der aktuellen Rechtsprechung zurück. So halte der Entwurf zwar einen Anspruch auf rechtliches Gehör fest, formuliere aber keine, wie in der KRK vorgesehenen, umfassenden Beteiligungsrechte für Kinder. →

Auch die Monitoring-Stelle der UN-KRK spricht sich für die Aufnahme ins Grundgesetz aus, warnt jedoch: „Der Verfassungsgesetzgeber sollte sich bewusst sein, dass eine Verankerung von Kinderrechten im Grundgesetz, die nicht kongruent zu den internationalen Verpflichtungen ist und ein geringeres Schutzniveau vorsieht, die Rechtsposition von Kindern sogar schwächen wird.“ (DIMR 2021, S. 4)

Eine weitere Kritik richtet sich gegen den zweiten Satz des Entwurfes. Dieser stelle eine „Pflicht ohne Adressat“ dar, so *Friederike Wapler*, *Johannes Gutenberg-Universität Mainz*, und lasse somit großen Spielraum für Auslegungen (Wapler 2021). Da er sich nicht explizit auf das staatliche Handeln beziehe, könne er leicht auch als Verpflichtung Privater gedeutet werden. *Wapler* sieht in dem Vorhaben, die Kinderrechte im Grundgesetz zu verankern, den Versuch, die bereits geltenden Grundrechte für Kinder sichtbar zu machen, ohne jedoch den Status von Kindern in der Verfassung grundlegend zu ändern. Der Vorschlag werde in seiner Formulierung dem Anliegen, Kinderrechte symbolisch zu stärken, nicht gerecht (vgl. ebd.).

Ob und in welcher Form die Kinderrechte bei dieser Gemengelage noch in dieser Legislaturperiode im Grundgesetz verankert werden, ist unklar. Seit Ende März 2021 finden Anhörungen und Lesungen im Bundestag statt. Für die Verabschiedung des Gesetzes, die frühestens im Juni 2021 erwartet wird, bräuchte es eine Zwei-Drittel-Mehrheit in Bundestag und Bundesrat. Diese scheint in Anbetracht der Kritik am aktuellen Entwurf jedoch fern. Sowohl *Die Linke* als auch *Bündnis 90/Die Grünen* schließen sich der Einschätzung an, dass der vorliegende Entwurf die Kinderrechte eher schwäche. In einem gemeinsamen Appell unter dem Motto „Kinderrechte ins Grundgesetz – aber richtig!“ anlässlich der 1. Lesung im Bundestag, forderten mehr als 100 Organisationen die Bundestagsfraktionen auf, sich noch vor der Sommerpause auf einen gemeinsamen Gesetzesentwurf zu einigen. Neben Nachbesserungen am Entwurf fordern sie den Einbezug der Zivilgesellschaft, insbesondere von Kindern und Jugendlichen (vgl. https://kinderrechte-ins-grundgesetz.de/wp-content/uploads/2021/03/Appell_Kinderrechte-ins-Grundgesetz-aber-richtig_FINAL.pdf).

In Anbetracht der lauten Kritik am Gesetzesentwurf scheint eine Umsetzung in dieser Legislaturperiode kaum noch realistisch. Um dem wohlbegründeten Verdacht entgegenzuwirken, nicht bloß wirkungslose Symbolpo-

litik zu sein, sondern auch Gefahr zu laufen, den rechtlichen Status von Kinderrechten effektiv zu schwächen, müsste der aktuelle Entwurf noch verändert werden. Ein Gutes bringt die Diskussion des Vorschlags im Bundestag aber schon jetzt mit sich: Das Thema erhält zurzeit eine ungewohnt breite Öffentlichkeit und Politiker*innen müssen Stellung beziehen. Zu wünschen wäre, dass all diejenigen, die sich für eine Stärkung der Rechte von Kindern aussprechen, diese nun auch in ihre politischen Entscheidungen mit einbeziehen.

AUSSERSCHULISCHE BILDUNG 2/2021

Damaris Wardenga, Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten e. V.

Literatur

Aktionsbündnis Kinderrechte (2021): Kinderrechte ins Grundgesetz: Einigung der Koalition ist inhaltlich noch unzureichend; <https://kinderrechte-ins-grundgesetz.de/2021/01/12/einigung-der-koalition-inhaltlich-unzureichend> (Zugriff für diesen und alle weiteren Links: 23.04.2021)

BMFSFJ – Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2017): Neue Gutachten untersuchen Umsetzung der Kinderrechtskonvention in Deutschland; www.bmfsfj.de/bmfsfj/aktuelles/alle-meldungen/neue-gutachten-untersuchen-umsetzung-der-kinderrechtskonvention-in-deutschland-120470

CRC – UN Committee on the Rights of the Child (2014): Concluding observations on the combined third and fourth periodic reports of Germany. CRC/C/DEU/CO/3-4; www.refworld.org/docid/52f8a2074.html

Deutscher Anwaltverein (2021): Kinderrechte ins Grundgesetz; <https://anwaltverein.de/de/newsroom/sn-13-21-kinderrechte-ins-grundgesetz>

DIMR – Deutsches Institut für Menschenrechte (2021): Kinderrechte ins Grundgesetz. Stellungnahme; www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/Stellungnahmen/Kinderrechte_ins_Grundgesetz_-_Aktualisierte_Stellungnahme_Maerz_2021.pdf

Reichardt, Martin (2021): Staatlichen Zugriff auf unsere Kinder stoppen – Keine Kinderrechte ins Grundgesetz; <https://afdbundestag.de/reichardt-staatlichen-zugriff-auf-unserer-kinder-stoppen-keine-kinderrechte-ins-grundgesetz>

Wapler, Friederike (2021): Und ewig grüßt das Kindeswohl. „Kinderrechte ins Grundgesetz“: der Groundhog Day des Verfassungsrechts; <https://verfassungsblog.de/und-ewig-grust-das-kindeswohl>

Diversität und machtkritische politische Bildung mit Kindern

Mit jungen Menschen auf dem gemeinsamen Weg, sich politisch zu bilden

Der Beitrag greift das Thema politische Bildung mit Kindern aus einer intersektionalen Perspektive auf und fokussiert auf eine machtkritische politische Bildung mit Kindern unter Beachtung von Diversität. Hieraus werden Handlungsmöglichkeiten abgeleitet. Ausgangspunkt ist die Altersgruppe der 6- bis 12-Jährigen, wobei die meisten Überlegungen im Sinne einer inklusiven politischen Bildung für heterogene Gruppen insgesamt nützlich sein können. von Olenka Bordo Benavides

Politische Bildung wird als wichtige Basis demokratischer Gesellschaften verstanden und daher als grundlegender Bestandteil der Begleitung und Förderung von jungen Menschen im schulischen und außerschulischen Bereich geachtet. Kennzeichen politischer Bildung sind u. a. die Förderung von Partizipation, kritischem Denken und nicht zuletzt die Wahrung von Grundrechten.

Mit dem vorliegenden Text wird das Thema politische Bildung mit Kindern aus einer intersektionalen¹ Perspektive aufgegriffen. Dies tue ich auf der Grundlage meiner Zusammenarbeit mit jungen Menschen in Rahmen meiner pädagogischen Tätigkeit. Dabei wird eine Perspektive von machtkritischer politischer Bildung mit Kindern unter Beachtung von Diversität erläutert. Daraus werden Handlungsempfehlungen abgeleitet. Ausgangspunkt ist die Altersgruppe der 6- bis 12-Jährigen, wobei die meisten dargestellten Handlungen und Überlegungen im Sinne einer inklusiven, politischen Bildung, für heterogene Gruppen allgemein nützlich sein können.

¹ Das Zusammentreffen mehrere Diskriminierungskategorien wird als Intersektionalität bezeichnet. Dabei ist „Intersektionalität (...) eine analytische Sensibilität, eine Möglichkeit, über Identität und ihr Verhältnis zu Macht nachzudenken.“ (Crenshaw 2019).

Heterogene Gruppen und dekoloniale Praxis

Menschengruppen sind per se heterogen, insbesondere in pluralen Gesellschaften, sie bestehen aus verschiedenen Persönlichkeiten, die sich z. B. aufgrund ihrer Merkmale und Identitätsaspekte voneinander unterscheiden. Heterogene Gruppen sind Teil von formellen und informellen (politischen) Bildungskontexten, in denen junge Menschen agieren. Interaktionen und Erlebnisse in heterogenen Gruppen sind deshalb, wenn auch nicht nur, wichtig für die Beteiligten, da darin vielfältige Erfahrungen und Wissensstände gemeinschaftlich geteilt werden können und voneinander gelernt werden kann, nicht zuletzt im Rahmen von solidarischen und kollektiven Räumen.

Oft werden heterogene Gruppen als Herausforderung beschrieben. Dem liegt meist zugrunde, dass trotz (individueller) Bemühungen und Anstrengungen, demokratische Bildungsräume zu schaffen, diese Räume systemimmanente Rahmenbedingungen haben, die ein gleichberechtigtes Miteinander nicht zulassen. Damit sind Rahmenbedingungen gemeint, wie z. B. der Fachkräftemangel in Bildungseinrichtungen, die Zusammensetzung von Fachkräften, die vorhandenen Lernräume und Materialien oder organisationale Strukturen, die einen enormen Einfluss auf die Praxis und auf gemeinsame Lebensräume haben. →

Es ist herausfordernd, im Bildungsbereich zu arbeiten. Ich selbst bewege mich oft in solchen Räumen und habe mit der Divergenz, die in diesen Zusammenhängen gegenüber meinen eigenen Ansprüchen einer dekolonialen, machtkritischen Praxis besteht. Dekolonialisierung und dekoloniale Praxis verstehe ich als „(...) das Sich-Frei-Machen von gelernten und internalisierten, machtunkritischen und kolonialen Strukturen, vom einzelnen Menschen aus und denkt die persönliche Handlungsmacht von Akteur_innen, als Menschen, mit. Eine dekoloniale Praxis ist bemüht, Rangordnungen zu dekonstruieren, sodass alle Subjekte als Handelnde und Wissende anerkannt werden, unabhängig von ihren Identitätsmerkmalen wie Aussehen, Behinderung, ethnischer Zugehörigkeit, geografischer Herkunft, geschlechtlicher Identität, sozioökonomischer Herkunft, Religion (und Weltanschauung), Lebensalter, Sexualität, Sprache(n) etc. Die dekoloniale Praxis lädt (pädagogische) Handelnde dazu ein, zunächst sich selbst und die eigene (pädagogische) Praxis zu betrachten, und mit dem Gegenüber, z. B. jungen Menschen und Kolleg_innen zusammen zu agieren.“ (Bordo Benavides 2017, S. 276 f.).

Interaktionen und Erlebnisse in heterogenen Gruppen sind wichtig für die Beteiligten, da darin vielfältige Erfahrungen und Wissensstände gemeinschaftlich geteilt werden können und voneinander gelernt werden kann, nicht zuletzt im Rahmen von solidarischen und kollektiven Räumen.

Kontexte, in denen Bildung geschieht, ob formelle oder informelle, können daher nicht entpolitisiert, sondern müssen machtkritisch betrachtet werden (vgl. Freire 1993). Denn darin werden meist normative und dominante Muster reproduziert, die mit bestimmten Denkweisen und Ordnungen einhergehen, wie z. B. mit der Auffassung, dass junge Menschen, die der Gruppe der Kinder angehören, nicht „fertig entwickelt“ seien: Sie seien noch nicht fertig gebildet und müssen sich zu leistungsfähigen Erwachsenen weiterentwickeln. Es sollte Anlass zum Nachdenken geben, dass diese Normative immer noch aktuell ist. Daraus folgt, dass es auch innerhalb (informeller) politischer Bildungs-

räume einer Reflexion und Professionalisierung bedarf (vgl. Gomis 2020a).

Zu beobachten sind die Bemühungen, aber auch die Barrieren, die sowohl normierte Räume als auch Menschen sich als Individuen selbst aufbauen. Erst in dem kritischen Austausch mit allen Beteiligten können diese Barrieren erkannt und nach Möglichkeit abgebaut werden. Jedoch bleiben oft strukturelle Aspekte, die Benachteiligung und Diskriminierung begünstigen oder aufrechterhalten. Für ein respektvolles Miteinander in heterogenen Räumen braucht es daher die Bereitschaft, in den Dialog zu gehen, Reflexionsräume und Reflexionsfähigkeit (vgl. Kinder/Piesche 2020) sowie Anerkennung und Wertschätzung des vorhandenen Wissens. Es ist von Bedeutung, Ressourcen und Partizipation als Kinderrecht zu achten und anzuerkennen, dass junge Menschen sich in der Gesellschaft als Expert*innen ihrer selbst positionieren können, ohne dass sie deswegen eine Bewertung erfahren.



Interaktionen und Erlebnisse in heterogenen Gruppen sind wichtig für alle Beteiligten. Foto: Edinaldo Maciel / pixabay

Benachteiligung und Diskriminierung

Benachteiligungen und Diskriminierungen in außerschulischen Bildungskontexten sind kein neues gesellschaftliches Phänomen. Ebenfalls nicht neu ist, dass Ungleichbehandlungen aufgrund von festgefahrenen Strukturen und Institutionalisierungen im Bildungssystem Lebensrealität von jungen Menschen sind. Wie viele aktuelle Studien belegen und der Soziologe *Pierre Bourdieu* bereits in den siebziger Jahren aufzeigte: Die Reproduktion von sozialer Ungleichheit ist ein systemrelevantes, hartnäckiges Phänomen unserer Gesellschaft. Dabei geschieht Bildung, auch politische Bildung, unter Bedingungen von Differenz, Benachteiligung und Diskriminierung (vgl. Eggers 2012).

Junge Menschen werden oft anhand ihrer Identitätsmerkmale in Bildungseinrichtungen markiert („zu jung“, „zu klein“, „anders“, „nicht fähig“, „kann unsere Sprache nicht“) bei gleichzeitiger Aberkennung ihrer Expertise und des Wissens über sich selbst.

Für ein respektvolles Miteinander in heterogenen Räumen braucht es die Bereitschaft, in den Dialog zu gehen, Reflexionsräume und Reflexionsfähigkeit sowie Anerkennung und Wertschätzung des vorhandenen Wissens.

Diskriminierungserfahrene werden dabei oft mehrfach benachteiligt, z. B. aufgrund von Ableismus², Rassismus, Heterosexismus³ oder Klassismus. Im Fall von Kindern und Jugendlichen kommt das Merkmal vom jungem Lebensalter hinzu und somit Adulthoodismus.⁴

Das wirkt sich negativ sowohl auf Identitätsentwicklungsprozesse von jungen Menschen als auch auf ihre Bildungs- und Lebensverläufe aus. Eine unterschiedliche Behandlung von Menschen besteht, obwohl Menschen- und Kinderrechte als allgemeingültig deklariert wurden. Und trotzdem werden vielen jungen Menschen die Möglichkeiten der politischen Bildung verwehrt, insbesondere diskriminierungserfahrenen Kindern. Sie erleben, dass diese Thematisierung in Bezug auf Bildungskontexte ein polarisierendes Thema ist. Diese Ambivalenz, die junge Menschen auch im Kontext der politischen Bildung erleben, zeigt die Komplexität der Thematik. Darüber hinaus erlernen junge Menschen bereits im frühen Alter (ab ca. drei Jahren), wie gesellschaftliche Ordnungen und Machtbotschaften und somit, wie Differenzierung und Ungleichbehandlung funktionieren (vgl. Eggers 2012). Bereits im frühen Alter können wir Menschen Dominanzwissen in unserem Wissens- und Handlungsrepertoire aufnehmen. Selbst wenn wir verschiedene Fähigkeiten und gesellschaftliche Positionierungen haben und Diskriminierungserfahrungen machen, internalisieren wir das.

2 Diskriminierung gegenüber Menschen mit Behinderung, behindert werden.

3 Diskriminierungsform, in der Heterosexualität als die Norm dargestellt wird.

4 Diskriminierung gegenüber Kindern und Jugendlichen.

Durch Diskriminierungen und weitere systemimmanente Ausschlüsse wird begünstigt, dass junge Menschen von der Teilhabe und vom Einfluss auf ihre Belange ausgeschlossen werden, z. B. konkret bei der Auswahl ihrer Bildungsorte und -inhalte. Hier ist Beteiligung und die aufmerksame Wahrnehmung der Meinung von jungen Menschen in angemessener Form zu berücksichtigen: Beteiligung als Kinderrecht (vgl. Krappmann 2012, S. 31 ff.). Jahrelang fordern bereits zivilgesellschaftliche Akteur*innen mit ihren Expertisen, dass strukturelle und institutionelle Diskriminierungen abgebaut werden und dass diskriminierungskritische Bildung als Querschnittsthema in Bildungskontexten mitgedacht wird (vgl. Gomis 2020b).

In Räumen, in denen Dominanzen und Privilegien die Norm sind, besteht kaum Platz für vielfältige Lebensrealitäten von jungen Menschen. Auch hier gilt: *Die*, die sich (immer) melden können, die lernen können, sich Gehör zu verschaffen, die bestimmte Privilegierungen genießen, etwa in Form von sozialem oder ökonomischem Kapital oder aufgrund ihres Habitus, werden wahrgenommen und nehmen teil. Es bedarf großer Anstrengungen seitens diskriminierungserfahrener junger Menschen und ggf. ihrer Familien, um eine reelle Partizipation in unserer Gesellschaft erleben zu können, um politisch aktiv zu sein. Benachteiligung und Diskriminierung sind für alle Beteiligten schädlich, denn sie verwehren das Recht auf Teilhabe und auf heterogene Kinderwelten.

Beispiel aus der Praxis: Selbstverteidigungskurs mit Worten – SVK

Der SVK – *Selbstverteidigungskurs mit Worten* ist ein mehrsprachiges und intergenerationelles Kollektiv von Mädchen* und (jungen) Frauen* aus Berlin. Das Kollektiv hat sich 2015 eigeninitiativ zusammengetan, mit dem Ziel sich zu stärken, um sich mit Worten gegen Rassismus und Diskriminierung verteidigen zu können, um sich über Erfahrungen auszutauschen, sich gegenseitig zu unterstützen. Es ist im Bereich der Diskriminierungs- und Rassismuskritik und der (Selbst-)Bildung tätig. Die SVK-Mitglieder wollen ihr eigenes Umfeld aktiv gestalten. Das ist nicht immer einfach. Sie finden es wichtig, sich über Strategien auszutauschen, um mit bestimmten Erfahrungen umzugehen. Eigene Medien herzustellen, ist für sie ein Weg (vgl. SVK 2020 und 2021). 2017 veröffentlichte SVK als herausgebendes Kollektiv das Buch „Wir sind Heldinnen! Unsere Geschichten“ beim Berliner Verlag w_orten & meer. 2020 folgte die Veröffentlichung des Comics „Somos AMAZONAS!“ als Selbstpublisher, Herausgebende, Illustrator*innen und Autor*innen. →

Mit Publikationen und Interventionen teilt das Kollektiv eigenes Wissen und Perspektiven. „Das ist für uns wichtig, weil wir sehr oft erleben, dass viel über uns geschrieben, berichtet wird aber nicht mit uns.“ (SVK 2020)

Beim SVK waren Ende 2015 10 Teilnehmer*innen Kinder und Jugendliche von 6 bis 15 Jahren dabei. 2021 hat das SVK eine Kerngruppe von 9 Mädchen* und (jungen) Frauen* im Alter von 11 bis 47 Jahren.

Durch Diskriminierungen und weitere systemimmanente Ausschlüsse wird begünstigt, dass junge Menschen von der Teilhabe und vom Einfluss auf ihre Belange ausgeschlossen werden

Dieses Beispiel ⁵ erzählt über politische Bildung, Handlungsmacht und -strategien. Die Entstehung des Kollektivs ist eine Darstellung selbstermächtigten Handelns von jungen Menschen: 2015 wurde ich von zwei Grundschulkindern der 3. Klasse angefragt, mit ihnen einen „Selbstverteidigungskurs“ zu machen. Sie fragten mich konkret nach Unterstützung und bezogen sich auf das, was sie unter meiner Arbeit verstanden hatten: Ich würde „in diesem Bereich arbeiten“. Ich bin im Antidiskriminierungsbereich tätig.

Beide Kinder fragten beharrlich, wann ich Zeit für ihr Vorhaben haben würde. Sie ließen nicht locker. Bei jeder Frage berichteten sie immer mehr über ihre Vorstellungen für einen solchen „Selbstverteidigungskurs“. Zusammenfassend ging es darum, sich regelmäßig über Handlungsstrategien auszutauschen, bei Situationen, in denen sie sich ungerecht behandelt fühlten: in der Schule, auf dem Weg nach Hause etc. Das wollten sie mit Worten machen. Das heißt sie waren interessiert daran, ihr Vorhaben „*sich mit Worten selbst zu verteidigen*“ durchzusetzen und nutzten ihre Handlungsmacht. Die zwei Kinder hatten sich weitere Gedanken über die Gestaltung des Kurses gemacht. Ihre Ideen basierten auf ihren eigenen Erfahrungen und aus der daraus resultierenden Konsequenz für sie: Sie muss-

⁵ Alles hier Berichtete erfolgt in Absprache mit Mitgliedern des SVK, die mir den Auftrag gegeben haben, als erwachsene Person und pädagogische Begleitung bestimmte Inhalte und Erfahrungen zu teilen, die für weitere Gruppen und junge Menschen unterstützend sein könnten.

ten in ihrem Umfeld (politisch) handeln. So wie der Name des Kollektivs es beschreibt: „Selbstverteidigungskurs mit Worten“: Aus ihrem Selbstverständnis und ihrer Erkenntnis entwickelten sie den Bedarf, sich gegenüber Diskriminierung und Ungleichbehandlung mit Worten aktiv „selbst verteidigen“ zu wollen und zu müssen. „Mit Worten“ als eine erfahrungsbasierte Entscheidung, die aus den Markierungen von jungen Rassismuserfahrenen entsteht, denn Rassismuserfahrene werden allzu oft in Bildungseinrichtungen als besonders aggressiv und körperbezogen deklariert.

Ein nächster Schritt war es zu präzisieren, was genau im Kurs geschehen sollte sowie die Rahmenbedingungen, um dies den Erziehungsberechtigten zu kommunizieren: dass wir uns über Anliegen und Erfahrungen der Kinder sowie über gesellschaftliche Themen austauschen werden und dass es sich um regelmäßige Treffen handelt. Es ging auch darum, die Erlaubnis der Eltern einzuholen.



Heldenhafte Freundschaft 2017 Bild: Fiona Riebe

Beim ersten Treffen, gleich nach der Schule, besprachen wir einige Situationen, die sie beschäftigten, wie Ungleichbehandlungen aufgrund von Diskriminierung und Vorurteilen. Konkret ging es um Rassismus und Sexismus. Ihnen war in der Schule, seitens pädagogischer Fachkräfte und Mitschüler*innen, einiges nicht erlaubt, weil sie Mädchen* seien und ihnen wurde oft vorgetragen, sie würden dieses und jenes nicht schaffen, weil sie die deutsche Sprache nicht beherrschen würden, obgleich diese einer ihrer beiden Erstsprachen war. Des Weiteren würden sie mit weiteren vorurteilbehafteten bis hin zu diskriminierenden Markierungen etikettiert, die sich auf ihre (sogenannten kognitiven) Fähigkeiten in Verbindung mit ihren Identitätsmerkmalen bezogen.

Im Austausch stellten sie fest, dass weitere Kinder dazu kommen sollten, sie würden ihre Geschwister einladen

und weitere Freund*innen. So kamen wir zu einem Treffen mit sechs Personen zusammen. Ein paar wenige Male gab es Änderungen in der Gruppenkonstellation, weil Teilnehmer*innen gingen oder dazukamen. Die Zusammensetzung des Kollektivs wurde, wie alle weiteren Entscheidungen und Prozesse, auch im Kollektiv entschieden.

Die zwei Kinder erklärten den anderen ihr Vorhaben. Da Selbstverteidigung gegenüber Diskriminierungen (Rassismus, Sexismus und Adultismus) im Vordergrund standen, wurde entschieden, dass Teilnehmende Rassismus- und Sexismuserfahrene sein sollten: rassismuserfahrene Mädchen*.

Viele der Kinder besuchten gemeinsam eine Grundschule, sodass die ersten Interventionen auch in dieser Schule stattfanden. Eine erste Intervention war, dass sich einige der Kinder im Schulhof trafen, um von pädagogischen Fachkräften gemeinsam zu fordern, ihnen ein Fußball zu geben – auch um zu zeigen, dass Mädchen* Fußball spielen dürfen und können.

Mir wurde klar, dass es für solche Interventionen einer solidarischen, verlässlichen Unterstützung durch Erwachsene bedarf, da junge Menschen, die ihre Rechte einfordern, leider sehr oft mit Repressalien und Bestrafung von Erwachsenen rechnen müssen. Es besteht ein Machtgefälle. Daher braucht es ein Backup, das unterstützend wirken kann, wenn es um Repressalien geht. Dies als Unterstützung für das Abwägen der Interventionen und deren Vorbereitung, sowie um Verantwortung zu tragen, um u. a. weitere Handlungsstrategien anzugehen und/oder Gefühle und das Erlebte auszuwerten.

Eine andauernde Übung ist es, die eigenen dominanten Handlungen als Erwachsene zu reflektieren und Räume freizugeben.

Leider ist die Erfahrung so, dass, wenn das Kollektiv als Gruppe etwa zu Interventionen oder Auftritten unterwegs ist, die Teilnehmer*innen zwar nicht nur, aber allzu oft Diskriminierungen erleben. Diese Situationen werden in der Gruppe thematisiert und daraufhin werden Handlungsstrategien entwickelt. Diese wiederum sind vielfältig. Es ist ermüdend, sich ständig mit Worten gegen Diskriminierungen *selbst verteidigen zu müssen*. Auch wenn das ein Privileg ist, *sich mit Worten verteidigen zu können*.

Die aktive, politische Arbeit des Kollektivs ist ehrenamtlich. Für einige Aktivitäten und Vorhaben werden Anträge auf finanzielle Förderung, gleichfalls im Kollektiv, gestellt. Aufgaben, Finanzen und organisatorische Überlegungen werden im Kollektiv anhand verschiedener Entscheidungsprozesse festgelegt. Die Wirkung nach außen geschieht vor allem über den Auftritt in den sozialen Medien, durch Interventionen im eigenen Umfeld und durch Publikationen. Aber genauso auch durch erweiterte Aktivitäten mit Familien und Freund*innen, wie die Teilnahme an Demonstrationen.

Ein immer wiederkehrendes Thema für das Kollektiv ist Barriere-Abbau und Niedrigschwelligkeit. Die verschiedenen Aktionen, die angegangen werden, reproduzieren Barrieren und Ausschlüsse: Podcasts sind für Hörende. Nicht-taktile Bücher sind für Sehende und Lesende, das gilt auch wenn bestimmte Schriften benutzt werden, um etwa Zugänglichkeit zu schaffen (Größe der Schrift oder spezielle Dyslexie Schriftart). SVK trifft sich oft in Räumen, die für Gehende geschaffen sind.

So ist festzustellen, dass, wenn Gruppen sich Räume schaffen, die Möglichkeit besteht, andere Gruppen und Menschen, etwa durch selbsterstellte Barrieren auszuschließen. Das ist entmutigend. Inklusive Räume zu schaffen braucht Ressourcen und Wissen und sie sind leider keine gesellschaftliche Selbstverständlichkeit. Ausschlussmechanismen haben wir alle internalisiert, deshalb braucht es eine konstante Reflexion u. a. über die eigenen Privilegien und Positionierungen.

Im Laufe der Jahre und im Prozess wurden bestimmte Aspekte und eigene politische Positionierungen individuell und im Kollektiv verhandelt. Wofür konkrete, konzentrierte, themenspezifische Austauschrunden organisiert werden.

Die Rolle als Erwachsene, auch als Teil des Kollektivs, ist die der Begleitenden. Eine andauernde Übung ist es, die eigenen dominanten Handlungen als Erwachsene zu reflektieren und Räume freizugeben. Als rassismuserfahrene, migrantische Frau teile ich allerdings viele Erfahrungen mit den Mädchen* und jungen Frauen*, auch wenn mit einer anderen Gewichtung. Daraus können wir gemeinsam Erkenntnisse und Wissen für unsere jeweiligen Handlungsstrategien schöpfen.

Was ich gelernt habe: „Most children are amazing critical thinkers before we silence them.“ (bell hooks)

Ohne Anspruch auf Vollständigkeit werden folgende Aspekte hervorgehoben, die eine intersektionale, machtkritische und politische Bildung mit jungen Menschen begünstigen können: →

- *Respektvoller Umgang*: Ein respektvoller und wohlwollender Umgang in Bildungsräumen begünstigt Austausch- und Dialogräume. Außerdem unterstützt solch ein Umgang, eine diskriminierungs- und rassistisch-kritische Haltung zu entwickeln.
 - *Kritische Begleitung*: Es bedarf einer kritischen Begleitung von jungen Menschen in Anerkennung ihrer Identitäten und der gesellschaftlichen Vielfalt.
 - *Stärkender Austausch über Handlungsstrategien in sicheren Räumen (Empowerment)*: Politische Bildung sollte Räume anbieten, in denen Beteiligte sich über ihre Erfahrungen und Handlungsstrategien austauschen können, ohne dass diese bewertet werden. Vielmehr sollte es um Stärkung gehen und darum, sich über mögliche Handlungen und Strategien auszutauschen bzw. abzuwägen, welche Strategien hilfreich sein können und für welche Situationen.
 - *Partizipation erleben*: Das Erleben von Partizipation und Mitbestimmung unterstützt alle Beteiligten dabei, die vielfältigen Expertisen anzuerkennen. Das Ermöglichen von Partizipation und Bestimmung der eigenen Lebens- und Handlungsräume unterstützt eine gerechtere Gestaltung der Interaktionen Erwachsene – Kind.
 - *Konfliktfähigkeit gestalten*: Hier geht es darum, dass Konflikte, Differenzen und Auseinandersetzungen thematisiert werden können und sich dabei die Beteiligten in einen kritisch-konstruktiven Dialog begeben. Konflikte dienen dabei als Lernmomente.
 - *Selbstwirksamkeit*: Mit jungen Menschen sollten Räume geschaffen werden, in denen sie selbstwirksam und autonom, entsprechend ihren Möglichkeiten, Fähigkeiten, Interessen und Bedürfnissen agieren können. Dies bestärkt sie darin, selbst weitere Räume zu schaffen in denen sie sich politisch aktiv beteiligen können und selbstwirksam sind.
 - *Professionalisierung, Haltung und Flexibilität*: Es bedarf eines großen Maßes an Flexibilität bei gleichzeitiger Professionalisierung, um z. B. fähigkeits- und bedürfnisorientierte, inkludierende Methoden im Austausch mit den Beteiligten flexibel anwenden zu können. Um reflektiert und kritisch politische Bildung anzugehen, braucht es das Wissen über gesellschaftliche Verhältnisse und Ausschlüsse, also Professionalisierung. Dazu gehört eine kritische Haltung und ein sicherer Umgang mit Ungleichheiten und diskriminierenden Vorfällen.
 - *Reflexion*: Um politische Bildung voranzutreiben, bedarf es einer machtkritischen Betrachtung von (politischen) Bildungsräumen, um vorhandene, gesellschaftliche Schief lagen erkennen und diesen widerstehen zu können.
 - *Vielfältiges Team bzw. Austausch*: Mehrfache, vielfältige Perspektiven wirken unterstützend und ermöglichen, Vielfalt als Normalität erfahrbar zu machen. Hier bedarf es eines vielfältigen Teams sowie Räume für einen kritischen (Fach)Austausch mit anderen Akteur*innen, um Erfahrungen, Handlungsmethoden oder Unsicherheiten kritisch-konstruktiv thematisieren zu können.
 - *Prozessorientiertheit und Entschleunigung*: Um politische Bildung inklusiv gestalten zu können, bedarf es Orte und Rahmenbedingungen, die dynamisch sind und sich an Bedarfe und Bedürfnisse der Beteiligten anpassen können.
 - *Regelungen nachvollziehbar machen*: Bei Regelungen und Vereinbarungen ist es wichtig, dass diese für alle Beteiligten nachvollziehbar sind und gelten. Ausnahmen, die auch Selbstverständlichkeiten in inklusiven, politischen Bildungsräumen sein sollten, können nach Möglichkeit und in Absprache mit den Betroffenen transparent gemacht werden.
 - *Transparenz und Klarheit*: Transparenz und Klarheit sind unterstützende Aspekte, die politische Bildungsräume bereichern. Sie wirken u. a. unterstützend auf Dialogräume und auf Interaktionen. Außerdem können sie nützlich sein, um Konfliktsituationen aufzuklären.
 - *Konstante Kommunikation*: Politische Bildung braucht kontinuierliche und diverse Kommunikationsmöglichkeiten. Hier geht es nicht um die Quantität, sondern um die Qualität.
 - *Verlässliche, unterstützende Erwachsene als Backup (Power-Sharing)*: Junge Menschen, die im Rahmen politischer Bildung gestärkt sind, trauen sich, sich für ihre Belange einzusetzen. Das ist super! Oft erfahren sie eine negative Bewertung dieser widerständigen Handlung, sehr oft einhergehend mit Bestrafung oder Repressalien. Hier braucht es einen empathischen Support, um diese Erfahrungen verarbeiten zu können und ggf. andere Strategien anzugehen. Denn die Wirkung dieser Bewertung kann sehr schmerzvoll sein, weil mit dieser Bewertung das *sich für sich selbst und für die eigenen Belange einstehen* in Frage gestellt wird.
- Eine inklusive politische Bildung sollte jungen Menschen ermöglichen, in ihren Lebensräumen einen politischen Aktionsraum zu erleben. Solche Lern- und Erfahrungsräume sind zugleich Verhandlungs- und Prozessräume. Sie implizieren Ermächtigung, um sich in der Gesellschaft als Hand-

lungssubjekte und Akteur*innen ihrer Belange wiederfinden zu können. Dies gilt für Menschen zwischen sechs und 12 Jahren, aber auch für Jüngere und Ältere.

Politische Bildung sollte Räume anbieten, in denen Beteiligte sich über ihre Erfahrungen und Handlungsstrategien austauschen können, ohne dass diese bewertet werden.

Eine inklusive politische Bildung sollte eine kritische Antwort auf eine Praxis der Markierung und Unterdrückung bieten: als Antwort auf die Aberkennung der vielfältigen Lebensrealitäten von jungen Menschen etwa durch partizipative und respektvolle Formen des miteinander Lebens, Lernens und Agierens.

Ja, es besteht ein dringender Bedarf an machtkritischen, politischen Bildungsräumen für junge Menschen – von früh an.

AUSSERSCHULISCHE BILDUNG 2/2021

Zur Autorin



Olenka Bordo Benavides, migrantische Schwarze Pädagogin und Sozialwissenschaftlerin, arbeitet in der Anlauf- und Fachstelle für Diskriminierungsschutz an Schulen und Kitas in Friedrichshain-Kreuzberg (RAA Berlin). Mit einer feministischen, intersektionalen und dekolonialen Perspektive ist sie als Dozentin und wissenschaftliche Autorin tätig. Ihre Themen sind: Antidiskriminierungsberatung, Dekolonialität und dekoloniale Praxis, Diskriminierungs- und Rassismuskritik, Empowerment, (frühkindliche) Bildung, Kindeswohl, Jugendarbeit und Partizipation, Sorgearbeit/Care, Transnationalität.

olenka_bordo@online.de

Foto: Leoní Weber Bordo

Literatur

Bordo Benavides, Olenka Nadia (2017): SVK – Selbstverteidigungskurs mit Worten: Gemeinsam sein und sich gegenseitig empowern (eine dekoloniale Praxis). In: SVK (Hrsg.): Wir sind Heldinnen. Unsere Geschichten! Berlin: w_orten & meer, S. 265–284

Bourdieu, Pierre (2005): Die verborgenen Mechanismen der Macht. Hamburg: VSA

Crenshaw, Kimberlé (2019): Warum Intersektionalität nicht warten kann; www.gwi-boell.de/de/2019/05/20/warum-intersektionalitaet-nicht-warten-kann (Zugriff: 01.04.2021)

Eggers, Maureen Maisha (2012): Gleichheit und Differenz in der frühkindlichen Bildung – Was kann Diversität leisten? In: Brillling, Julia / Gregull, Elisabeth / Heinrich-Böll-Stiftung (Hrsg.): DOSSIER Diversität und Kindheit – Frühkindliche Bildung, Vielfalt und Inklusion; <https://heimatkunde.boell.de/de/2012/08/01/gleichheit-und-differenz-der-fruehkindlichen-bildung-was-kann-diversitaet-leisten> (Zugriff: 01.04.2021)

Freire, Paulo (1993): Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit. Hamburg: rororo Verlag

Gomis, Saraya (2020a): Aus den eigenen Fehlern lernen. Interview; <https://mediendienst-integration.de/artikel/aus-den-eigenen-fehlern-lernen.html> (Zugriff: 01.04.2021)

Gomis, Saraya (2020b): Standards nötig, Gastkommentar; www.gew.de/aktuelles/detailseite/neuigkeiten/standards-noetig (Zugriff: 01.04.2021)

Kinder, Katja / Piesche, Peggy (2020): Wahrnehmung – Haltung – Handlung. Diskriminierungskritische Bildungsarbeit: Eine prozessorientierte Intervention. Berlin: RAA Berlin

Krappmann, Lothar (2012): Beteiligung als Kinderrecht. In: Höhne-Serke, Evelyne / Priebe, Michael / Wenzel, Sascha (Hrsg.): Mit Kindern Demokratie leben – Handbuch zur Projektentwicklung und Evaluation. Aachen: Shaker Verlag, S. 31–37

SVK (2017): Wir sind Heldinnen! Unsere Geschichten. Berlin: w_orten & meer

SVK (2020): Somos AMAZONAS! Berlin: SVK

SVK (2021): <https://svkmitworten.wordpress.com> (Zugriff: 01.04.2021)

Erfahrungen aus der Praxis: Politische Bildung mit Kindern

Eine Bestandsaufnahme im AdB

Kinder im Grundschulalter sind eine bisher wenig beachtete Zielgruppe der non-formalen politischen Bildung, der sich das Feld stärker zuwenden sollte. Anhand einer Bedarfserhebung im AdB rund um das Modellprojekt „Demokratie-Profis in Ausbildung! Politische Bildung mit Kindern“, werden Herausforderungen und Weiterentwicklungspotenziale in den Blick genommen. Dabei wird eine Antwort auf die Frage gesucht, ob wir unser Verständnis von politischer Bildung verändern müssen, wenn wir politische Bildung mit Kindern machen. von Rebecca Arbter und Damaris Wardenga

Politische Bildung und die Zielgruppe Kinder im Grundschulalter

Die non-formale außerschulische politische Kinder- und Jugendbildung richtet sich fast ausschließlich an Jugendliche und junge Erwachsene ab 12 Jahren sowie an Multiplikator*innen. Es mangelt zwar an repräsentativen Zahlen zu den erreichten Zielgruppen in der politischen Bildung, aber die vorliegenden Zahlen zeigen, dass Kinder ab 12 oder 14 Jahren deutlich häufiger erreicht werden als jüngere Kinder.¹ Auch die *Transferstelle politische Bildung* hat in ihrer Auseinandersetzung mit wenig erreichten Zielgruppen der politischen Bildung konstatiert, dass Kinder nicht erreicht werden (vgl. *Transferstelle politische Bildung 2016*, S. 23).

Unsere Recherche zeigt hieran anknüpfend ein erwar-

tetes Bild: Es gibt bisher nur wenige Angebote, die sich an Kinder richten und sich zugleich explizit als politische Bildung im Sinne eines weiten Politikbegriffs verstehen. Formate für Kinder, die unterschiedliche politische Themen behandeln (bspw. Klimaschutz, soziale Ungleichheit, Migration) und die diese im Kontext des gesellschaftlichen und politischen Zusammenlebens betrachten, kommen selten vor. Schnittmengen mit politischer Bildung lassen sich u. a. in den Angeboten der Kinderrechtsbildung und in vielen Beteiligungsformaten finden. Jedoch ist nicht jede Auseinandersetzung mit Kinderrechten oder jedes Partizipationsangebot automatisch auch politische Bildung. Die Grenzen sind zumeist fließend. Formate der politischen Bildung macht dabei aus, dass sie neben der Vermittlung von Wissen auch die alltagsweltliche Relevanz eines Themas erfahrbar macht und ihre gesellschaftspolitische Bedeutung unter Bezugnahme auf die Lebenswelt der Kinder reflektiert.

Politische Bildung: Eine Frage des Alters?

Eine der Ursachen für die geringe Aufmerksamkeit für die Zielgruppe Kinder ist mit hoher Wahrscheinlichkeit in der Unterstellung zu finden, dass Kinder weder die Fähig-

¹ In der statistischen Auswertung des „Programms Politische Jugendbildung“ im Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten e. V. (AdB) wurde erst 2018, nach der Bestätigung der Förderfähigkeit von Maßnahmen über den Kinder- und Jugendplan des Bundes für Kinder unter 12 Jahren begonnen, die Altersgruppe 6–12-Jähriger als Teilnehmer*innen gesondert zu erheben. Ihr Anteil steigt seither stetig (vgl. AdB 2019, S. 15).

keit noch das Interesse haben, sich mit politischen Themen zu befassen. Diese Annahme stellt implizit auch die Notwendigkeit und Sinnhaftigkeit von politischer Bildung mit Kindern in Frage. Da wir auch in der non-formalen politischen Bildung dieser Skepsis immer noch begegnen, möchten wir sie thematisieren und entkräften.

Erhebungen, die sich mit Kindern im Grundschulalter und ihrer politischen Sozialisation, ihrem Verständnis von und Wissen über Politik sowie ihren Fähigkeiten befasst haben, zeigen: Kinder in der Grundschule haben Alltagserfahrungen und Vorstellungen zu politischen Themen (vgl. Asal/Burth 2016; Götzmann 2015). Die Ergebnisse der Studie „Demokratie Leben Lernen“ des *Mannheimer Zentrums für Europäische Sozialforschung* „bestätigen, dass Kinder bereits in jungem Alter in der Lage sind, ihre politische und gesellschaftliche Umwelt wahrzunehmen und über ein gewisses politisches (Vor)verständnis verfügen“ (Abendschön/Vollmar 2007, S. 221). Neben diesem politischen Grundverständnis wurde auch ein Interesse von Kindern nachgewiesen, ihre Meinung und Einstellung zu gesellschaftspolitischen Themen und Ereignissen zu teilen und sich damit zu beschäftigen (vgl. ebd.).

Erhebungen zu Kompetenzen von Grundschulkindern bestätigen außerdem, dass Kinder früh die Fähigkeit entwickeln, Themen des Politischen zu erfassen (vgl. Götzmann 2015). Hierbei wurde festgestellt, dass gemessene Kompetenzen „altersunabhängig“ sind und eher ein Einfluss von sozioökonomischen Faktoren und Bildungsgemeinschaften auf ihre jeweiligen Fähigkeiten festgestellt werden kann (Haug 2011, S. 42; vgl. auch Götzmann 2015, S. 186). Erhebungen mit Kita-Kindern kommen zu dem Ergebnis, dass auch junge Kinder bereits Demokratiebildung und Partizipation können und diese auch wollen und sich für Themen des Politischen in ihrer Alltagswelt interessieren (vgl. Richter et al. 2017).

Dass wenig Zutrauen in Fähigkeiten und Urteils- und Beteiligungskompetenz von Kindern und Jugendlichen besteht, lässt sich auch an der wiederkehrenden Debatte über eine Herabsetzung des Wahlalters ablesen. Wenn Jugendlichen mit 16 Jahren schon nicht zugetraut wird selbstbestimmt zu entscheiden, welche Partei sie wählen, wundert es wenig, dass politischer Bildung mit und Förderung nach echter Partizipation von Kindern weiterhin mit Skepsis begegnet wird. ² Wie sollen aber Bürger*innen

² Spannend sind in diesem Kontext Debatten, die Kinderrechte dahingehend interpretieren, dass sie ein Wahlrecht für Kinder fordern (vgl. Hurrelmann/Schultz 2014).

heranwachsen, die sich gerne beteiligen und denen Mündigkeit zugetraut wird, wenn es wenige Anlässe für Partizipation und politische Bildung in den Bildungs- und Sozialisationsbiographien von Kindern und Jugendlichen gibt? Studien legen nahe, dass das möglichst frühe Erleben von Beteiligungsmöglichkeiten, von Selbstwirksamkeit und von politischer Bildung sich nachhaltig positiv auf die persönliche Entwicklung und die Wahrnehmung der eigenen Handlungsfähigkeit auswirken und „in einem engen Zusammenhang mit Resilienz (stehen)“ (Lutz 2016, S. 90). Politische Bildung von Anfang an ist demnach eine demokratie-stärkende Maßnahme.

Aus Perspektive der Kinderrechte kann die Frage, ob politische Bildung mit Kindern im Grundschulalter machbar ist, so gar nicht gestellt werden. Das Einbeziehen und Ermöglichen von Partizipation und Bildung zu u. a. Menschenrechten sind in der UN-Kinderrechtskonvention festgeschrieben (Art. 12, 13 und Art. 28 und 29). Aus diesen Rechten ergibt sich die Notwendigkeit, allen Kindern unabhängig von ihren individuellen Fähigkeiten Partizipation zu ermöglichen. Aus diesem Blickwinkel ist politische Bildung mit Kindern auch essentiell, um Kinderrechte zu erfüllen (vgl. hierzu auch den Beitrag von Katharina Gerarts in diesem Heft).

Aus einem Professionsverständnis der politischen Bildung heraus, das anstrebt, Angebote für alle Menschen unserer Gesellschaft zu machen, sind Zweifel an der Mündigkeit und Fähigkeit bestimmter Zielgruppen unangebracht.

Aus einem Professionsverständnis der politischen Bildung heraus, das anstrebt, Angebote für alle Menschen unserer Gesellschaft zu machen, sind Zweifel an der Mündigkeit und Fähigkeit bestimmter Zielgruppen ebenso unangebracht. Im Sinne einer Subjekt- und Handlungsorientierung ist die Frage nach der Umsetzbarkeit und nach Zugängen dann eine von Methoden und Kompetenzen der politischen Bildner*innen und nicht eine, die nach Kompetenzen der Zielgruppe fragt. Anknüpfend hieran zeigt der Text von *Benedikt Sturzenhecker* und *Laura-Aliki Vesper* →

in diesem Heft, warum Erziehung ihrem Auftrag nach auch Demokratiebildung ist. Diese unterschiedlichen Argumente für die Umsetzung von politischer Bildung mit der Zielgruppe Kinder zeigen, dass es letztlich keine Frage, des „Ob“, sondern eine Frage des „Wie“ ist.

Ein Modellprojekt zu politischer Bildung mit Kindern

Vor dem Hintergrund dieser Ausgangslage und diesen Überlegungen setzt der AdB seit Januar 2020 das Modellprojekt „Demokratie-Profis in Ausbildung! Politische Bildung mit Kindern“ um. Es wird durch das Bundesprogramm „Demokratie leben!“ und die Bundeszentrale für politische Bildung/bpb gefördert. Das Projekt geht in seiner fünfjährigen Laufzeit (2020–2024) der Frage nach, welche Formate, Angebote und Methoden, in welchen Sozialräumen und unter Beteiligung welcher Kooperationspartner*innen, am besten geeignet sind, um gelungene Angebote der non-formalen politischen Bildung für Kinder umzusetzen. Ausgehend von der Annahme, dass es bisher wenig erprobte Praxisformate gibt, will das Projekt diese Lücke mit der Bearbeitung der folgenden *drei Kernziele*, verringern:

- Entwicklung und Erprobung von Formaten der politischen Bildung mit Kindern im Grundschulalter, orientiert an den erhobenen Bedarfen, dem aktuellen wissenschaftlichen Stand sowie bereits existenten Praxiserfahrungen
- Erweiterung der Kompetenzen von Bildungspraktiker*innen in der formalen und non-formalen politischen Bildung zum Thema politische Bildung mit Kindern im Grundschulalter
- Fachliche Weiterentwicklung der Politischen Bildung und Erweiterung der Zielgruppen politischer Bildungsarbeit

Die Erprobungen von Formaten erfolgt in Kooperation mit sieben bundesweit ausgewählten Pilotstandorten. Diese Standorte setzen mit unterschiedlichen Methoden und Kooperationspartner*innen zu unterschiedlichen Themen Angebote der politischen Bildung mit Kindern um.³ D. h. es wird vor Ort mit lokalen Partner*innen und unter Berücksichtigung des jeweiligen Kontexts Praxis mit Kindern erprobt. Da es zur non-formalen politischen Bildung und

³ Detaillierte Beschreibungen der einzelnen Pilotstandorte sind auf der Projektwebsite unter: <https://demokratie-profis.adb.de/pilotstandorte> zu finden.

besonders zur Zielgruppe Kinder wenig Literatur und Forschung mit Praxisbezug gibt (vgl. BMFSFJ 2020, S. 200 f.), werden die Pilotstandorte von einem weiteren Projektbaustein gerahmt: einer wissenschaftlichen Begleitung. In dieser begleitenden Evaluation geht es vor allem darum zu verstehen, welche Angebote von den Fachkräften vor Ort, den Kooperationspartner*innen und von den Kindern als gelungen eingeordnet werden und warum. Erste Ergebnisse aus der Begleitung können voraussichtlich ab 2023 gemeinsam diskutiert werden. Ein fachlicher Beirat begleitet das Projekt mit einer multi-professionellen Expertise und bietet Raum für kritische Reflexion.

Eine der Ursachen für die geringe Aufmerksamkeit für die Zielgruppe Kinder ist mit hoher Wahrscheinlichkeit in der Unterstellung zu finden, dass Kinder weder die Fähigkeit noch das Interesse haben, sich mit politischen Themen zu befassen. Diese Annahme stellt implizit auch die Notwendigkeit und Sinnhaftigkeit von politischer Bildung mit Kindern in Frage.

Neben der Erprobung an den Pilotstandorten begegnet das Projekt dem Bedarf an Qualifizierung zu politischer Bildung mit Kindern: Es werden Fortbildungsangebote für Fachkräfte der non-formalen und formalen politischen Bildung angeboten, die sich – orientiert an zuvor erhobenen Bedarfen – mit inhaltlichen Themen (bspw. rassismuskritischer Bildung mit Kindern) befassen. Ergänzt werden diese durch Angebote, die sich praxisorientierten Inhalten, Methoden und Rahmenbedingungen für die Arbeit mit Kindern widmen.

Beobachtungen aus der Praxis: Gelungenes und Herausforderndes

Die sieben Pilotstandorte im Projekt erproben seit Oktober 2020 Formate der politischen Bildung mit Kindern. Aufgrund der pandemischen Lage konnten bisher nur wenige Veranstaltungen mit Kindern umgesetzt werden, sodass es aktuell noch an Praxisbeispielen aus dem Projekt mangelt.

Im Folgenden greifen wir daher auf Beispiele aus der Bedarfserhebung im Projekt zurück (vgl. AdB 2021).⁴ Ziel dieser Bedarfserhebung war es, die unterschiedlichen Formate, Themen, Methoden und Erfahrungen zu überblicken, die in der Umsetzung von Angeboten der politischen Bildung mit Kindern im AdB bestehen. Auch diente sie dazu, Bedarfe und Leerstellen aufzudecken. Die folgenden Beispiele geben exemplarisch einen kurzen Einblick in die bestehende Praxis der politischen Bildung mit Kindern im AdB.

Die *Jugendbildungsstätte Kurt Löwenstein* in Brandenburg hat mit Kindern in den vergangenen Jahren u. a. zum Thema „Migration und Vielfalt“ und „Ich & die Anderen“ gearbeitet. Dabei lag der Fokus auch darauf, Selbstwahrnehmung und Konfliktfähigkeit zu fördern. Andere Maßnahmen haben sich auf die Förderung der Stärkung von Kindern im eigenen Sozialraum fokussiert. Auch Ferienangebote mit eher erlebnispädagogischer Ausrichtung werden regelmäßig umgesetzt. Bei Angeboten mit Übernachtung handelt es sich meist um 5-tägige Formate, bei denen im Idealfall Kinder das Thema zuvor mitbestimmt haben.

Das *Anne Frank Zentrum* in Berlin arbeitet bereits seit langer Zeit mit Kindern im Grundschulalter und hier vor allem in Kooperation mit Schulen zu unterschiedlichen Themen im Bereich der politisch-historischen Bildungsarbeit. Hierfür nutzen sie oft biographische Ansätze, u. a. auch, um das Thema Flucht und Migration zu bearbeiten (Projekt „Flucht im Lebenslauf“). Für Lehrkräfte entwickelt das *Anne Frank Zentrum* Materialien, um sie zur Umsetzung von Themen zu befähigen und bietet hierzu auch Weiterbildungen an. Eine Handreichung zur Bearbeitung des Themas Antisemitismus in der Grundschule ist 2020 erschienen.

Der Träger *Teilseind e. V. Muslimische Akademie i. G.* in Baden-Württemberg setzt Ferienprogramme für Kinder zu überkonfessionellen Themen (bspw. Nachhaltigkeit) und interreligiösen Themen (Nächstenliebe, Mut) um. Bei Exkursionen in sakrale Räume (Moschee, Synagoge) oder Einrichtungen wie bspw. Seniorenheime, werden mit den Kindern Zusammenhänge zwischen religiösen und gesellschaftspolitischen Themen hergestellt.

⁴ Zur Praxis der politischen Bildung mit Kindern in der non-formalen Bildung haben wir neben Recherchen in 2019 auch 14 Leitfadenterviews mit AdB-Mitgliedern geführt. Aufgrund des Vorgehens, der geringen Teilnehmendenzahl und der Befragung von überwiegend Akteur*innen, die zur Mitgliederstruktur des AdB gehören, sind die Ergebnisse nicht zu verallgemeinern und nicht repräsentativ. Jedoch lassen sich qualitative Aussagen im Hinblick auf bisherige Praxiserfahrungen und zukünftige Bedarfe treffen.

Der Verein *Waldritter e. V.* bietet u. a. in Hertfen (NRW) in seinen unterschiedlichen, nach Alter strukturierten Gruppen erlebnispädagogische Angebote auch für Kinder an. Die Gruppen treffen sich wöchentlich, um Rollenspiele zu spielen. Hierbei können Elemente enthalten sein, die auch Bezug zu gesellschaftspolitischen Themen beinhalten. Explizit als Angebote der politischen Bildung mit Kindern umgesetzt wurden ein Projekt zu „Was ist Demokratie?“ und ein Rollenspiel, das sich mit Interkulturalität und Kooperation auseinandersetzt.

Die bestehende thematische Vielfalt der Angebote für Kinder macht deutlich, dass – sofern ein Bezug zur Lebenswelt der Kinder hergestellt wird – eine breite thematische Vielfalt auch bei Angeboten für Kinder möglich ist.

Aus unserer Erhebung lassen sich mit Blick auf die Praxis ein paar Beobachtungen und Herausforderungen festhalten. Auch wenn sich diese Beobachtungen nicht verallgemeinern lassen, so weisen sie doch darauf hin, wo Ansatzpunkte liegen, um gelungene Maßnahmen der politischen Bildung mit Kindern umzusetzen. Die bisher im Projekt umgesetzten Angebote scheinen diese spannenderweise zu bestätigen. Die o. g. Beispiele zeigen, dass Angebote der politischen Bildung mit Kindern durchaus existieren. In den Angeboten, die wir in der Bedarfserhebung erfasst haben, zeigt sich eine Vielfalt an Themen, Methoden und Formaten. Vertreten sind alle Themenfelder der politischen Bildung. Dies lässt den Schluss zu, dass auch in der Arbeit mit Kindern keine Einschränkungen beim Themenspektrum besteht. Bei der expliziten Frage nach den verwendeten Methoden wurde ebenso eine große Sammlung an unterschiedlichen Methoden und Herangehensweisen benannt. Blickt man auf die benannten Formate, ist eine Tendenz zu Angeboten zu erkennen, die sich über einen längeren Zeitraum erstrecken, bspw. durch wöchentliche Treffen und häufig auch aufsuchende Arbeit. Angebote der politischen Bildung mit Übernachtung für Kinder im Grundschulalter werden, so die Erfahrung unserer Gesprächspartner*innen, seltener umgesetzt als bspw. für Jugendliche.

Auch ist laut ihrer Erfahrung die Heterogenität hinsichtlich der Kompetenzen höher und Konzentrations- →

spannen der Kinder niedriger als bei Jugendlichen. Für die Vorbereitung von Angeboten für Kinder bedeutet dies, dass von teils sehr unterschiedlichen Kompetenzprofilen ausgegangen werden muss. Entsprechend muss mit mehr zeitlichen und personellen Ressourcen in der Vorbereitung und einer hohen Flexibilität in der Anpassung von Methoden bei der Umsetzung gerechnet werden.

Wenn wir Kinder als politische Subjekte mit dem Recht auf Beteiligung und Bildung verstehen, ist es Aufgabe der politischen Bildung, zur Umsetzung dieser Rechte beizutragen.

Bei der Umsetzung von Angeboten für Kinder ist es laut unseren Gesprächspartner*innen besonders wichtig, die Grundsätze von Subjekt- und Lebensweltorientierung sowie Handlungsorientierung stark zu gewichten. Das Anknüpfen an die Vorerfahrungen und Fragen der Kinder und ihre Lebens- und Alltagswelt, um Themen zu bearbeiten, wird als unumgänglich beschrieben. Wichtig ist es dabei, Partizipationsmöglichkeiten in der Gestaltung, bspw. bei der Themenwahl, den Rahmenbedingungen und durch Einbezug von Lernanlässen aus der Alltagswelt der Kinder, zu schaffen. In Hinblick auf die Umsetzung von Partizipation von Kindern in den Angeboten und der politischen Bildung insgesamt, besteht Ausweitungspotenzial. Hier lohnt sich ein Blick auf die Erfahrungen der Demokratiebildung und Partizipation im Bereich der Kita, der deutlich weiterentwickelt ist als der Bereich der politischen Bildung im Grundschulalter (vgl. Hansen et al. 2015).

Die politischen Bildner*innen in unserer Bedarfserhebung schätzen ihre eigenen Kompetenzen und die ihrer Kolleg*innen hinsichtlich der pädagogischen Erfahrung mit Kindern als gering ein. Diese Einschätzung und das geringe Zutrauen in die eigene fachliche Qualifikation für diese Altersgruppe mag auch ein Grund dafür sein, dass sich nur wenige an Kinder als Zielgruppe „heranwagen“. Neben einem Bedarf an Qualifikation wird ein Mangel an Materialien und Methoden für die Konzeption von Angeboten der politischen Bildung konstatiert. So wird es als Herausforderung beschrieben, Inhalte und Methoden für Jugendliche so herunter zu brechen, dass sie auch mit Kindern funktionieren. Auch der Bedarf der Zielgruppe, mehr

mit Visualisierung zu arbeiten als mit Schriftsprache, wird teilweise als nicht einfach erlebt. Es wird deutlich, dass es politischen Bildner*innen an einem umfänglicheren, praxisbasierten Wissen fehlt, das hier eine Einschätzung erleichtern würde.

Häufig wurde in den Gesprächen auch auf einen Veränderungsbedarf bei Förderstrukturen hingewiesen. Die strukturellen und finanziellen Rahmenbedingungen sind oft nicht passfähig für die Umsetzung von Maßnahmen der politischen Bildung mit Kindern. Zumeist gibt es keine Förderung für Projekte mit Kindern, die jünger als 12 oder 14 Jahre sind oder es wird nicht berücksichtigt, dass Vorbereitungen zeitintensiver sind und die Anzahl der Bildner*innen bei der Umsetzung höher sein muss, um der Zielgruppe gerecht zu werden.



Foto: AdB

Unsere Gesprächspartner*innen beschreiben den Zugang der außerschulischen Bildung zur Zielgruppe Kinder teilweise als Herausforderung. Da Bildungsstätten zumeist keine Bildungsorte sind, an denen Kinder sich unabhängig von ihren Eltern aufhalten, ist die Zusammenarbeit mit Kooperationspartner*innen unerlässlich. Insbesondere in der Zusammenarbeit mit Schule berichten sie, dass Themen und Anliegen der außerschulischen Träger manches Mal auf wenig Interesse treffen. Dennoch bietet der Ausbau der Ganztagsbildung im Bereich der Grundschule auch die Chance einer Verstetigung der Zusammenarbeit mit Grundschulen (vgl. BMFSFJ 2020, S. 351; GEMINI 2021). Häufig begleiten und behindern aktuell aber gegenseitige Vorurteile die Zusammenarbeit. Die Bildner*innen berichten von einem Verständnis von politischer Bildung als Institutionen- und Verfahrenslehre, das unter Fachkräften in der Frühkindlichen- und Primarbildung vorherrscht und daher für die Vermittlung an Kinder zu komplex sei. Poli-

tische Bildner*innen hingegen gehen nicht immer optimal auf Bedarfe von Schule ein (vgl. hierzu auch BMFSFJ 2020, S. 351). Es zeigt sich hier, dass in der Lehrkräfteausbildung für die Grundschule sowie in den Lehrplänen der Grundschule das Thema Politische Bildung wenig Bedeutung hat. Dies ist insbesondere auch deswegen zu bedauern, da in der Kita ein wachsendes und vielfältiges Angebot besteht und die Fachdebatte und Forschung hier wesentlich weiter ist. ⁵ Mehr Austausch und ein gemeinsames Verständnis von politischer Bildung als Auseinandersetzung mit Themen, die Demokratie als Lebens- und Gesellschaftsform berühren, wäre für die weitere Zusammenarbeit hilfreich.

Fazit: Was es für die Politische Bildung mit Kinder braucht

Diese Bestandaufnahme zeigt, dass Kinder als Zielgruppe der non-formalen politischen Bildung mehrheitlich (noch) nicht etabliert sind. Dennoch lassen sich ein paar Beobachtungen für Angebote mit Kindern festhalten: Die bestehende thematische Vielfalt der Angebote für Kinder macht deutlich, dass – sofern ein Bezug zur Lebenswelt der Kinder hergestellt wird – eine breite thematische Vielfalt auch bei Angeboten für Kinder möglich ist. Der Konzeption und Umsetzung neuer Angebote sind in dieser Hinsicht wenige Grenzen gesetzt. Wichtig für eine gelungene Umsetzung von Angeboten ist ein enges Anknüpfen an und Bezugnehmen auf die Perspektive der Kinder und ihre alltägliche Lebenswelt. In den Angeboten selbst und bei Trägern der non-formalen politischen Bildung muss Beteiligung von Kindern dabei stärker umgesetzt werden, das heißt bei der Themenwahl, den Rahmenbedingungen und Aktivitäten müssen Kinder stärker einbezogen werden. Das zu realisieren, ist auch ein wichtiges Anliegen im Projekt.

Die Bedarfserhebung zeigt auch, wo Bedarfe und Potenziale für die Weiterentwicklung der non-formalen politischen Bildung mit Kindern sind. Hierzu zählen die fachliche Weiterbildung, Qualifikation sowie der Austausch von politischen Bildner*innen, Lehrkräften, Erzieher*innen und Multiplikator*innen in Hinblick auf methodisches Vorgehen, die Sensibilisierung für die Bedarfe und Kompetenzen

⁵ Spannend ist in diesem Kontext auch die Frage, was diese bestehende Diskrepanz mit Kindern macht, die diese in ihrem Übergang von der Kita in die Schule erleben. Hier besteht die These, dass es im Übergang der Kinder in die Grundschule einen Bruch in den Erfahrungen und Zugängen zu Partizipation und politischer Bildung gibt. Eine Studie zu dieser Frage wird aktuell vom Kompetenznetzwerk Demokratiebildung im Kindesalter erstellt (vgl. DEKI 2021).

von Kindern, die kindgerechte Gestaltung von Angeboten sowie die Ausweitung der Partizipation von Kindern im Vorfeld und bei der Umsetzung. Die Zusammenarbeit mit Kooperationspartner*innen, die einen Zugang zu Kindern haben, sollte ausgebaut werden. Damit diese Kooperationen gelingen, muss ein gemeinsames Vorgehen auf Basis eines gemeinsamen Verständnisses des Anliegens von politischer Bildung getroffen werden. Auch das Thema Finanzierung muss bearbeitet werden: Wenn es keine passfähige Förderung gibt, ist die Umsetzung von Angeboten für Kinder mit großen Hürden konfrontiert.

Um zukünftig eindeutiger Gelingensbedingungen und Empfehlungen für politische Bildung mit Kindern zu formulieren, ist die Ausweitung von Praxis und Forschung in diesem Themenfeld notwendig. Auch der Austausch mit angrenzenden Feldern und insbesondere mit Erfahrungen in der Kita sind hierfür ein guter Ansatz. Das Projekt „Demokratie-Profis in Ausbildung! Politische Bildung mit Kindern“ versucht dazu u. a. durch die wissenschaftliche Begleitung der Pilotstandorte beizutragen.

Den Grundprinzipien der politischen Bildung – Subjektorientierung, Lebensweltbezug sowie Handlungsorientierung – muss in der politischen Bildung mit Kindern besondere Aufmerksamkeit geschenkt werden.

Der Blick in die Praxis der non-formalen politischen Bildung mit Kindern und auf das Projekt und die Zielgruppe Kinder war motiviert durch die Frage, ob wir unser Verständnis von und unsere Herangehensweise an Formate der politischen Bildung verändern müssen, wenn wir mit Kindern arbeiten. Vor dem Hintergrund unserer Beobachtungen können wir diese Frage mit einem „Nein, aber“ beantworten, an das sich zwei Punkte anschließen. Erstens ist unsere Haltung zur Zielgruppe entscheidend: Politische Bildung mit Kindern ist möglich und Kinder sind dazu fähig. Wenn wir Kinder als politische Subjekte mit dem Recht auf Beteiligung und Bildung verstehen, ist es Aufgabe der politischen Bildung, zur Umsetzung dieser Rechte beizutragen. Zweitens haben wir in der Praxis beobachtet, dass politische Bildung mit Kindern zu fast allen Themen mit gesellschaftspolitischer Relevanz möglich ist. Dies gilt un- →

ter der Voraussetzung, dass bei der Umsetzung eine hohe Sensibilität für die Bedarfe und Kompetenzen der Kinder besteht. Darüber hinaus muss mit Inhalten und Themen stark an Vorerfahrungen und die Alltagswelt der Kinder angedockt werden sowie Partizipation in der Umsetzung stattfinden. Kurz zusammengefasst: Den Grundprinzipien der politischen Bildung – Subjektorientierung, Lebensweltbezug sowie Handlungsorientierung – muss in der politischen Bildung mit Kindern besondere Aufmerksamkeit geschenkt werden.

AUSSERSCHULISCHE BILDUNG 2/2021

Zu den Autorinnen



Rebecca Arbter, Master Soziokulturelle Studien, leitet das Projekt „Demokratie-Profis in Ausbildung! Politische Bildung mit Kindern“ beim Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten e. V.

arbter@adb.de



Damaris Wardenga, Bachelor Kulturwissenschaften, ist Mitarbeiterin in den Projekten „Demokratie-Profis in Ausbildung! Politische Bildung mit Kindern“ und „Polyphon! Diversität in der politischen Bildung stärken“ beim Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten e. V.

wardenga@adb.de

Literatur

Abendschön, Simone / Vollmar, Meike (2007): Kinder, Politik und die Zukunft der Demokratie: Können Kinder „Demokratie leben lernen“? In: Deth, Jan W. van / Abendschön, Simone / Rathke, Julia / Vollmar, Meike: Kinder und Politik. Politische Einstellungen von jungen Kindern im ersten Grundschuljahr. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 205–223

AdB (2019): Jahresbericht 2018: Politische Bildung mit Haltung. Berlin: AdB; www.adb.de/download/publikationen/JB_AdB_Web_Version_28_08_19.pdf (Zugriff: 29.03.2021)

AdB (2021): Wo wir stehen: Politische Bildung mit Kindern im AdB. Berlin (i. E., dann zu finden als Online-Publikation unter: <https://demokratie-profis.adb.de/publikationen>)

Asal, Katrin / Burth, Hans Peter (2016): Schülervorstellungen zur Politik in der Grundschule. Lebensweltliche Rahmenbedingungen, politische Inhalte und didaktische Relevanz. Eine theoriegeleitete empirische Studie. Opladen: Verlag Barbara Budrich

BMFSFJ – Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2020): Kinder- und Jugendbericht. Förderung demokratischer Bildung im Kindes- und Jugendalter. Berlin: BMFSFJ

DEKI – Kompetenznetzwerk Demokratiebildung im Kindesalter (2021): www.kompetenznetzwerk-deki.de/themen/-/angebote/forschung.html (Zugriff: 01.04.2021)

GEMINI – Gemeinsame Initiative der Träger Politischer Jugendbildung im Bundesausschuss Politische Bildung (bap) e. V. (Hrsg.) (2021): Team up! Außerschulische politische Jugendbildung in Kooperation mit Schule. Wuppertal: bap

Götzmann, Anke (2015): Entwicklung politischen Wissens in der Grundschule. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften

Hansen, Rüdiger / Knauer, Raingard / Sturzenhecker, Benedikt (2015): Partizipation in Kindertageseinrichtungen. So gelingt Demokratiebildung mit Kindern! Weimar: verlag das netz

Haug, Lena (2011): Junge StaatsbürgerInnen? Politik in Zukunftsvorstellungen von Kindern. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften

Hurrelmann, Klaus / Schultz, Tanjev (Hrsg.) (2014): Wahlrecht für Kinder? Politische Bildung und die Mobilisierung der Jugend. Weinheim Basel: Beltz Juventa

Lutz, Ronald (2016): Zusammenhänge von Partizipation und Resilienz. In: Knauer, Raingard / Sturzenhecker, Benedikt (Hrsg.): Demokratische Partizipation von Kindern. Weinheim Basel: Beltz Juventa, S. 90–105

Richter, Elisabeth / Lehmann, Teresa / Sturzenhecker, Benedikt (2017): So machen Kitas Demokratiebildung. Empirische Erkenntnisse zur Umsetzung des Konzepts „Die Kinderstube der Demokratie“. Weinheim Basel: Juventa Verlag

Transferstelle für politische Bildung (2016): Jahresbroschüre „Wenig erreichte Zielgruppen der politischen Bildung – Forschung zu Zugangsmöglichkeiten“. Essen; https://transfer-politische-bildung.de/fileadmin/user_upload/Transferstelle_Jahresbroschueren_PDF/Jahresbroschuere-2016-TpB-Zugaenge-web.pdf (Zugriff: 29.03.2021)

Wunderwelten – Welt der Wunden?

Wie gelingt politische Bildung mit Kindern?

Das Projekt „Wunderwelten – Welt der Wunden?“ der Jugendbildungsstätte Kaubstraße in Berlin wird im Rahmen des AdB-Modellprojekts „Demokratie-Profis in Ausbildung! Politische Bildung mit Kindern“ realisiert. Es sensibilisiert Kinder für globale Machtstrukturen und ermutigt sie, Handlungsoptionen für eine inklusive und sozial gerechte Welt zu entwickeln. Hierbei wird das Konzept des Globalen Lernens zur Grundlage genommen: Neben dem Aneignen von Wissen bekommt das Berührtwerden eine zentrale Bedeutung. von Izabela Zarębska

Komplexe Welt oder Pädagog*innen mit Komplexen

Die Welt ist komplex. Es ist viel zu schwierig, mit Kindern über politische Themen zu diskutieren. Sie verstehen es ja noch nicht. Sie sind viel zu klein. Sie schaffen nur das, was wir Erwachsene ihnen aufbereiten, ihnen vorkauen – wie eine weise Vogelmutter. Zwitscher Zwitscher. Wir wollen sie ja nicht überfordern. Globale Wirtschaft, Klimawandel, politische Bewegungen, Unterdrückungsmechanismen in all ihren Formen und Farben – all das ist doch kein Kinderkram. Für politische Bildung muss es erst eine gewisse Reife geben. Wann die erreicht ist? Wenn ich es sage. Und wer ist dieses Ich? Die halluzinierte, adultistische, etwas einfallslose Fassung eines erwachsenen Gebildeten, im Laden gab es nur noch die Version in Weiß, männlich, ü60, die Reihe ist nach Belieben fortzusetzen.

So oder so ähnlich hören sich auch phantasierte Monologe von einem Großteil der Bildungsinstitutionen und Verwaltungen an, die es gut meinen. Die richtige Dosierung für Grundschul Kinder von überkomplexen Themen möchte wohl überlegt sein. Die Kernkompetenzen müssten erst ausgebildet werden, um sicherzustellen, dass sie befähigt würden, das politische Wissen auch richtig zu analysieren und zu kontextualisieren. Dabei können mittlerweile empirische

Studien belegen: Kinder in Primarschulen weisen politische Kompetenzen und Fähigkeiten auf, die in Bildungseinheiten weiter ausgebaut werden können, um sie für Vorurteile zu sensibilisieren (vgl. Kolleck/Eller-Eberstein 2020).

Es ist gut, dass es Studien gibt, die das belegen, was mit ein wenig aktualisiertem Scharfsinn erkennbar ist: Kinder sind nicht zuletzt durch die mediale Revolution weniger von politischen Themen abgegrenzt, als es noch vor 30 Jahren der Fall war. Gesellschaftliche, lokale und globale Umwälzungen sind in den Lebenswelten der Kinder präsenter denn je. Da ist es nicht verwunderlich, dass sie sich, wie alle anderen Menschen jedweden Alters auch (Überraschung!), zu der Außenwelt verhalten lernen müssen, sich selbst also mit der Welt ins Verhältnis setzen, um ein Selbstbild zu gestalten, immer wieder aufs Neue. Erwachsene hören einen Podcast oder lesen Nachrichten mit einer hektischen Lese-dauerangabe, um politische Prozesse zu verstehen und sich selbst zu ihnen ins Verhältnis zu setzen. Wie schaffen sie es? Durch Erfahrung, die durch eine Abfolge von gelebten Ereignissen entsteht. Grundschul Kinder hingegen hatten im Vergleich noch nicht viel Lebenszeit, um viele verschiedene Erfahrungen zu sammeln und diese wie Perlen auf den Faden ihrer entstehenden Identitäten einzuordnen. Infor-→

mationen in einem Podcast oder in einem Zeitungsartikel sind blankes Wissen, doch die Kompetenz, diesem Wissen Bedeutung zu verleihen, muss erst erlernt werden.

Globales Lernen ist ein Sammelbegriff für zahlreiche pädagogische Ansätze, die auf soziale Gerechtigkeit und die weltweite Durchsetzung politischer, sozialer und ökonomischer Menschenrechte fokussiert.

Nicht die Welt ist also zu komplex für Grundschul Kinder. Es ist eher zu befürchten, dass erwachsene Pädagog*innen Komplexe nach außen tragen, wenn sie postulieren, bestimmtes politisches Wissen stünde nur bestimmten Altersklassen zu. Den Grundschulkindern das Recht zu verwehren, in ihrer frühen Bildungsbiographie politische Themen einzuordnen und zu reflektieren, ist schier undemokratisch.

Dabei haben sich Ansätze der politischen Bildung mit Kindern in Deutschland seit längerem bewährt. Das Konzept des Globalen Lernens ist eines davon, welches für das Projekt der *Jugendbildungsstätte Kaubstraße* „Wunderwelten – Welt der Wunden?“ eine fruchtbare Grundlage bildet. Grundschul Kinder, aber auch Schüler*innen anderer Schulen dürfen aufgrund der allgemeinen Schulpflicht nicht darüber bestimmen, wie sie zu ihren eigenen Bildungsprozessen gelangen, die sie nachhaltig für politische Prozesse sensibilisieren. Das Konzept des Globalen Lernens wirkt in dem Zwang- und Machtgefüge wie eine pädagogisch-konzeptionelle Insel, auf der neben der nüchternen Wissensaneignung auch plötzliches Berührtwerden möglich ist. *Aladin El-Mafaalani* schreibt zu der pädagogischen Berührung in seinem aktuellen Buch „Mythos Bildung“ folgendes: „Bildung hat also ganz zentral etwas mit Wissen und Wissensaneignung zu tun, aber auch mit Auseinandersetzung, mit dem Erkennen von Zusammenhängen, mit Urteilsvermögen, also dem Fällen eines begründeten Urteils, mit einer kritischen Distanznahme und damit natürlich auch mit Reflexion. Alles Fähigkeiten, die in einer Bildungsinstitution eingeübt werden (sollen). Es gibt jedoch ein substantielles Element eines Bildungsprozesses, das in den Einrichtungen nicht immer gelingt: Das Berührt- und Bewegt-Werden.“ (El-Mafaalani 2020, S. 24)

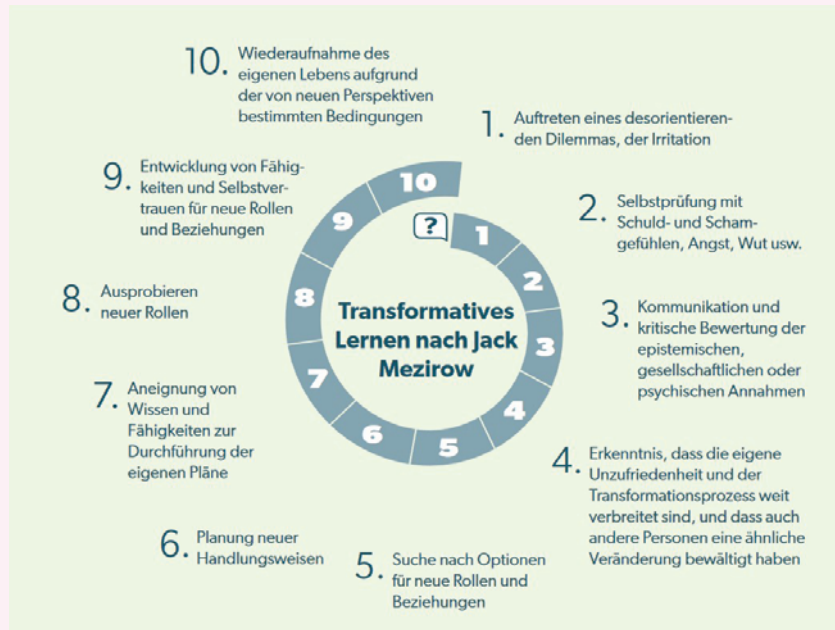
Wie kann das also gelingen? Wie kann Globales Lernen

nutzbar gemacht werden, um vor allem für Grundschüler*innen ganze Wunderwelten erfahrbar zu machen? Wieso ist das Berührtwerden so elementar für erfolgreiche Bildungsprozesse? Und steht der Anspruch auf inneres Bewegtsein in Konkurrenz zur Faktenvermittlung? Fakt ist definitiv, dass Schüler*innen der Primarstufe genauso von politischen Entscheidungen betroffen sind, wie andere Bevölkerungsgruppen in der Gesellschaft auch. Daher haben auch sie einen Anspruch auf politische Bildung.

Globales Lernen – Mehr als methodische Globuli

Ein Lernen, das sowohl alle Sinne ansprechen wie auch die allumfassenden Entwicklungen des Erdplaneten thematisieren soll, hört sich erstmal ein wenig größenwahnsinnig an – oder eben global. Globales Lernen ist ein Sammelbegriff für zahlreiche pädagogische Ansätze, die auf soziale Gerechtigkeit und die weltweite Durchsetzung politischer, sozialer und ökonomischer Menschenrechte fokussiert. Es gibt keine eindeutige Definition des Konzeptes, und das ist auch gut so, denn eine Definition würde den Facettenreichtum wie eine zu enge Leggings um die pädagogische Seele einengen. Insbesondere die Perspektive von marginalisierten Menschen aus dem Globalen Süden ist zentral für Bildungsansätze des Globalen Lernens. Das Wechselverhältnis zwischen dem Globalen Norden und dem Globalen Süden wird dabei thematisiert und Aspekte wie Machtgefälle und Diskriminierung beleuchtet. Die Menschen als Weltbürger*innen werden als Handelnde verstanden. Kinder, Jugendliche, Erwachsene, Ältere – die Altersunterscheidung spielt lediglich bei der didaktischen Aufbereitung der zu vermittelnden Inhalte eine Rolle, nicht jedoch als Grenzsetzung, ob Inhalte überhaupt vermittelt werden. Die Weltgesellschaft, darunter auch Grundschul Kinder, werden als Akteur*innen befähigt, Herausforderungen der globalisierten, vernetzten, unübersichtlichen und komplexen Lebensrealität mit neu erworbenen Kompetenzen zu begegnen. Dabei wird den Themen Diversität und Rassismus eine bedeutende Rolle zugeordnet.

Nach *Neda Forghani* ist „der Ausgangspunkt des Globalen Lernens die Erkenntnis der Notwendigkeit einer Entwicklung im menschlichen Bewusstsein hinsichtlich globalverträglicher und globalverantwortlicher Denkstrukturen, Wertvorstellungen und Lernformen. Es wird davon ausgegangen, dass die herkömmliche Erziehung und Bildung nicht in der Lage ist, die heranwachsende Generation mit den notwendigen Kenntnissen, Fähigkeiten und Einsichten auszustatten, um den globalisierten Herausforderungen entgegenzutreten. (...) Globales Lernen versteht sich als die pä-



Zehnstufiges Schema des transformativen Lernens von Jack Mezirow (vgl. Fett 2017)

dagogische Antwort auf die Erfordernisse einer nachhaltigen Entwicklung der Weltgesellschaft, als die notwendige Transformation pädagogischen Denkens und Handelns im Kontext einer sich globalisierenden Gesellschaft.“ (Forghani o. J.)

Forghani bietet uns das Stichwort der Stunde: Transformation. Dabei können wir an Cyborg-ähnliche, futuristische Gestalten denken. Oder eben an transformatives Lernen, welches vor allem eine Prozessperspektive aufzeigt statt Inhalt oder Lernergebnis, das am Ende zu verzeichnen wäre. Solch eine Perspektive gehört grundsätzlich zu den zahlreichen Facetten des Globalen Lernens. Hier haben politische Bildner*innen endlich die Möglichkeit, Zeit als große Mitspielerin ihrer Bildungserfolge zu nutzen. Denn Prozesse der Anerkennung von Wandel und Irritation haben einen längeren Atem als bloße Faktenakkumulation.

Stephen Sterling beschreibt transformatives Lernen als ein Lernen vom Wandel, welches das Potenzial birgt, „eine andere ethische Verantwortlichkeit und Sensibilität für die Fragen der Beziehungen des Menschen zu sich selbst, anderen Menschen und zur natürlichen Mitwelt zu entwickeln“ (Sterling 2010). Dazu entwickelte Jack Mezirow ein zehnstufiges Schema (vgl. Fett 2017), welches aufzeigen kann, wie ein Transformationsprozess in einer Bildungsveranstaltung des Globalen Lernens (aber nicht nur) verlaufen kann. Die Stufen sind teilweise austauschbar oder treten nicht immer in derselben Reihenfolge auf. Das ist nicht weiter relevant, denn es wird, egal in welchem Tanzschritt, die innere Bewegung der Pädagogik aufgezeigt (vgl. Abbildung).

Transformative Prozesse im Globalen Lernen ermöglichen also der Gemeinschaft der Lernenden zu verstehen, welche Grundannahmen keine allgemeingültige Begründung haben, und ermöglichen, dem Wandel in der Perspektive mit Zeit und Zuversicht zu begegnen – Zuversicht, dass all die Gefühle der Abwehr, Orientierungslosigkeit und der neuen Zuversicht Raum finden. Globales Lernen ermöglicht dies, im besten Fall, mit kreativen, Erfahrung bringenden Methoden, die von Simulationsspielen über Zeitreisen bis hin zu eigenverantwortlich gestalteten Schüler*innenläden reichen. Die Doppelsemantik des Globalen Begriffs beim Globalen Lernen verhält sich wie eine Matrjoschka: Die Puppen stehen für globale Perspektiven, welche in sich weitere Globale Prozesse beherbergen, die in Wechselwirkung zueinanderstehen. Und gleichzeitig ist das Ineinander-Verschachtelt-Sein und das Auseinandernehmen der verschiedenen Puppen ein kreativer, ja global verspielter Ansatz, der für jede Überraschung gut ist, denn niemand weiß, welche Matrjoschka mit welcher Bemalung als nächstes in Erscheinung tritt.

Im Konzept des Globalen Lernens werden die Kompetenzbereiche Erkennen, Bewerten, Handeln gefördert. In diesen werden folgende Ziele (vgl. EPIZ 2015, S. 2) verfolgt:

- globale Zusammenhänge wahrnehmen, vernetztes Denken fördern
- Sachverhalte aus verschiedenen Perspektiven heraus betrachten, bewerten und Empathie fördern →

- historische Dimensionen von globaler Ungleichheit thematisieren, Zusammenhänge insbesondere zwischen kolonialer Geschichte und Gegenwart herstellen
- Wertschätzung von unterschiedlichen Identitäten fördern und für Diskriminierung sensibilisieren
- Macht und Machtstrukturen sowie die eigene Position darin kritisch reflektieren und Stellung beziehen
- eigenes Handeln auf globale Auswirkungen überprüfen
- Möglichkeiten gewaltfreier Konfliktlösung entwickeln
- zur Beteiligung an der Entwicklung einer zukunftsfähigen Gesellschaft anregen

Die *Jugendbildungsstätte Kaubstraße* arbeitet bereits seit vielen Jahren im Bereich des Globalen Lernens und nimmt in verschiedenen Projekten einzelne oder mehrere dieser Ziele ins Visier. Dabei erstrecken sich unsere Bildungserfahrungen von Primarschulen bis zu jungen Erwachsenen, mit denen wir einwöchige Seminarwochen zu spezifischen Themen des Globalen Lernens durchführen. Unser Ausgangspunkt ist, stets die Lebensrealität der Teilnehmenden ernst zu nehmen und möglichst niedrigschwellige thematische Zugänge zu schaffen. Doch das heimliche und heilige Ziel ist es, die Teilnehmenden zu bewegen, zu irritieren und ihre Denkstrukturen wie auch festgefahrene Positionen einer kritischen Überprüfung zu unterziehen. Denn nur so schaffen wir es, junge Menschen zu ermutigen und zu befähigen, ihre Meinungen, Positionen und Rollen in der Gesellschaft im Sinne des Menschenrechtsvertrags zu stärken. Dabei spielen selbstverständlich Professionalisierungsansprüche an uns Bildungsreferent*innen eine entscheidende Rolle. Denn ohne Aktualisierung unserer mentalen Infrastrukturen können wir wenig ehrlichen Erfolg in unseren Seminaren und Workshops erwarten. Um solche Veranstaltungen voller globaler Widersprüche ausbalancieren zu können, bedarf es Folgendes: Wissen darum, in welchen Verhältnissen wir leben, von welchen Widersprüchen diese Verhältnisse geprägt sind und aufgrund welcher historischen Bedingungen und gegenwärtigen Strukturen diese zu verstehen sind. Entscheidend ist also die Einbettung der Faktenlage in einen globalen Kontext und gleichzeitig die Befreiung der deutschen Bildung von ihrer nationalstaatlichen Orientierung und Überführung in die Sphäre der Trans- oder Postnationalität (vgl. Karakaşoğlu/Mecheril 2019, S. 32). Das klingt womöglich wie ein aktionistisches Pamphlet aus einem übersteuerten Megaphon, ist aber gleichzeitig die pädagogische Antwort vieler kritischer Erziehungswissenschaftler*innen auf

die Fragen, wie Pädagogik in der Migrationsgesellschaft umgesetzt werden kann und globale Prozesse in ihrer Vernetztheit in Bildungsveranstaltungen Eingang finden können.

Das eigentliche „Wunder“ an der Wunderfrage ist, mit dem Gedankenexperiment die Grenzen der eigenen Vorstellungskraft zu sprengen und somit mutiger und kreativer an der Lösung des Problems zu arbeiten.

Projekt Wunderwelten – Welt der Wunden?

Als die *Jugendbildungsstätte Kaubstraße* das Projekt *Wunderwelten – Welt der Wunden?* konzipierte, waren zumindest zwei Gedanken leitend, nämlich die von Partizipation und Nachhaltigkeit. Dies könnten an dieser Stelle Worthülsen sein, tausendmal benutzt als Dekoration, wie Plastikblumen für die schöne Illusion. Doch schnell waren wir uns einig, im Projekt *Wunderwelten* eine authentische Form der Bildungsbegegnung für Grundschüler*innen zu schaffen. Das bedeutete gleichzeitig, Teilnehmende in ihren Lebenswelten zu respektieren und mit ihnen gemeinsam nach ihren Themenschwerpunkten zu fischen. Aber alles der Reihe nach.

Es gibt eine Therapie- und Coachingtechnik, die nennt sich: Die Wunderfrage.¹ Sie eignet sich hervorragend, wenn man aus einem negativen Gedankenkarussell aussteigen möchte. Dafür ist es notwendig, an eben das Problem zu denken, dessen Lösung man anstrebt. Die Wunderfrage lautet in etwa so: *Stell Dir vor, heute Nacht, während du schläfst, geschieht ein Wunder, und das Problem, das Dich gerade beschäftigt, ist verschwunden. Woran würdest Du das merken?* Die Wunderfrage lenkt also den Fokus auf die Lösung des Problems und zusätzlich auf die Auswirkung der Lösung. Das eigentliche „Wunder“ an der Wunderfrage ist, mit dem Gedankenexperiment die Grenzen der eigenen Vorstellungskraft zu sprengen und somit mutiger und kreativer an der Lösung des Problems zu arbeiten. In unserem Projekt *Wunderwelten* arbeiten wir von Anfang an mit der

¹ Diese Technik wurde entwickelt von Steve de Shazer, amerikanischer Psychotherapeut und Autor (1940–2005).

Zielsetzung, unsere ganze Vorstellungskraft zu nutzen, um für ausgewählte Problemfelder unserer globalisierten Welt Gegenentwürfe zu skizzieren. Irgendwann stellen wir die „Wunderfrage“, in Form einer Fee, die vorbeikommt und alles Schlechte wegzaubert. Die Frage, die bleibt, ist dann immer noch: Wie geht es dir am Morgen? Was hat sich geändert? Woran merkst du die Veränderung?

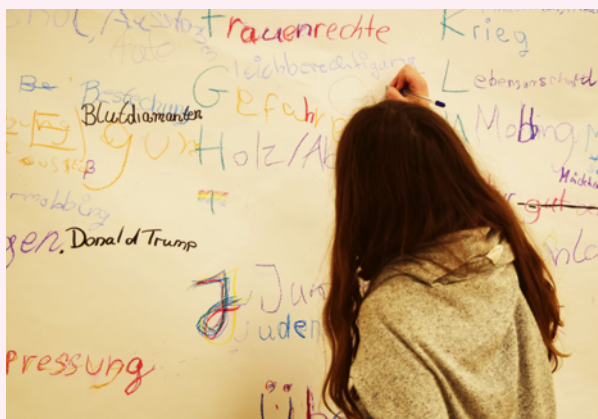


Foto: Izabela Zarebska

Wunderwelt – Welt der Wunden? zielt darauf ab, Grundschulkindern einen Perspektivwechsel zu ermöglichen und sie als aktiven und politischen Teil der EINEN Welt zu empoweren. Denn so viel steht fest: Die Realität der Kinder im Grundschulalter in Berlin ist geprägt von globalen Einflüssen. Die meisten Produkte des Alltags, ob Jeanshose, Sneakers, Smartphone, Banane oder Schokolade haben einen weiten Weg hinter sich, bis sie in Deutschland über die Ladentheke gehen. Aber auch die Musik, die wir hören, Serien, die wir gucken, die Klimademos, auf die wir gehen oder Freund*innenschaften, die mit Kindern mit und ohne Fluchtgeschichte geschlossen werden, erzählen eine globale Geschichte.

Die Schüler*innen werden für globale Machtstrukturen sensibilisiert und ermutigt, Handlungsoptionen für eine inklusive und sozial gerechte Welt eigenverantwortlich und demokratisch zu entwickeln. Daher auch der Titel des Projekts: Wir möchten mit den Teilnehmenden über den eigenen Tellerrand hinausschauen und mit vielfältigen Erfahrung bringenden Methoden einerseits „Wunder“ der Welt betrachten, wie solidarische Wirtschaftsstrukturen, Best-Practice-Beispiele von Zivilcourage und kreative Lösungsansätze für komplexe Problemlagen. Andererseits schauen wir uns die „Wunden“ an: Wie steht es um die Menschen – und/oder Kinderrechte bei der Herstellung unserer Konsumgüter? Wer genießt welche Privilegien in der

Gesellschaft und wer wird diskriminiert?

Das Projekt ist in vier Phasen gegliedert. In der ersten Phase werden vorhandene Wissensbestände geprüft und durch ein Globalisierungs-Quiz geschärft. Die gemeinsame Arbeitsgrundlage und die Abgrenzung der Begrifflichkeiten voneinander haben hier Priorität. Die Teilnehmenden arbeiten in Kleingruppen mit Rechercheaufgaben und Diskussionsmethoden. Es entsteht ein Begriffs-Alphabet zu globalen Themen, die die Teilnehmenden eigenständig entwickeln. In der nächsten Phase entwickeln die Grundschüler*innen ein Glossar aus dem Begriffsalphabet und setzen ihr Wissen in einen globalen Kontext. Dabei entstehen unverhoffte, kreative und doch plausible Erklärungen für Begriffe, die sonst als zu komplex galten. Und schon wieder ein Wunder: Die Kinder erhalten ihre Sprache als Instrument für alles Sagbare zurück, indem sie, nochmals Überraschung, einfach ihre eigene Sprache nutzen können.

Hier folgen einige Beispiele aus dem Glossar:

Alkohol: Betrunken werden, Erwachsene werden betrunken und dann kann es schlimm werden, weil manchmal, wenn man zu viel Alkohol trinkt, dann kann irgendwas Schlimmes passieren.

Computer: Beim Computer gibt es so eine Platte, die wurde nicht umweltfreundlich hergestellt und die, die es machen, kriegen nicht so viel Geld dafür.

Cybermobbing: Beleidigungen übers Internet und Chat und dann kann man sich nicht wehren, dann ist man schwach.

Kapitalismus: Manche Menschen verdienen immer mehr und werden immer immer reicher. Und manche Menschen arbeiten viel aber werden immer ärmer. Das ist ungerecht.

Krieg: Beim Krieg ist es so, dass Kinder das Recht haben auf Freiheit, sie müssen fliehen wegen Krieg und dann werden sie nicht so freundlich in anderen Ländern aufgenommen. Im Krieg sterben ganz viele Menschen und alle Lebewesen unnötig. Sie sind doch unschuldig.

Plastik: Plastik ist Umweltverschmutzung, ist Dreck. Papier verrottet, aber Plastik nur ganz ganz langsam. Und wenn Fische das essen, dann fangen die Menschen sie und essen Plastik mit.

In der zweiten Phase suchen sich die Kinder einen Begriff aus und malen Bilder dazu. Diese Bilder nennen wir *Kunstwerke von Heute*. Daraufhin folgen Bildbesprechungen, Diskussionen, Analysen und Kontextualisierungen in globale Machtverhältnisse und historischen Perspektiven. In der folgenden Phase werden die Teilnehmenden mittels einer Traumreise und anderen Phantasie anregenden Methoden mit der „Wunderfrage“ konfrontiert. – Wie würd’→

de ihre Welt, die sie im *Kunstwerk von Heute* zeigen, nach dem sanften Stups der Wunderfee aussehen? Nun sind die Kinder eingeladen, mit all ihrer Phantasie Visionen einer sozial, umwelt, politisch und wirtschaftlich gerechten Welt zu entwickeln. Auch diese „Traumbilder“ werden besprochen und im wahrsten Sinne *bewundert*. Die letzte Phase des Projekts findet im Nachklang statt. Wir planen, ein Buch zu veröffentlichen mit den Realitätsbildern, Traumbildern und dem selbstgeschriebenen Glossar der Teilnehmenden. In Zusammenarbeit mit einer professionellen Illustratorin möchte das Buch als Spiegel und Sprachrohr der Kinder und ihrer Wissensbestände zu globalen Prozessen der einen Weltgemeinschaft fungieren. Es ist im besten Sinne ein empowernder Prozess, in dem Kinder sich von Vorurteilen befreien können, dass sie als Kinder eh nicht so viel verstehen und schon gar nichts zu sagen haben. Sie können die eigenen Stärken wahrnehmen und eben Generierungen in vorurteilsbewussten Räumen machen. Nach der Erstellung des Buches erhalten alle Mitwirkenden mindestens ein Buchexemplar, welches auch gleichzeitig symbolisch für die erworbene Handlungskompetenz ganz im Sinne des Globalen Lernens steht.

Perspektive – inclusive

Nun möchte ich an dieser Stelle die Wunderfrage stellen. Welches Problem liegt vor? Die oftmals eindimensionale Bildungsidee in Deutschland, welche wenig differenziert, sowohl in den inneren als auch in den äußeren Strukturen. Wenn ich aufwache, dann ist ein Wunder passiert: Kinder und Jugendliche gehen gern zur Schule. Und weil sie das tun, gehen sie freiwillig, denn es gibt keinen Schulzwang. Den braucht es nicht, weil das pädagogische Personal, das immer in Teams arbeitet – denn es weiß sehr wohl um die individuelle Begrenztheit – anregend, bewegend, theoretisch und praktisch, teilnehmendenorientiert und kreativ, authentisch und fehlerfreundlich, vorurteilsbewusst und machtkritisch ihre Bildungsveranstaltungen durchführt. Das Gleiche gilt für außerschulische Bildungsreferent*innen. Kinder werden ermutigt, selbständig teilzuhaben, Ideen für sozial gerechtere Zukünfte zu entwickeln, die respektiert und weitergetragen werden. Im weiteren Coaching könnte man sich nun den Fragen widmen, die aus den Bedürfnissen heraus formuliert werden: Wie schaffen wir es, dass Kinder lernbegeistert bleiben? Wie ermöglichen wir es, eigene didaktische und methodische Unsicherheiten nicht in einem Ausschluss von ganzen Themen münden zu lassen? Welche Professionalisierungsansätze braucht es, um pädagogischen Fachkräften zu vermitteln, dass in heutigen

politischen Bildungsveranstaltungen Widersprüche dazu gehören und sogar die Regel sind und dass es nun darum geht, sich im Rahmen der Widersprüche so zu verhalten, dass es zu guten Lernprozessen kommt?

„Es geht darum, sich zu fragen, wo das (Grund)Schulkind steht, wo die pädagogische Fachkraft oder die Lehrkraft steht, wie sich die Distanz zum Kind überwinden lässt, wer oder was dabei im Wege stehen könnte sowie wo die Reise überhaupt hingehen soll.“ (El-Maafalani 2020, S. 223)

AUSSERSCHULISCHE BILDUNG 2/2021

Zur Autorin



Izabela Zarebska, M. A. Pädagogin, Bildungsreferentin der außerschulischen politischen Jugendbildung. Ihre Schwerpunkte: Machtkritische Bildungsarbeit, Globales Lernen, Diversity und Feminismus.

izabela.zarebska@kaubstrasse.de

Literatur

El-Maafalani, Aladin (2020): Mythos Bildung. Die ungerechte Gesellschaft, ihr Bildungssystem und seine Zukunft. Köln: Kiepenheuer & Witsch

EPIZ e. V. Zentrum für Globales Lernen (Hrsg.) (2015): G+ Sozialwesen – Mehr Globales Lernen für Erzieher*innen; www.epiz-berlin.de/wp-content/uploads/EPZ_BRO_Sozialwesen_W.pdf (Zugriff: 07.02.2021)

Fett, Othmar (2017): Lost in Transformation – Transformatives Lernen im Übergang. In: *Forschung, Lehre & Wissenschaft*, 5/2017, S. 55–59; www.dachverband-salutogenese.de/cms/fileadmin/user_upload/Mensch54/11_DM_54_Forschung-Lehre-Wissenschaft_Fett.pdf (Zugriff: 21.01.2021)

Forghani, Neda (o. J.): Was ist Globales Lernen? ... und was ist es nicht?!; www.globaleslernen.de/sites/default/files/files/link-elements/Forghani%20GL.pdf (Zugriff: 26.02.2021)

Karakaşoğlu, Yasemin / Mecheril, Paul (2019): Pädagogik neu denken! Die Migrationsgesellschaft und ihre Lehrer_innen. Weinheim: Beltz

Kolleck, Nina / Eller-Eberstein, Maximilian von (2020): Für Demokratie zu jung? www.fes.de/themenportal-bildung-arbeit-digitalisierung/bildung/artikelseite-bildungsblog/fuer-demokratie-zu-jung (Zugriff: 02.03.2021)

Sterling, Stephen (2010): Learning for resilience, or the resilient learner? Towards a necessary reconciliation in a paradigm of sustainable education. In: *Environmental Education Research* 16 (2010), pp. 511–528

Informationen, Links und Hinweise zur politischen Bildung mit Kindern

Die Website zum **AdB-Modellprojekt „Demokratie-Profis in Ausbildung! Politische Bildung mit Kindern“** bietet Informationen zum und Erkenntnisse aus dem Projektvorhaben, den beteiligten Pilotstandorten sowie zu Veranstaltungen und interessanten Publikationen. Im Zentrum des Projekts stehen Formate der politischen Bildung mit Kindern im Alter von 6 bis 12 Jahren mit dem Ziel, politische Themen für Kinder altersgerecht erfahrbar und zum Bildungsgegenstand zu machen. Die Website richtet sich an politische Bildner*innen, Lehrer*innen, Erzieher*innen und weitere in der Kinder- und Jugendhilfe Tätige sowie an alle, die sich im Feld der politischen Bildung mit Kindern engagieren und/oder weiterbilden möchten.

www.demokratie-profis.adb.de

Kuppelkucker.de ist ein Kinderportal des Deutschen Bundestages. Es richtet sich an Kinder zwischen 5 und 11 Jahren und bietet Informationen über die parlamentarische Arbeit, das demokratische System und das Reichstagsgebäude sowie aktuelle Nachrichten aus dem Bundestag.

www.kuppelkucker.de

Die Seiten des **Kinder-Ministeriums**, die das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) verantwortet, soll die Themen und die Projekte des Ministeriums für die Jüngsten der Gesellschaft verständlich erklären. Damit wird ein Beitrag dafür geleistet, dass Kinder von ihrem Grundrecht auf politische Mitbestimmung Gebrauch machen können. Es werden alle Fragen rund um Kinderrechte thematisiert, aber auch die Themen Teilhabe, Rassismus, Vielfalt und Familie werden mit Ton und Text aufgegriffen.

www.kinder-ministerium.de/deine-rechte

HanisauLand ist ein sich stetig erweiternder Webcomic der Bundeszentrale für politische Bildung/bpb. Er richtet sich an Kinder, die neugierig auf Politik und politische Zusammenhänge sind. Sie können zusammen mit Hasen, Nilpferden und Wildsauern eine fiktive Welt –

HanisauLand – aufbauen und dabei viele Abenteuer erleben. In einem Lexikon werden Begriffe erläutert und auf weiteren Seiten werden Film- und Buchtipps gegeben. Dabei wird besonders auf die (Daten-)Sicherheit der jungen Surfer*innen geachtet.

www.hanisauland.de

Auf den Seiten **Philosophieren mit Kindern** werden von dem Fachbereich „Psychologie und Bewegungswissenschaft“ an der Universität Hamburg Hintergrundinformationen zum Philosophieren mit Kindern gegeben – Was ist das? Woher kommt das? Wozu ist das gut? Es werden Projekte vorgestellt sowie vielfältige Dokumente und Materialien geteilt.

<http://philosophierenmitkindern.de>

Die von UNICEF ins Leben gerufene Child Friendly Cities Initiative (<https://childfriendlycities.org>) bildet einen Rahmen dafür, Kommunen kinderfreundlicher zu gestalten. Um die internationale Initiative auch in Deutschland aufzubauen, haben UNICEF Deutschland und das Deutsche Kinderhilfswerk im Februar 2012 den Verein **Kinderfreundliche Kommunen e.V.** gegründet. Das gleichnamige Vorhaben gibt Kindern in den betreffenden Kommunen die Gelegenheit, die Entwicklung ihres Lebensumfeldes mitzugestalten und die Kommunen dazu anzuhalten, Kinderrechte bei allen wichtigen Entscheidungen zu berücksichtigen, denn Kindheit findet dort statt, wo Kinder zu Hause sind. Städte und Gemeinden sind somit Schlüsselpartner bei der Umsetzung der UN-Kinderrechtskonvention. Der Verein unterstützt die Kommunen und zeichnet die Bemühungen einer Kommune zur Umsetzung der UN-Kinderrechte mit dem Siegel „Kinderfreundliche Kommune“ aus.

www.kinderfreundliche-kommunen.de/deutsch/startseite

KidsCourage ist ein kostenloses Angebot der außerschulischen Jugendbildung im Netzwerk für Demokratie und Courage und wird getragen von SJD-Die Falken, Landesverband Berlin. KidsCourage setzt sich für die →

Bekanntmachung und Umsetzung der Kinderrechte ein. Als grundlegend für die Umsetzung der Kinderrechte wird das Recht auf die Gleichbehandlung aller Kinder erachtet. Das Ziel ist es, verschiedene Formen von Diskriminierung, deren Funktion und deren Konsequenzen schon in der Grundschule zu benennen, um ihre Abschaffung zu erreichen. Die Initiative lebt vom ehrenamtlichen Engagement der Mitglieder und Teamer*innen der Sozialistischen Jugend – Die Falken Berlin.

www.kidscourage.de

Weitere spannende Projekte der politischen Bildung mit Kindern:

- „Findet Demo“ des Vereins Diskurs e. V.; www.diskurs.org/#projekte
- „Göttinger Kinderdemokratie“ des Göttinger Instituts für Demokratieforschung; www.kinderdemokratie.de
- „Hortdialoge & Beteiligung“ Soziale Bildung e. V.; https://soziale-bildung.org/ueber_uns/politische-bildung/modellprojekt-hortdialoge-beteiligung
- „Demokratie GANZtags“ des Jugendvereins „Roter-Baum“ e. V. in Dresden; <https://demokratieganztags.de>
- „MutIG – Miteinander und tolerant in Grundschule“ des Netzwerks für Demokratie und Courage Mecklenburg-Vorpommern; www.netzwerk-courage.de/web/150-2572.html

AUSSERSCHULISCHE BILDUNG 2/2021

Der 16. Kinder- und Jugendbericht stärkt die Position der politischen Bildung in der Kinder- und Jugendhilfe

Eine kritische Würdigung

Der Artikel würdigt den 16. Kinder- und Jugendbericht als wichtigen Meilenstein in der Diskussion über politische Bildung und Demokratiebildung im Kindes- und Jugendalter. Die Struktur und die zentralen Aussagen des Berichts werden nachgezeichnet. Dabei liegt ein Schwerpunkt bei der Kinder- und Jugendarbeit und den Handlungsempfehlungen für die außerschulische politische Jugendbildung. von Andreas Thimmel

„Förderung demokratischer Bildung im Kindes- und Jugendalter“ so lautet der Titel und Berichtsauftrag des 16. *Kinder- und Jugendberichts*. In jeder Legislaturperiode ist die Bundesregierung verpflichtet, dem Bundestag einen „Bericht über die Lage junger Menschen und die Bestrebungen und Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe“ vorzulegen. Der aktuelle Bericht über politische Bildung für und mit Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen wurde von einer unabhängigen Berichtskommission erstellt, bestehend aus 14 Expert*innen aus Fachpraxis und Wissenschaft, unterstützt durch das *Deutsche Jugendinstitut* (DJI). Die vorgelegte Publikation, die online und als gedruckte Publikation seit November 2020 vorliegt, gibt auf 669 Seiten, inklusive der 19-seitigen Stellungnahme der Bundesregierung einen umfassenden, theorie- und empiriegeleiteten Überblick über die politische Bildung in Handlungsfeldern der Kinder- und Jugendhilfe sowie angrenzender Bereiche. Die unterschiedlichen Handlungsfelder und Praxisbereiche in denen sich Kinder und Jugendliche sowohl politisches Wissen aneignen als auch demokratische Bildungsprozesse kennenlernen und politisch handeln, werden als soziale Räume beschrieben und damit wird eine spezifische Differenzierung vorgelegt.

Der Bericht leistet eine aktuelle und umfassende Vermessung der politischen Bildung. Die jeweiligen Eigenlogiken und Probleme in den einzelnen Räumen, die dort eingespielt, auch unterschiedlichen Begriffe und Schwerpunkte sowie der Forschungsstand und die theoretische Einbindung werden transparent gemacht. Auf die hochwertigen Expertisen, die im Auftrag der Berichtskommission erstellt wurden und auf der Homepage des DJI online zugänglich sind, soll an dieser Stelle ebenfalls hingewiesen werden.

Politische Bildung ist demokratische Bildung

Die Berichtskommission verwendet politische Bildung als Oberbegriff und macht deutlich, dass im Kontext der einschlägigen Fachdebatte politische Bildung nur als demokratische Bildung und als Bildung in der und für die Demokratie zu beschreiben ist. Politische Bildung ist der heimische Begriff in einem transdisziplinären Diskurs mit einer langen akademischen und fachlich-praxisbezogenen Tradition. Politische Bildung beinhaltet ein „politisches emanzipatorisches Bildungsverständnis, das Subjekte dazu befähigt, sich selbst, z. B. in Bezug auf Rollenerwartungen, zu befragen, soziale Regeln auszuhandeln, anzuerken- →

nen, aber auch in Frage zu stellen“ (BMFSFJ 2020, S. 48). Die Autor*innen des Berichts führen an anderer Stelle weiter aus: „Politische Bildung ist ein von Subjekten – in diesem Kontext von Kindern und Jugendlichen – getragener Prozess der Herausbildung von Mündigkeit, der sich an demokratischen Grundwerten wie Menschenwürde, Gerechtigkeit, Gleichheit, Frieden, Solidarität, Emanzipation und Freiheit orientiert. Politische Bildung fördert das Vermögen, die politische Wirklichkeit im Hinblick auf die Durchsetzung demokratischer Prinzipien kritisch und reflektiert zu beurteilen. Sie entwickelt die Fähigkeiten zur politischen Partizipation und zur Gestaltung von Demokratisierungsprozessen. (...) Politische Bildung ist deutlich positioniert, wenn menschenfeindliche Haltungen, Ideologien der Ungleichheit und Ungerechtigkeit oder antidemokratische Einstellungen propagiert werden.“ (Ebd., S. 527) In vielen Bereichen der Kinder- und Jugendhilfe liegt dabei der Schwerpunkt auf Demokratiebildung im Sinne der Aneignungsprozesse von Demokratie und der Qualität demokratischer Strukturen in den Institutionen und Organisationen.

Kompodium der politischen Bildung

Der 16. Kinder- und Jugendbericht ist ein Kompodium und eine Fundgrube an Informationen, empirisch gesicherten Erkenntnissen und fachlichen Einschätzungen sowie Handlungsempfehlungen an Wissenschaft, Forschung, Politik und Praxis. Er bietet gleichermaßen einen Überblick über das gesamte Feld, wie er zur intensiven Beschäftigung mit politischer Bildung in einem der elf genauer analysierten Räume einlädt. Die aufbereiteten Wissensbestände sind eine zentrale Voraussetzung für die von der Kommission geforderte bessere fachliche Zusammenarbeit zwischen den Akteur*innen in den einzelnen Handlungsfeldern der Kinder- und Jugendhilfe und den im Bericht genannten Schnittstellen. Als Räume politischer Bildung innerhalb der Kinder- und Jugendhilfe werden Kinder- und Jugendarbeit, Familie und Kindertagesbetreuung genauer beleuchtet. Die im Bericht aufgeführten und ausführlich dargestellten Schnittstellen sind: Proteste, Jugendkulturen und Soziale Bewegungen; Schule; berufliche Bildung und politische Bildung in Berufs- und Arbeitswelt; Medien und digitale Welten; parteinahe Jugendbildung; Hochschule; Freiwilligendienste; Bundeswehr. Unter der Überschrift „Unterschätzte Räume“ werden zudem u. a. die sozialen Räume der Ganztagschule, Hilfen zur Erziehung, Behindertenhilfe und Inklusion, Jugendstrafvollzug, Jugendsozialarbeit sowie Kinder- und Jugendparlamente als für die politische

Bildung relevanten Räume mit erheblichem, aber noch nicht genutztem Potenzial analysiert. Damit ist politische Bildung nachhaltig als Querschnittsansatz in der Jugend-, Bildungs-, Engagement- und Sozialpolitik gesetzt und zugleich wächst damit die Bedeutung der Politischen Bildung als Fachdisziplin im Hintergrund. In den unterschiedlichen Räumen ist politische Bildung in unterschiedlicher Gewichtung zu unterscheiden in Wissens- und Kompetenzerwerb, Beteiligung, Bildungserfahrung und begleitende Reflexion (vgl. ebd., S. 502). Ob die Handlungsempfehlung der Kommission an die Adresse der Akteur*innen in der Fachdebatte und Wissenschaft, sich über Raumgrenzen hinweg aufeinander zu beziehen und miteinander verstärkt zu kooperieren, aufgegriffen wird, bleibt abzuwarten. Dabei wird mitentscheidend sein, ob Politik und Verwaltung bereit sein werden, sowohl für Vernetzung und Kooperation als auch zum Aufbau einer diese Prozesse begleitenden Wissenschaft weitaus mehr finanzielle Ressourcen als bisher zur Verfügung zu stellen.

Konzeptionelle Weiterentwicklung

Der Bericht liefert auch in konzeptioneller Hinsicht die Grundlagen für eine fachliche Weiterentwicklung der politischen Bildung (vgl. ebd., S. 503 ff.). Aus meiner Perspektive sind drei Themen aus fachlichen, förderrechtlichen und finanziellen Gründen von großer Dringlichkeit: (1) Unter dem Stichwort „Diversitätsorientierte politische Bildung in der (post-)migrantischen Gesellschaft“ wird der notwendige Veränderungsbedarf eingefordert. Die (post-)migrantische Gesellschaft erfordert eine nachholende Modernisierung im Hinblick auf Themen wie Antirassismus, Kolonialismus und Diskriminierung. Jugendpolitisch geht es um einen besseren Zugang zum Regelfördersystem und den Abbau struktureller Zugangsbarrieren für Vereine junger Menschen mit Migrationsbiografien und/oder People of Color und anderer postmigrantischer Akteure.

Politische Bildung und Demokratiebildung gehören konstitutiv zur Kinder- und Jugendhilfe und zu den im Bericht aufgeführten sozialen Räumen.

(2) Unter der Überschrift „Europa, Transnationalisierung, Globales Lernen“ wird zu Recht festgestellt, dass „Demokratie als Bildungsgegenstand, als Bildungsstruktur

und als Erfahrung keineswegs in einem national oder lokal abgeschlossenen Handlungskontext verstanden und gestaltet werden kann“ (ebd., S. 508). Soziale Räume und Bürgerschaft sind stattdessen transnational zu denken und in Bildungskontexten, wie sie z. B. die internationale Jugendarbeit bietet, zu erfahren. Notwendig ist eine stärkere Berücksichtigung der inter- und transnationalen Perspektive politischer Bildung auf allen Ebenen. Leider hat die Berichtskommission die aktuellen, im Sinne einer emanzipatorischen Pädagogik fortschrittlichen Entwicklungen in der Jugendpolitik des Europarats und der EU-Kommission noch nicht rezipiert. Stichworte sind die *European Youth Work Konvention* und die *Youth Work Agenda* (vgl. Thimmel 2020) sowie der europäische Diskurs über *Critical Youth Citizenship* (vgl. Ohana 2020).



Titel des Kinder- und Jugendberichts Foto: BMFSFJ

Schließlich wird (3) die Notwendigkeit einer intensiveren Aus-, Fort- und Weiterbildung im Bereich der non-formalen politischen Bildung herausgestellt. Die Berichtskommission kritisiert zu Recht, dass die Fachkräfte der Sozialen Arbeit „wenig durch ihre grundständige Ausbildung auf die Aufgaben der politischen Bildung vorbereitet“ werden (BMFSFJ 2020, S. 525) und sie fordert konsequenter Weise auch einen Ausbau der Professuren für politische Bildung: „Insbesondere in Hinsicht auf die politische Jugendbildung herrscht diesbezüglich ein eklatanter Mangel.“ (Ebd., S. 526)

Megatrends

Der Aufbau des Berichtes spiegelt die Komplexität der aufgerufenen Thematik wider. Die Berichtskommission identifiziert „Megatrends“, deren Bewältigung eine Ausweitung und Vertiefung von Demokratie bzw. politischer Bildung erforderlich machen. Die Kommission führt folgende Megatrends auf, die insbesondere für Kinder und

Jugendliche gravierende Auswirkungen haben: Ambivalenzen der Globalisierung, Klimawandel und Umweltzerstörung, die Bewältigung der Corona-Pandemie, Flucht und Migration, die Ambivalenzen der Digitalisierung, die Folgen des demografischen Wandels sowie Aufrüstung und Kriegs-(gefahr). Als weitere Krisen werden genannt: Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit und pauschalisierende Ablehnungskonstruktionen, Legitimationsprobleme der repräsentativen Demokratie, die Bedrohungen des gesellschaftlichen Zusammenhalts, Autoritärer Nationalismus und Populismus sowie Islamismus. Das Nachdenken über Politische Bildung – so die Berichtskommission – braucht die zeitdiagnostische Analyse und die Beschreibung aktueller gesellschaftlicher transnationaler Entwicklungen mit ihren Herausforderungen für die Demokratie. Dieser Analyse ist zuzustimmen und sie ist nicht nur als strategische Argumentationslinie schlüssig. Dennoch ist darauf zu insistieren, dass die Forderung nach besserer und damit angemessener öffentlicher Förderung der politischen Bildung sich nicht primär aus Krisenszenarien ergibt.

Recht auf politische Bildung

Kinder und Jugendliche haben ein Recht auf politische Bildung: „Politische Bildung ist von grundlegender Bedeutung für das Aufwachsen junger Menschen.“ (Ebd., S. 361) Politische Bildung und Demokratiebildung gehören konstitutiv zur Kinder- und Jugendhilfe und zu den im Bericht aufgeführten sozialen Räumen. Erforderlich ist eine nachhaltige und adäquate non-formale politische Bildungsinfrastruktur, die sich auf alle politisch-administrativen Ebenen bezieht und aus ihnen speist. Im Bericht wird die Reduzierung, fehlende Wertschätzung und Marginalisierung einer strukturell abgesicherten politischen Jugendbildung kritisiert. Die Anzahl der Jugendbildungsstätten als Träger der politischen Jugendbildung hat sich in den letzten drei Jahrzehnten „um mehr als die Hälfte“ reduziert (ebd., S. 335). Damit in Zusammenhang steht auch die berechtigte Kritik an der Dominanz von Sonderprogrammen gegenüber Regelförderprogrammen und an der fehlenden Balance zwischen beiden Förderungsinstrumenten, die „ungewollt mit zu einer Prekarisierung des Arbeitsfeldes“ (ebd., S. 337) beitragen. „Eine Überführung der thematisch zentrierten oder zielgruppenspezifischen Sonderprojekte in bestehende Regelförderprogramme wie dem Programm Politische Jugendbildung im Kinder- und Jugendplan des Bundes würde diese Prekarisierung ein Stück aufhalten und damit erheblich zu Qualität und Wirksamkeit solcher Sonderprogramme beitragen.“ (Ebd., S. 337) →



Alle Kinder und Jugendliche haben ein Recht auf politische Bildung. Foto: AdB

Kinder- und Jugendarbeit als Kern der politischen Bildung in der Kinder- und Jugendhilfe

Die Fülle der Informationen und die Anzahl der untersuchten Räume im 16. Kinder- und Jugendbericht sollte – so ist abschließend zu formulieren – aber nicht dazu führen, dass die aus meiner Sicht zentrale Bedeutung der Kinder- und Jugendarbeit für die politische Bildung von, mit und für Kinder und Jugendliche aus dem Blickfeld gerät. Dies bezieht sich auf alle im Bericht benannten Teilbereiche: erstens die außerschulische politische Jugendbildung, einschließlich der internationalen Jugendarbeit, der kulturellen Jugendbildung und der politischen Jugendbildung im Sport, zweitens die Jugendverbände, -gruppen und Initiativen und drittens die Offene Kinder- und Jugendarbeit sowie die Jugendsozialarbeit. Nachzutragen bleibt die im Bericht ausgesparte kommunale Jugendarbeit (Jugendpflege, Jugendförderung), der ebenso eine koordinierende und planende Funktion in einer vernetzten Bildungslandschaft zukommt. Die strukturelle und fördertechnische Systematisierung der Kinder- und Jugendarbeit korrespondiert in weiten Teilen mit der im Bericht von *Helle Becker* (2020) übernommenen Dreiteilung in 1. die konzeptionell geplante (themenbezogene) politische Bildung, 2. die situativ anlassbezogene politische Bildung und 3. die demokratisch bildenden Situationen (vgl. BMFSFJ 2020, S. 332 f.).

Abschließend bleibt der Hinweis auf die Handlungsempfehlungen der Kommission, die sich auf die Räume außerschulischer politischer Kinder- und Jugendbildung

beziehen. Hier zeigt sich ein politischer Handlungsbedarf, der aus meiner Sicht unbedingt prioritär zu bearbeiten ist. Dies rechtfertigt die folgende Auflistung:

- „Politische Bildung als Daueraufgabe anerkennen und fördern – der Bund ist aufgefordert, die auf die strukturelle Grundsicherung der Träger abzielenden Regelförderprogramme wie den Kinder- und Jugendplan auszubauen“ (ebd. 2020, S. 361)
- „Förderprogramme der politischen Bildung weiterentwickeln – notwendig ist ein stärkenorientierter Blick für Kinder und Jugendliche und ihre komplexen und individuellen Lebenslagen“ (ebd.)
- „Kein einseitiger Strukturaufbau durch Sonderprogramme – der Bund sollte die Strategie eines ausgeglichenen Aufwuchses von Regel- und Sonderprogrammen verfolgen und die Verzahnung und Zusammenarbeit der Trägerstrukturen fördern“ (ebd., S. 362)
- „Vereine junger Menschen mit Migrationsbiografien und/oder People of Color sowie andere post-migrantischer Akteure und ihre politischen Bildungsangebote müssen Teil der Regelförderung werden“ (ebd.)
- „Abgegrenzte Fachdiskurse überwinden – politische Bildung in allen Handlungsfeldern der Kinder- und Jugendarbeit durch Zusammenarbeit, Austausch und Verzahnung der Bildungspraxis stärken“ (ebd., S. 363)
- „Forschung zur außerschulischen politischen Jugendbildung intensivieren – die praxisorientierte Forschung

zur non-formalen Bildung muss ausgebaut und das Berufsbild der außerschulischen Jugendbildung gestärkt werden“ (ebd., S. 364).

Der 16. Kinder- und Jugendbericht ist ein Kompendium und eine Fundgrube an Informationen, empirisch gesicherten Erkenntnissen und fachlichen Einschätzungen sowie Handlungsempfehlungen an Wissenschaft, Forschung, Politik und Praxis.

Damit wird abschließend noch einmal betont, dass die politische Jugendbildung für den im *16. Kinder- und Jugendbericht* umfassend beschriebenen Gesamtprozess der Stärkung politischer Bildung in allen Räumen eine zentrale, auch die anderen Bereiche unterstützende Funktion haben kann und haben sollte und damit die Einlösung der formulierten Handlungsempfehlungen im fachlichen und politischen Gesamtinteresse aller Beteiligten ist.

AUSSERSCHULISCHE BILDUNG 2/2021

Zum Autor



Dr. Andreas Thimmel, Professor für Wissenschaft der Sozialen Arbeit an der Technischen Hochschule Köln. Leiter des Forschungsschwerpunktes nonformale Bildung. Jean Monnet Chair on Youth Work and Non-Formal Education in Europe

andreas.thimmel@th-koeln.de

Literatur

Becker, Helle (2021): Demokratiebildung und politische Bildung in den Handlungsfeldern der Kinder- und Jugendarbeit (SGB VIII § 11–13); www.dji.de/ueber-uns/projekte/projekte/geschaeftsfuehrung-16-kinder-und-jugendbericht/expertisen.html (Zugriff 01.04.2021)

BMFSFJ – Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (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 und Stellungnahme der Bundesregierung. Berlin: BMFSFJ; www.bmfsfj.de/bmfsfj/service/publikationen/16-kinder-und-jugendbericht-162238 (Zugriff: 01.04.2021)

Ohana, Yael (2020): What’s politics got to do with it? European youth work programmes and the development of critical youth citizenship; www.jugendfuereuropa.de/downloads/4-20-4143/FP_jfe-reader-special-b-10-200303.pdf (Zugriff 1.04.2021)

Thimmel, Andreas (2020): Jugendbildungsarbeit in Europa. In: Bollweg, Petra / Buchna, Jennifer / Coelen, Thomas / Otto, Hans-Uwe (Hrsg.): Handbuch Ganztagsbildung. Wiesbaden: Springer, S. 1221–1234

Die demokratische Erziehung Deutschlands

Von der Reeducation zur politischen Erwachsenenbildung in einer pluralen Gesellschaft

Die Politische Bildung in der Bundesrepublik Deutschland baut auf die Reeducation- und Reorientation-Politik der Nachkriegszeit auf. Ein genauer Blick auf die Prämissen dieser Politik legt offen, dass diese womöglich nicht dazu taugen, eine politische Erwachsenenbildung in einer Migrationsgesellschaft zu rahmen. Zumindest ergeben sich Probleme, die adressiert werden sollten. von María do Mar Castro Varela

„Um potentiell antidemokratische Individuen erforschen zu können, müssen sie zuvor identifiziert werden.“ (Adorno 1973, S. 17)

Politische Bildung heute versucht den Bürger*innen Informationen bereitzustellen und Wege zu eröffnen, die es diesen ermöglicht, sich an demokratischen Entscheidungen und Vorgängen zu beteiligen. Partizipation ist das politische Zauberwort. Ohne gelingende Partizipationsprozesse wird die Demokratie, die des politisch reifen Volkes bedarf, gefährlich geschwächt. Dies öffnet totalitären Systemen Tor und Tür. Kaum zufällig beginnt die Politische Bildung der Bundesrepublik Deutschland mit dem Ende des Zweiten Weltkriegs, dem Sieg über die nationalsozialistische Herrschaft. Die Frage, die sich stellte war so schlicht wie kompliziert: Was ist notwendig, um Menschen, die eine Gewaltherrschaft passiv und auch aktiv unterstützt haben, zu Demokrat*innen zu machen? Und wie kann verhindert werden, dass sich Verbrechen wie die, welche während des Nationalsozialismus begangen wurden, nicht wiederholen? Der Fall „Deutschland nach 1945“, ist in vieler Hinsicht einzigartig. Ein Blick in die Geschichte ermöglicht es, nicht nur die Dringlichkeit von Politischer Bildung zu ver-

stehen, sondern darüberhinausgehend ebenso zu ergründen, was falsch gelaufen ist mit der Politischen Bildung in Deutschland. So wäre zu fragen, warum die Politische Bildung der Bundesrepublik Deutschland im 21. Jahrhundert sich immer noch schwertut, eine heterogene Migrationsgesellschaft zu adressieren. Oder warum ein NSU-Komplex so lange ungehindert Migrant*innen ermorden konnte und eine Bewegung wie PEGIDA möglich wurde.

Der autoritäre Charakter

Aus der Retrospektive erscheint die Zeit des Nationalsozialismus als schonungsloser Eingriff in die Sozialstruktur der Gesellschaft und den demokratischen Gemeinsinn. Dieser wurde bekanntlich dermaßen gebrochen, dass eine große Mehrheit der deutschen Bevölkerung zu Täter*innen und Mitläufer*innen der mörderischen nationalsozialistischen Gewaltherrschaft wurden, denen Millionen Menschen zum Opfer fielen. *Dan Diner* (1988) spricht in diesem Zusammenhang von einem „Zivilisationsbruch“, während *Max Horkheimer* und *Theodor W. Adorno* (1988/1944) auf die historischen Kontinuitäten und die „*Dialektik der Aufklärung*“ verweisen. Aufklärung ist für *Horkheimer* und *Adorno* nicht ohne eine instrumentelle Vernunft zu denken

und sie zeigt sich außerdem verwoben mit einem mythischen Denken. Gewalt und Irrationalität ist der Aufklärung somit inhärent.

Ohne gelingende Partizipationsprozesse wird die Demokratie, die des politisch reifen Volkes bedarf, gefährlich geschwächt.

Wie auch immer die Einschätzung ist, es wurde recht bald nach Wegen gesucht, wie das Unerklärbare – zumindest teilweise – zur erklären ist. Bereits in den 1930er Jahren entstehen am *Institut für Sozialforschung* (IfS) im Exil (unter der Leitung Horkheimers) Annahmen zum autoritären Charakter, die erste Antworten zu geben versuchen. Die Anfälligkeit für faschistische Propaganda, so eine erste Grundannahme, ist weniger abhängig von politischen, wirtschaftlichen und sozialen Vorstellungen, sondern als Reaktionen auf psychische Bedürfnisse zu verstehen. Sie sind Ausdruck einer bestimmten, autoritätsgebundenen Charakterstruktur. Es ist *Erich Fromm*, der maßgeblich an der Entwicklung des Konzeptes arbeitet. Er versteht darunter ein Ensemble von Einstellungen und Haltungen, das die sozialen Praxen der Individuen bestimmt. Autoritäre Persönlichkeiten neigen seiner Ansicht nach zu Vorurteilen und Stereotypen. Sie verhalten sich zudem zumeist konform und stellen die gültigen Normen nicht infrage. Gleichzeitig machen sich eine gewisse Destruktivität und ein Autoritarismus bemerkbar. Die autoritäre Persönlichkeit lehnt alles das ab, was ihr fremd erscheint. Sie zeichnet sich durch rassistische Ansichten und Praxen aus. Grundlegend ist ein vereinfachtes Weltbild, welche jegliche Form von Komplexität herunterbricht. Eine Verfälschung und Banalisierung kontingenter gesellschaftlicher Verhältnisse gehört nicht nur dazu, sondern erweist sich als konstitutiv für autoritäre Praxen (vgl. Fromm 2016).

An diese ersten Überlegungen schlossen sich die berühmten „Studien zum autoritären Charakter“ (1973/1949/50) an, die in den 1940er Jahren in den USA unter der Leitung von *Adorno* und *R. Nevitt Sanford* und unter der Beteiligung von *Elisabeth Frenkel-Brunswik* und *Daniel J. Levinson* durchgeführt wurden. Das Kooperationsprojekt zwischen dem *Institut für Sozialforschung* (IfS) und der *Berkeley Public Opinion Study Group* wurde finanziert vom *American Jewish Committee* (AJC) und trug

deutlich positivistische Züge. Die Hypothese, die die Studie rahmte, nahm an, dass „die politischen, wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Überzeugungen eines Individuums häufig ein umfassendes und kohärentes, gleichsam durch eine ‚Mentalität‘ oder einen ‚Geist‘ zusammengehaltenes Denkmuster bilden, und daß dieses Denkmuster Ausdruck verborgener Züge der individuellen Charakterstruktur ist.“ (Adorno et al. zitiert in Friedeburg 1973, S. IX)



Die Gründung des AdB im September 1959 markiert die weitere Institutionalisierung der unabhängigen politischen Bildung in Deutschland nach der Phase der Reeducation. Hier ein historisches Foto aus der Bildungsarbeit des AdB-Mitglieds Europahaus Marienberg. Foto: Europahaus Marienberg

In den erst kürzlich von *Eva-Maria Ziege* herausgegebenen „Bemerkungen zu ‚The Authoritarian Personality‘“ (2019) versucht *Adorno* sich an einer Einbettung der Ergebnisse in eine kritische Gesellschaftsanalyse. Der Text sollte das Schlusskapitel der Studie werden, wurde aber dann nicht integriert. Das ist deswegen hier von Interesse, weil die Studie, die aktuell – auch aufgrund des Erstarkens rechter Gruppen und Parteien in Deutschland und Europa – wieder vermehrt rezipiert wird, von einem ungelösten Spannungsverhältnis durchzogen wird. Es treffen individualpsychologische und positivistische Perspektiven auf psychoanalytische Annahmen und gesellschaftskritische Analysen, die materialistisch informiert sind. So verdeutlicht *Adorno* in seinen „Bemerkungen“, dass die hochindustrialisierte Gesellschaft einen besonderen Typus von Individuen hervorbringt, der sich etwa an die Warenwelt anpasst und zu Konformität neigt. Nur ein Verständnis von der ökonomischen Basis und den materiellen Bedingungen unter denen die Menschen leben, ermöglicht es zu verstehen, warum es vermehrt zu Ausprägungen wie dem „autoritären Charakter“ kommt. *Adorno* argumentiert, →

dass die erlebte Entfremdung in der Warenwirtschaft des Monopolkapitalismus und die Folgen, die für die Individuen damit einhergehen, Folgen für ein Verhalten sind, das eben nicht nur individualpsychologisch oder über Mentalitätsvorstellungen verstanden werden kann.

Kann Destruktivität und Hass verlernt werden?

Der Beginn einer deutschen Politischen Bildung kann nicht auf das Ende des Zweiten Weltkrieges datiert werden, aber neben den im Exil entstanden „Studien zum autoritären Charakter“ sind die Zusammenhänge zwischen Politischer Bildung und der Reeducation-Politik nach 1945 durchaus relevant, um diese kontextualisiert verstehen zu können (vgl. Gerund/Paul 2015).



Die Internationale Bildungsstätte Jugendhof Scheersberg gehört zu den Gründungsmitgliedern des AdB (hier historisches Foto). Foto: Jugendhof Scheersberg

Erinnern wir uns also: Nach dem Sieg der Alliierten im Mai 1945, stellen sich die Siegermächte die Frage, wie mit den Besiegten umzugehen sei. Die unglaubliche Barbarei, der sich die Alliierten gegenübersehen (etwa ein riesiges Netz von Konzentrations-, Arbeits- und Vernichtungslagern), stellt die Alliierten vor große Herausforderungen. Nach vielen Diskussionen, Konferenzen (etwa Potsdamer Konferenz vom 17. Juli bis zum 2. August 1945) und politischen Debatten, wurde eine Vielzahl von Strategien entworfen und schließlich implementiert, die das Ziel verfolgten, Deutschland zurückzuführen in eine Demokratie. Die historische Forschung zum Nationalsozialismus und der Nachkriegszeit gibt detailliert Auskunft über die vielfältigen Auseinandersetzungen und die differenten Umsetzungen in den von Großbritannien, der Sowjetunion, Frankreich und den USA kontrollierten Besatzungszonen. Im Zuge der Entnazifizierung nutzten die US-Amerikaner bspw. einen

Fragebogen, dessen Beantwortung Auskunft geben sollte zur politischen Einstellung, zur Mitgliedschaft in relevanten Organisationen, aber auch zum persönlichen Lebensweg der Deutschen. Viele wurden in Haft genommen oder zumindest zeitweise aus dem Dienst entlassen. In einer neuen Betrachtung stellt die Historikerin *Hanne Leßau* (2020) fest, dass die intensiven Befragungen sehr komplexe Langzeitfolgen zeitigten, sodass nicht pauschal gesagt werden kann, die Entnazifizierung wäre gescheitert. Tatsächlich führten die intensiven Befragungen zum Teil, abhängig davon wie manifest die nationalsozialistische Ideologie im Subjekt war, auch zu Selbstzweifeln und Umdenken. Nichtsdestotrotz zeigen soziale Phänomene wie etwa das Widererstarken rechter Gruppen und Parteien, nicht zuletzt der NSU-Komplex, dass die Entnazifizierung nie vollendet wurde. Wenn von einem Scheitern freilich nicht gesprochen werden kann, so bleibt es eine demokratische Herausforderung, demokratische Gesinnungen, Praxen und Haltungen zu reproduzieren und in der Bevölkerung zu stabilisieren.¹

Die Reeducation-Politik in der US-amerikanischen Besatzungszone vertrat die Idee, dass Demokratisierung (und auch Zivilisierung) bedeutete, dem US-amerikanischen Vorbild zu folgen.

Ein besonderes Problem stellten die Schulen und hier das Lehrpersonal und die Lehrmaterialien dar. Zunächst wurden die Schulen alle geschlossen und die Schulbücher verbrannt, um zu verhindern, dass weiterhin Schüler*innen nationalsozialistisch indoktriniert wurden. War dies rasch und unkompliziert zu bewerkstelligen, stellte die Wiederöffnung und Neuausrichtung der Schulen ein weitaus größeres Problem dar. Ein wichtiger Streitpunkt war die Frage, ob Lehrer*innen, die während des Nationalsozialis-

¹ Jacques Derrida (2003) spricht von der Autoimmunität, die eine Demokratie von innen heraus zerstören kann. Autoimmunität bedeutet hier, dass sich die Demokratie gegen sich selbst wendet und schließlich den Feinden der Demokratie ähnelt. Sie beginnt sich selbst zu bedrohen, um sich vor deren Bedrohungen zu schützen (vgl. Long 2003, S. 107 f.).

mus tätig waren, nach einer Reeducation ihren Schuldienst wieder aufnehmen sollten. Ein veritables Problem, denn würde die Frage verneint, so würde dies bedeuten, dass eine gesamte Generation nicht beschult würde. Die Konsequenzen hiervon waren nicht absehbar, positiv wären sie sicher nicht ausgefallen. Andererseits glaubte kaum jemand daran, dass Menschen, die manifest nationalsozialistisch eingestellt waren, einfach umzuerziehen wären. Schließlich kam auch hier eine Entnazifizierungsstrategie zum Einsatz, die diejenigen, die nicht ganz zu tief im nationalsozialistischen Gewaltssystem verstrickt waren, die Möglichkeit gab, wieder zu lehren. Tatsächlich kann die Entnazifizierung auch als eine breite Erwachsenenbildungsstrategie unter besonders erschwerten Bedingungen verstanden werden. Reeducation betraf dabei freilich die gesamte erwachsene Bevölkerung und orientierte sich an eher kruden behavioristischen Vorstellungen von Reiz und Reaktion. So wurden kurz nach der Befreiung Menschen dazu gezwungen, sich direkt oder in Filmen das Grauen der Konzentrations- und Vernichtungslager anzuschauen. Gelegentlich „wurde der Bezug von Lebensmittelmarken an den Besuch von so genannten ‚Atrocity‘-Filmen geknüpft“ (Kimmel 2005).² „In der Umsetzung bedeutete Re-Education zunächst die komplette Auflösung dessen, was vom deutschen Kulturbereich noch übrig war. Unter neuen demokratischen Vorzeichen sollte sich dann der Wiederaufbau anschließen.“ (Ebd.) Wir können dies als eine Politische Bildung bezeichnen, die durch Hinschauen und die Verhinderung des opportunistischen Wegschauens, welches eine breite Schicht des Mitläufertums ermöglicht hatte, zur Demokratisierung beitragen wollte (vgl. auch Tent 1982). Diese eher brachialen Methoden stießen schnell auf Ablehnung und Kritik. Zuweilen erwiesen sie sich als kontraproduktiv: Menschen widerstanden der versuchten Umerziehung und sabotierten etwa Filmdarbietungen, Vorträge oder forcierte Gespräche. Recht bald wurde deswegen die Reeducation durch eine sensiblere und auch durchdachtere Reorientation-Politik ersetzt. Bei dieser ging es darum, demokratische Prinzipien (insbesondere) pädagogisch zu vermitteln und in der Bevölkerung zu etablieren. Wir können

2 Dabei sollten wir nicht vergessen, dass, wie Liliana Feierstein bemerkt, die Reeducation als psychologische Behandlung vorgestellt wurde. Die Nation erschien als ein Patient, der an eine Paranoia erkrankt war. Die Nation zeige paranoide Züge, so wurde angenommen, und müsse entsprechend behandelt werden (vgl. Feierstein 2019, S. 201). Es ist evident, dass die Methoden, die für eine solche Behandlung zur Anwendung kamen, sehr eingeschränkt nur sein konnten.

diese ersten pädagogischen Überlegungen und Praxen als den Beginn der Politischen Bildung in der Bundesrepublik Deutschland betrachten. Und wenn sich die Themen auch immer weiter verfeinert und aufgefächert haben, so sind die Didaktiken und Lehrpläne im Groben vergleichbar. Oskar Negt bemerkte einmal pointiert, dass die Demokratie die einzige Gesellschaftsform sei, die gelernt werden müsse, allerdings geht es nicht nur darum, was und wie gelernt wird, sondern auch wer die Lehrenden sind. Eine Beleuchtung der Begründung, Motivation und Bedingungen Politischer Bildung in der Bundesrepublik Deutschland nach 1945 ermöglicht ein erweitertes Verständnis für problematische Herangehensweisen. So waren die adressierten Bürger*innen nicht nur Staatsbürger*innen, sondern auch in historischer Gewalt involvierte Subjekte. Sie zeichneten verantwortlich für ein Grauen, welches *nie wieder* geschehen sollte. Politische Bildung hatte zu diesem Zeitpunkt nicht diejenigen im Blick, die sich nicht schuldig gemacht hatten oder gar Opfer des Systems geworden waren.

Demokratische Gewohnheiten und das „Problem der Migration“

„Je größer das in der Masse des Volkes bereits vorhandene antidemokratische Potential, um so leichteres Spiel hat faschistische Propaganda.“ (Adorno 1973, S. 13)

Die Reeducation-Politik in der US-amerikanischen Besatzungszone³ vertrat die Idee, dass Demokratisierung (und auch Zivilisierung) bedeutete, dem US-amerikanischen Vorbild zu folgen. Dass die USA in den 1950er Jahren noch geprägt war von „racial segregation“ und mithin in elementarer Weise menschenrechtlichen Vorstellungen widersprach blieb zumeist unerwähnt. Soziale Bewegungen und die Schwarze Bürgerrechtsbewegungen sollten erst viele Jahre später das Land grundlegend demokratisieren. Neben diesem Widerspruch sind es aber auch andere Elemente, die genauer fokussiert werden müssen, weil sie als Konsequenz der Gründungslogik heute problematisch sind. In diesen kurzen Ausführungen möchte ich nur einen Punkt herausgreifen, der mir besonders wichtig →

3 In der französischen Besatzungszone wurde die Reeducation übrigens als *mission civilisatrice* bezeichnet und verweist damit auf kolonialpolitische Strategien. Die deutsche Bevölkerung wurde wie die kolonisierten Menschen als unzivilisiert und barbarisch wahrgenommen.

erscheint, die Annahme nämlich, dass Politische Bildung sich zunächst an die deutschen Täter*innen richtete und später an eine homogen gedachte deutsche Bevölkerung. Diese Voraussetzungen führten im Laufe der Zeit zu einer Schrägstellung der bundesrepublikanischen Politischen Bildung.⁴ Es ist auffällig wie lange hier so getan wurde, als würden die Schüler*innengruppen sich ausschließlich aus den Nachfolgenerationen der Täter*innen zusammensetzen. Als hätte es nie Einwanderung nach Deutschland gegeben.

Mit Ende des Zweiten Weltkrieges führte der Bedarf an Arbeitskräften zur aktiven Anwerbung ausländischer Arbeitnehmer*innen aus den Peripherien Europas und dem Maghreb. Die Bundesrepublik entwickelte sich zu einem Einwanderungsland. Die Migrant*innen, die sich in Deutschland im Laufe der Jahrzehnten niederließen, wurden nur sehr zaghaft als Adressat*innen von Politischer Bildung wahrgenommen (vgl. Castro Varela 2009). Zumeist waren sie weder (direkt) Opfer noch Täter*innen des Nationalsozialismus und sie wurden auch nicht als Teil des *Demos* (des Volkes) wahrgenommen. Das Dilemma, welches sich daraus ergab, wurde entweder zu lösen gesucht, indem Migrant*innen und auch *People of Color* als Adressat*innen der Politischen Bildung entweder ignoriert wurden oder – paradoxerweise – als die eigentliche Zielgruppe definiert wurde. Insbesondere muslimische Migrant*innen (und jene, die als Muslim*innen gelesen werden) wird beispielsweise gerne unterstellt, dass sie tendenziell zu Autoritarismus neigen und sie nicht vertraut seien mit einer demokratischen Rechtsstaatlichkeit. Die Reeducation-Politik lebt also gewissermaßen weiter, nur, dass die ehemaligen Adressat*innen die Position gewechselt haben. Sie sind auf die Position der „Zivilisierenden“ gerückt. Nun prüfen sie die Gesinnung, beobachten die Praxen von denen, die nicht als zugehörig empfunden werden und sehen sich dabei selber als das Modell, dem zu folgen sei. Aus der „Erziehung der Deutschen“ (vgl. Sirois 2015) wurde eine „Erziehung der Migrant*innen“. Letztere rücken auf die Position der „unzivilisierten“ *Anderen* (vgl. auch Castro Varela/Mecheril 2016).

Es scheint mir dringend notwendig, in diese unausgesprochene Annahme Politischer Bildung zu intervenieren.

⁴ In meinem Aufsatz „Überdeterminiert und reichlich komplex“ (Castro Varela 2015) stellte ich Überlegungen zu Politischer Bildung im Kontext von Postkolonialismus und Postnationalsozialismus an und fokussiere u. a. die Erinnerungsarbeit und pädagogische Arbeit in Gedenkstätten der Nationalsozialismus.

Dies verlangt nach einem Überdenken der Lehrpläne und Didaktiken, aber auch der Strukturen: Wer lehrt demokratische Prinzipien? Wer leitet Institutionen Politischer Bildung? Welche Themen werden adressiert?

Wenn totalitäre Regime die Fantasie eines „homogenen und überlegenen Volkes“ nähren, so ist es die Aufgabe demokratischer Bildung, dieser Fantasie etwas entgegenzuhalten und demokratische Gewohnheiten aufzubauen, die die Heterogenität des *Demos* ernstnehmen.

Wenn totalitäre Regime die Fantasie eines „homogenen und überlegenen Volkes“ nähren, so ist es die Aufgabe demokratischer Bildung, dieser Fantasie etwas entgegenzuhalten und demokratische Gewohnheiten aufzubauen, die die Heterogenität des *Demos* ernstnehmen. Schließlich ist, wie *Hannah Arendt* es einmal pointiert ausdrückte, Pluralität eine Tatsache: „die Tatsache, dass nicht ein Mensch, sondern viele Menschen auf der Erde leben und die Welt bevölkern“ (Arendt 1958, S. 17).

AUSSERSCHULISCHE BILDUNG 2/2021

Zur Autorin



Dr. Maria do Mar Castro Varela, Diplom-Psychologin, Diplom-Pädagogin und promovierte Politikwissenschaftlerin ist Professorin für Allgemeine Pädagogik und Soziale Arbeit an der Alice Salomon Hochschule Berlin. Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Gender und Queer Studies, Postkoloniale Theorie, Kritische Migrationsforschung, Kritische Bildungswissenschaften, Trauma Studien und Verschwörungsnarrative.

castrovarela@posteo.de

Literatur

Adorno, Theodor W. (1973): Studien zum autoritären Charakter. Frankfurt am Main: Suhrkamp

Adorno, Theodor W. (2019): Bemerkungen zu „The Authoritarian Personality“ und weitere Texte; hrsg. von Eva-Maria Ziege. Frankfurt am Main: Suhrkamp

Arendt, Hannah (1958/2002): Vita activa oder Vom tätigen Leben. München: Piper

Castro Varela, María do Mar (2009): Migrationshistorisches Vakuum? Zum Selbstverständnis Deutschlands als Einwanderungsland. In: Lange, Dirk/Polat, Aysa (Hrsg.): Unsere Wirklichkeit ist anders. Migration und Alltag. Perspektiven politischer Bildung. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 81–94

Castro Varela, María do Mar (2015): Überdeterminiert und reichlich komplex. Weitergehende Überlegungen zu Politischer Bildung im Kontext von Postkolonialismus und Postnazismus. In: Hechler, Andreas/ Stuve, Olaf (Hrsg.): Geschlechterreflektiert gegen Rechts bilden! Leverkusen/Farmington Hills: Barbara Budrich, S. 343–364

Castro Varela, María do Mar/Mecheril, Paul (Hrsg.) (2016): Die Dämonisierung der Anderen. Rassismuskritik der Gegenwart. Bielefeld: transcript

Derrida, Jacques (2003): Schurken. Zwei Essays über die Vernunft. Frankfurt am Main: Suhrkamp

Diner, Dan (Hrsg.) (1988): Zivilisationsbruch: Denken nach Auschwitz. Frankfurt am Main: Fischer

Feierstein, Liliana Ruth (2010): Von Schwelle zu Schwelle: Einblicke in den didaktisch-historischen Umgang mit dem Anderen aus der Perspektive jüdischen Denkens. Hamburg: edition lumière

Friedeburg, Ludwig von (1973): Vorrede. In: Adorno, Theodor W. (1973): Studien zum autoritären Charakter. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. ix–xi

Fromm, Erich (2016): Die autoritäre Persönlichkeit. München: openPublishing (ebook)

Gerund, Katharina/Paul, Heike (2015): Die Amerikanische Reeducation-Politik nach 1945. Interdisziplinäre Perspektiven auf „America’s Germany“. Bielefeld: transcript

Horkheimer, Max/Adorno Theodor W. (1988/1944): Dialektik der Aufklärung. Frankfurt am Main: Fischer

Kimmel, Elke (2005): Re-Education und Re-Orientierung. In: Bundeszentrale für politische Bildung/bpb (Hrsg.): Der Marshallplan. Selling Democracy; www.bpb.de/geschichte/zeitgeschichte/marshallplan/40015/re-education (Zugriff: 14.04.2021)

Leßau, Hanne (2020): Entnazifizierungsgeschichten. Die Auseinandersetzung mit der eigenen NS-Vergangenheit in der frühen Nachkriegszeit. Göttingen: Wallstein

Long, Maebh (2013): Derrida Interviewing Derrida: Autoimmunity and the Laws of the Interview. In: Australian Humanities Review, 54, pp. 103–119

Sirois, Herbert (2015): Reeducation im Zeichen des US Information and Educational Exchange Act of 1948 (Smith-Mudt-Act). In: Gerund, Katharina/Paul, Heike (2015): Die Amerikanische Reeducation-Politik nach 1945. Interdisziplinäre Perspektiven auf „America’s Germany“. Bielefeld: transcript, S. 19–34

Tent, James F. (1982): Mission on the Rhine: Reeducation and Denazification in American-Occupied Germany. Chicago: University of Chicago Press

Ziege, Eva-Maria (2019): Einleitung der Herausgeberin. In: Adorno, Theodor W.: Bemerkungen zu „The Authoritarian Personality“ und weitere Texte. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 7–20

Mehr als nur Fiktion

Storybasierte Methoden und ihre Chancen in der Bildungspraxis

Storybasierte Methoden erfreuen sich in der politischen Bildung zunehmender Beliebtheit. Sie regen zur (Selbst-)Reflexion an und ermöglichen uns, neue Perspektiven zu entdecken und Visionen zu entwickeln. Sie knüpfen an das unmittelbare Lebensumfeld an und repräsentieren gesellschaftliche Zusammenhänge und Entwicklungen auf kreative Art und Weise. Die Verknüpfung von fiktionalen Geschichten und gesellschaftspolitischen Themen bieten vielfältige Chancen für die Bildungspraxis. von Dana Meyer

*„Ob Pandemien, Klimakatastrophen oder strukturelle Ungleichheiten/-wertigkeiten – Die Erde steckt in zahlreichen Krisen! Nun kündigt sich auch noch eine weitere kosmische Bedrohung an! Aufgrund von unvorhergesehenen Umlaufbahnveränderungen drohen in Kürze Kometen mit vernichtendem Ausmaß auf die Erde zu schlagen! Nun scheint aber tatsächlich Hilfe in Sicht: Ein Kollektiv von Wissenschaftler*innen aus der ganzen Welt hat eine Maschine entwickelt, die mit Hilfe eines Kantolit-Kristalls einem Menschen beliebige Superkräfte verleihen kann. Das Problem? Der Kristall wird durch den Vorgang vernichtet und es gibt nur ein einziges Exemplar! Bevor die Technologie und dessen Möglichkeit der Weltpolitik als mögliche Rettung präsentiert werden, soll nun ein von dem Wissenschaftskollektiv einberufenes unabhängiges Expert*innengremium allen Fragen gemeinsam nachgehen, die dieses Vorhaben aufwirft. Du bist Teil dieses Gremiums und du wirst in mehreren Phasen um Entscheidungen und Diskussionsbeiträge gebeten. Bist du bereit?“*

Storybasierte Methoden – Der Blick auf die Welt durch „andere Welten“

Geschichten umgeben uns, sind Teil des kulturellen Lebens und repräsentieren gesellschaftliche Zusammenhänge und Entwicklungen auf kreative Art und Weise. Kein Wunder also, dass Menschen seit jeher fasziniert von ihnen sind. Ungeachtet ob fiktional oder historisch-biografisch: Geschichten fesseln und sind nicht ohne Grund eines unserer liebsten Zeitvertreiber in Form von Romanen, Filmen oder Videospielen.

Neben ihrem Unterhaltungswert können uns Geschichten aber auch zur (Selbst-)Reflexion anregen und uns neue Blickwinkel, Visionen und Perspektiven eröffnen. Und genau hier setzen die storybasierten Methoden in der (politischen) Bildung an.

Die Verknüpfung von fiktionalen Geschichten und gesellschaftspolitischen Themen bieten einige Chancen für die Bildungspraxis:

Es gibt bereits zahlreiche Studien aus Pädagogik, Bildungswissenschaft, Psychologie und Neurobiologie die aufzeigen, dass Bildungsinhalte besser und vor allem nachhaltiger verarbeitet werden, wenn mehrere Sinne – fernab der kognitiven Faktenverarbeitung – angesprochen

werden (vgl. u. a. Damasio 1999; Giessen 2009). Durch Geschichten und ihre Kombination mit bildhafter Sprache und erzeugten Emotionen werden die Grenzen kognitiven und empathischen Lernens aufgehoben. Politische Bildung, die den Anspruch hat, Emotio & Ratio gleichermaßen als Teil des politisch handelnden Wesens zu betrachten (vgl. Schröder 2017), kann in dem reflektierten Einsatz von Geschichten in der Bildungsarbeit einen Türöffner zu entsprechenden Diskursen sehen.

Die Verknüpfung von fiktionalen Geschichten und gesellschaftspolitischen Themen bieten einige Chancen für die Bildungspraxis.

Geschichten schaffen die nötige Motivation, sich auf komplexe Themen und Prozesse einzulassen. Teilnehmenden fällt es oft nicht leicht sich zu artikulieren, weshalb sie (sich) weniger (trauen zu) partizipieren. Dies resultiert häufig aus erlernten Mustern in formalen Bildungszusammenhängen, die in der kurzen Dauer außerschulischer Formate nur schwer aufgebrochen werden können. So geraten viele spannende Diskurse ungewollt ins Stocken. Storybasierte Zugänge können helfen, die Teilnehmenden geradezu unbemerkt in den gewollten Diskurs und Reflexionsprozess eintreten zu lassen. Dadurch, dass der Lernprozess als solcher weniger sichtbar ist, um etwaige Blockaden auszulösen, wird eine hohe Motivation zum Mitmachen und „Dranbleiben“ generiert.

Die von der Geschichte erzeugte Empathie für Charaktere, die eigenen Assoziationen zu den Ereignissen innerhalb der Story und die erlebten Emotionen in Verbindung mit den Informationen, ermöglicht es unserem Gehirn, komplexe Sachverhalte einfacher zu verarbeiten und zu reflektieren. So können Geschichten insbesondere bei sonst sehr abstrakt wahrgenommenen Themen helfen, Transfers zu eigenen Lebenswelten herzustellen.

Geschichten und die darin enthaltenen Charaktere und Ergebnisse können als Sprachrohr für eigene Erfahrungen dienen. Für viele Teilnehmende ist es schmerzhaft, über eigene Erfahrungen zu berichten, insbesondere, wenn es um Themenfelder wie soziale Ungleichheit und Diskriminierung geht. In diesem Fall können Geschichten und die darin enthaltenen Figuren als Avatare für den Diskurs dienen, denn das Sprechen über (fiktionale) Figuren und Er-

eignisse ermöglicht eine distanzierte, aber dennoch sichtbare Artikulation der eigenen Perspektive.

Geschichten bieten die Möglichkeit der multiperspektivischen Betrachtung. In der Fiktionalität liegt außerdem das Potenzial, die herkömmlichen überrepräsentierten Narrationen aufzubrechen und zu erweitern, die sich aus einer normierenden eurozentrischen, weiß-dominierten und patriarchalen Perspektive speisen.

Geschichten werden geteilt! Wenn wir in der politischen Bildung also wollen, dass die Teilnehmenden auch außerhalb des Teilnehmendenkreises über das Erlebte berichten und damit wiederum Andere zum kritischen, politischen Diskurs motivieren, können Geschichten bei dieser Multiplikation einen wichtigen Beitrag leisten.

Ein Blick in die Praxis: Wie aus einer bekannten Methode eine „Superheld*innen-Schmiede mit ganz schön vielen philosophischen Fragen“ wurde

Geschichten bieten also eine umfassende und gleichsam sehr niedrigschwellige „Reflexionsbühne“. Wie können wir sie nun konkret in unsere Praxis einbinden?

Um dies zu verdeutlichen, gehen wir zurück zu unserer Eingangsstory. Hierbei handelt es sich um ein etwas verkürzt dargestelltes Intro der Methode „Mission X-Gamma.2“, bei der es u. a. um die Erprobung und Reflexion von verschiedenen Entscheidungsprozessen und -verfahren und deren Legitimation innerhalb einer Demokratie geht.

Letztendlich fußt die Methode auf der klassischen Frage „Was brauche ich auf einer einsamen Insel?“ Dazu gibt es auch schon einige methodische, aber nicht in eine Geschichte eingebundene Ansätze in der politischen Bildung. Der Ansatz von „Mission X-Gamma.2“ ist es nun, dieses Szenario und die damit verbundenen Bildungsinhalte in ein spannendes Setting für junge Menschen zu transferieren und eine Geschichte zu erzählen, die erweiterte thematische Anknüpfungspunkte für Reflexionen enthält. Wie kam es bei der Suche nach einem adäquaten Setting zu der Entscheidung für eine Superheld*innenstory?

Zur Herleitung: Um gute, spannende und vor allem funktionierende und ansprechende Geschichten zu erzählen, gibt es jede Menge Tipps und Tricks für jeden erdenklichen Entwicklungsschritt (vgl. z. B. Fuchs 2018). Die drei wesentlichen Aspekte, die zu Beginn jedes Storyentwicklungsprozesses (und vor allem im Rahmen von Bildungskontexten) stehen sollten, sind:

1. Der/die Autor*in muss selbst Spaß an der Story haben!
– Im Fall von „Mission X-Gamma.2“ hat die Autorin →

ein großes, nerdiges Interesse an Sci-Fi und Geschichten, in denen es explizit nicht die heteronormativen, patriotischen, weißen Männer sind, die die Welt auf die immer gleiche Art und Weise „retten“ (wollen).

2. Die Geschichte sollte für das (Bildungs-)Thema genug Anknüpfungspunkte und damit Reflexionsoptionen bieten. Superheld*innenstories sind aktuell nicht nur popkulturell allgegenwärtig und beliebt, sondern bringen auch ein enormes Reflexionspotenzial mit sich. Dies wird nicht zuletzt durch die zahlreichen (auch in Social Media geführten) Debatten darüber deutlich, welche Superheld*innen aus welchem Grund „die besten“ oder „gerechtesten“ etc. seien. Dabei werden auch die diversen Hintergründe der Figuren, ihre Privilegien und gesellschaftlichen Positionierungen mitreflektiert.
3. Es braucht den Mut, erst einmal loszulegen, um kreative Prozesse in Gang zu setzen! Geschichten müssen sich entwickeln dürfen! Geschichten sind nie fertig. Immer wieder kommen neue Ideen, enthüllen sich Fallstricke oder werden Leerstellen deutlich. So ist auch Mission X-Gamma.2 die Weiterentwicklung einer vorherigen Variante, die im Sinne von Kongruenzen, verbesserten Spannungsbögen weiterentwickelt und um zusätzliche Plot-Linien für weitere Bildungsinhalte und Reflexionseinheiten ergänzt wurde.

Diese Punkte beherzigend, war die Geschichte schnell zu Papier gebracht und fügte sich gut in den methodischen Ablauf ein, der hier überblicksartig skizziert wird:

In einer ersten Phase kommen die Teilnehmenden nach dem oben beschriebenen Intro zusammen. Dieses wird unterstützt von einer futuristischen Präsentation und immersiven Spielmaterialien. Als Kommission werden die Teilnehmenden gebeten über die erste Frage der Wissenschaftler*innen zu beraten, damit diese das bestehende Konzept weiter ausarbeiten können. Die Frage lautet: „Wenn wir die Möglichkeit haben, einem Menschen Superkräfte zu implementieren, welche drei sollten es im Hinblick auf die globalen Krisen und Herausforderungen sein?“ Dieser Frage können die Teilnehmenden in drei Entscheidungsvarianten (analog zum Insel Setting) nachgehen. Dazu bekommen sie eine Auswahl an Superkräften mithilfe visuellen Materials (wie z. B. designte Schaukarten) zur Verfügung gestellt. Am Ende dieser Phase werden die Ergebnisse aus den verschiedenen Entscheidungsvarianten miteinander verglichen und dahingehend reflektiert, wie

gerecht, sinnvoll und demokratisch legitimiert sie erachtet werden. Hierbei können ferner auch gesellschaftspolitische Verhältnisse (inkl. Macht und Privilegien) und dessen Einfluss auf Partizipationsmöglichkeiten sowie die Unterschiedlichkeit politischer Systeme und deren Strukturen thematisiert werden.

Wenn wir gemeinsam Geschichten erleben und diese kreativ weiterentwickeln, erproben wir neue Handlungsoptionen. Wir entdecken neue Möglichkeiten, entfalten unsere Kreativität und erleben eine Form von Selbstwirksamkeit, die wir vielleicht noch gar nicht kannten.

In einer zweiten Phase wird die Geschichte weiter erzählt. Texte werden vorgetragen und durch Bilder/Grafiken im Rahmen der Präsentation unterstützend visualisiert. In diesem Zusammenhang bitten die Wissenschaftler*innen die Teilnehmenden (je nach Größe der Gruppe im Plenum oder in Kleingruppen), über eine weitergehende, sehr philosophische Frage zu diskutieren: „Können und sollten wir unser Vorhaben überhaupt weiterverfolgen und der Welt als Option präsentieren?“ Angrenzende Fragen wären beispielsweise: Sollten wir einem einzigen Menschen so viel Macht verleihen? Was für Konsequenzen könnte das haben? Gibt es die Gefahr, dass sogar noch mehr Ungerechtigkeit erzeugt wird?

In einer anschließenden Reflexion werden die Themen und Inhalte, die in dieser Diskussion aufkommen, ausführlich analysiert und besprochen. Dabei können Transfers zu verschiedenen globalen, gesellschaftlichen Themen (z. B. Klimakrise, Umgang mit Daten) gezogen werden. Außerdem kann der Vorgang der Diskussion als solcher anregen, gemeinsam zu überlegen, ob und wenn ja wie genau solche großen philosophischen Diskurse global geführt werden könnten. In dem Gesamtprozess werden in der Gruppe Wege zu einer partizipativen Diskussions- und Entscheidungskultur erarbeitet, die auch in Hinblick auf Alltagssituationen Anwendung finden können.

Mission X-Gamma.2 kann in Form von ganztägigen Projekttagen oder auch mehrtägigen Seminaren eingesetzt

werden oder in verkürzter Form für halbtägige Workshops. Die Geschichte kann je nach Zielsetzung und Interesse verkürzt, erweitert oder variiert werden. Entscheidend ist, dass sie entlang der Bildungsthemen und -inhalte Interesse für politische Diskurse weckt und fördert.

Trotz Spaß und enormen Stärken des Ansatzes: Es gibt auch Grenzen und Fallstricke!

Bei allen Vorteilen, die storybasierte Methoden mit sich bringen, gibt es auch einige Gefahren, die es nicht zu unterschätzen gilt. Jede Methode (politischer Bildung) sollte stets kritisch in Hinblick auf mögliche Verletzungen, Reproduktionen und Ausschlüsse reflektiert werden. Dies gilt umso mehr für Methoden, die Geschichten einbinden, da bildhafte Darstellungen, noch stärker als andere reflexive Methoden, starke Emotionen erzeugen können. Daher ist es wichtig, sich neben den oben genannten Vorteilen des Einsatzes von Geschichten auch der Fallstricke und Gefahren bewusst zu sein.

Geschichten schaffen die nötige Motivation, sich auf komplexe Themen und Prozesse einzulassen.

Storybasierte Methoden bergen beispielsweise die Gefahr, sich herkömmlicher Narrative zu bedienen und dadurch Vorurteile und Ungleichwertigkeitsideologien zu reproduzieren. Insbesondere die Nutzung von Archetypen aus bekannten narrativen Klischees erzeugen schnell sexistische, rassistische oder ableistische Bilder. Geschichten können ferner Triggerpunkte beinhalten und Verletzungen auslösen, die aus biografischen Anknüpfungspunkten resultieren. Entsprechend sollte wohl überlegt sein, wie lebensnah die eingebundene Geschichte erzählt werden soll.

Eine andere Problematik entsteht, wenn die Geschichte nicht so an die Teilnehmenden andockt wie erwartet und der Transfer zu den Bildungsinhalten nicht gelingt. Umso wichtiger ist es, wirklich ausreichend Zeit für eine Nachbesprechung der Inhalte, Prozesse und Transferinhalte zu haben. Zudem ist eine permanente kritische Reflexion der eigenen Geschichte und Methode unerlässlich.

Ein kleines Resümee

Menschen lernen von Kindheit an, aber auch bis ins hohe Erwachsenenalter anhand von Geschichten und im

Spiel, indem wir diese reflektieren, lebensweltlich erforschen oder auch, indem wir sie selbst produzieren. Wenn wir gemeinsam Geschichten erleben und diese kreativ weiterentwickeln, erproben wir neue Handlungsoptionen. Wir entdecken neue Möglichkeiten, entfalten unsere Kreativität und erleben eine Form von Selbstwirksamkeit, die wir vielleicht noch gar nicht kannten. Viele politische Bildner*innen nutzen daher schon lange storybasierte Methoden: sei es in Form kleiner methodischer Einheiten, Escape Rooms oder großer mehrtägiger, immersiver Live-Rollenspiele. Die Expertise der Träger*innen innerhalb des AdB ist in dem Feld sehr groß. Lasst uns das nutzen, uns vernetzen und storybasierte Geschichten mit spielerischen Ansätzen verknüpfen und weiterentwickeln. Seien wir mutig und bestreiten wir neue Wege, indem wir uns nicht mit den bisherigen Konzepten zufriedengeben. Ich bin überzeugt, wenn wir unsere fachlichen Kompetenzen und Perspektiven mit unseren vielfältigen, kreativen, gern auch nerdigen (Story- und Spiel-)Ideen zusammenbringen, können wir uns auf sehr, sehr spannenden und innovative Ansätze freuen.

AUSSERSCHULISCHE BILDUNG 2/2021

Zur Autorin



Dana Meyer, Geschäftsführerin des ABC Bildungs- und Tagungszentrums e. V. Ihr Schwerpunkt liegt auf der Auseinandersetzung mit Diversität und Diskriminierung(en), speziell in Hinblick auf den Anti-Bias-Ansatz. Ferner hat sie in ihrer Arbeit große Freude an der Entwicklung und Erprobung von lebensweltorientierten, storybasierten und spielerischen Methoden und Formaten.

dm@abc-huell.de

Literatur

Damasio, Antonio (1999): The Feeling of What Happens – Body and Emotion in the Making of Consciousness. New York: Mariner Books

Fuchs, Werner T. (2018): Crashkurs Storytelling. Grundlagen und Umsetzung, Freiburg: Haufe

Giessen, Hans W. (2009) (Hrsg.): Emotionale Intelligenz in der Schule. Unterrichten mit Geschichten. Weinheim: Beltz

Schröder, Achim (2017): Emotionalisierung der Politik und Autoritarismus. Herausforderungen für die gegenwärtige politische Bildung; <https://transfer-politische-bildung.de/dossiers/emotionen/achim-schroeder> (Zugriff: 22.03.2021)

PRÄVENTION VOR ORT GESTALTEN?

Unser Handbuch zum Thema
Radikalisierungsprävention.

Erfahren Sie mehr über Radikalisierungsprävention! Vom Hintergrundwissen zu Radikalisierung und Extremismus bis hin zu Konzepten für die Praxis.

Lassen Sie sich von unserem Handbuch inspirieren und entdecken Sie Ansätze zur Radikalisierungsprävention vor Ort.

Zum kostenfreien Download und mehr Informationen:
www.volkshochschule.de/pgz-handbuch

Gefördert vom:



Bundesministerium
für Familie, Senioren, Frauen
und Jugend

Bildungsstätten – rassismussfreie Räume?

Diversität und Empowerment in der politischen Bildung

Seit 2016 bildet die Europäische Jugendbildungs- und Jugendbegegnungsstätte Weimar (EJBW) Menschen mit Migrationsgeschichte und Fluchterfahrung zu Trainer*innen der politischen Bildung aus. Sie will damit Nachwuchs für die politische Bildung begeistern, empowern und ihr eigenes pädagogisches Team diverser aufstellen. Eric Wrasse, pädagogischer Leiter, Siwan Alkerdi, Projektmitarbeiterin, und Gifty Nyame Tabiri, Teilnehmerin des Ausbildungsprogramms, schildern, welche Erfahrungen sie dabei machen.
von Siwan Alkerdi, Gifty Nyame Tabiri und Eric Wrasse

Eine Bildungsstätte ist ein diskriminierungsfreier Raum, in dem jede Person, ob Gast oder Mitarbeiter*in, Seminarteilnehmer*in oder Honorarkraft einen „safe space“ vorfindet, ein Ort, an dem sich alle frei und ohne Angst entfalten können. So der Anspruch.

Die Realität ist: Bildungsstätten sind ein Teil dieser Gesellschaft, ihre Mitarbeitenden genauso mit Vorurteilen belastet wie alle anderen auch. Ihre Strukturen oft hierarchisch und weniger demokratisch als ihr Anspruch. Weder Teilnehmende noch Mitarbeitende finden immer unbedingt ideale Bedingungen für ihre Entfaltung vor.

Wie ist die Europäische Jugendbildungs- und Jugendbegegnungsstätte Weimar aufgestellt?

Seit Jahrzehnten bietet die *Europäische Jugendbildungs- und Jugendbegegnungsstätte Weimar* (EJBW) „anti-bias“-Trainings an. Sie werben mit dem Slogan „Diskriminierung verlernen“. Mitarbeitende geben Fortbildungen zum Thema „Diversität“, z. B. für Polizist*innen und Verwaltungsangestellte. In den internationalen Seminaren arbeiten wir „diversitätssensibel“. Multiplikator*innen schulen wir zu diesen Themen. Die EJBW unterstützt das *Anti-Rassismuszusammenetzwerk Weimar* und die Kampagnen des

Bundesprogramms „Demokratie leben!“, der EU und des Europarates zu Anti-Diskriminierungsthemen.

Gleichzeitig ist unser Team seit langem rein WEISS, wenn man das, wie von Rassismuskritiker*innen eingeführt, mit „nicht von Rassismus betroffen/privilegiert“ übersetzt (zur begrifflichen Verwendung von „SCHWARZ“ und „WEISS“ vgl. z. B. Sow 2018). Während die Seminarteilnehmenden, die aus dem ganzen Bundesgebiet zu uns kommen, zunehmend divers zusammengesetzt sind. Auch unsere Kooperationspartner*innen und Honorarkräfte sind ganz überwiegend WEISS. Beim Lesen von *Tupoka Ogettes* „exit RACISM“ (2020) stellen wir fest, dass wir Vorurteile haben.

SCHWARZE Mitarbeitende und Gäste

Es ist seit längerem Ziel der EJBW, ihr Team diverser aufzustellen. 2016 haben wir mit Multiplikator*innenschulungen für Menschen mit Fluchterfahrung und anderer Migrationsgeschichte begonnen. Es ging darum, das Berufsfeld vorzustellen und Menschen mit ganz unterschiedlichem Hintergrund für eine Trainer*innenrolle in der politischen Bildung zu begeistern.

Dadurch kamen mehr und mehr SCHWARZE Menschen, also solche mit Rassismuserfahrung, in Kontakt mit der →

EJBW. Als Seminarteilnehmende, als Übernachtungsgäste, als Hospitant*innen, Praktikant*innen und seit 2020 auch als pädagogische Mitarbeitende. Welche Erfahrungen haben sie dabei gemacht?

Als POC in einer WEISSEN Organisation

Siwan Alkerdi ist seit 2020 pädagogische Mitarbeiterin an der EJBW im Projekt „Migrant*innen als Fachkräfte der Jugendarbeit: Qualifikation, Empowerment und Bildungsangebote für den ländlichen Raum“. Sie berichtet über ihren Kontakt mit und ihre Erfahrungen an der EJBW:

Die Seminarleiter*innenausbildung an der EJBW war ein großer Wendepunkt für mich, da sie auf Englisch war – etwas, von dem ich nie dachte, dass ich es in Thüringen finden würde. Zu der Zeit sprach ich nicht so viel Deutsch, was eine starke Barriere für mich war, um in den Bereich der politischen Bildung einzusteigen. Ich war auch von der Vielfalt des Programms beeindruckt, da es Menschen mit unterschiedlichem Hintergrund zusammenbrachte. Das war eine Erleichterung für mich, denn während meiner Zeit in Weimar habe ich viel Rassismus erlebt.



Wie über Rassismus sprechen an einem Ort, an dem es ihn nicht geben darf? Foto: Thomas Müller

Die Seminarleiter*innenausbildung an der EJBW war eine Art sicheres Netz für mich. Sie hatte eine wunderbare vielfältige Atmosphäre, ich traf verschiedenste junge Menschen. Ich hatte das Gefühl, dass meine religiösen und kulturellen Bedürfnisse auf verschiedenen Ebenen berücksichtigt wurden, einschließlich des Essensplans, ein Gefühl der Gleichheit für alle Teilnehmer*innen, ohne dass sie im Seminarkontext aufgrund ihrer Nationalität, Hautfarbe, ihrer Bildung, ihres Alters oder Geschlechts kategorisiert wurden. Daher wurde das EJBW-Programm wie mein Zuhause, in dem ich mich vor allen Arten von Rassismus und

Diskriminierung geschützt fühlte. Die Erfahrung, die ich während des Train-the-Trainer-Programms gemacht habe, war die Hauptmotivation für mich, mich bei der EJBW zu bewerben, als ich das Stellenangebot sah. Mir wurde dann eine Stelle als eine der Projektmanager*innen im Rahmen des Projekts „Migranten als Fachkräfte der Jugendarbeit: Qualifizierung, Empowerment, Bildungsprogramme im ländlichen Raum“ angeboten. Ich wurde Teil eines vielfältigen Teams mit dem Ziel, Migrant*innen und Geflüchtete zu befähigen, in der politischen Bildung zu arbeiten.

Erfahrungen am Arbeitsplatz

Die wunderbare Erfahrung, die ich während des Train-the-Trainer-Programms gemacht habe, änderte sich kurz nach meinem Arbeitsbeginn in der EJBW. Ich erkannte, dass die Bildungsstätte als Institution nicht frei von Rassismus war und einige Kolleg*innen nicht bereit dafür waren, mit Vielfalt umzugehen. Meine Kollegin im Projekt und ich machten eine schwierige Zeit durch, in der wir mit Rassismus konfrontiert waren und versuchten, mit rassistischen Handlungen umzugehen, was unser persönliches und berufliches Leben stark beeinflusste. Es beeinträchtigte die Qualität unserer Arbeit und machte den Arbeitsplatz zu einem emotional unsicheren Ort für uns. Als wir anfangen, dieses Thema anzusprechen, bekamen wir nicht genug Unterstützung von der Leitung, um diese Art von Rassismus gegen uns zu stoppen. Wir gaben jedoch nicht auf und setzten uns weiterhin gegen alle Formen von sichtbarem und auch unsichtbarem Rassismus ein, der ja oft nur schwer zu beweisen ist.

Bewusstseinsbildung ist der Schlüssel, um Rassismus zu bekämpfen, insbesondere institutionellen und strukturellen Rassismus. Rassismus wirkt sich auf das Leben von Menschen aus und kann nicht an der Oberfläche behandelt werden.

Die EJBW hat inzwischen einige Schritte eingeleitet, um Rassismus zu bekämpfen. Das Ergebnis ist noch nicht sichtbar, da der Prozess gerade beginnt. Meine große Hoffnung ist es, diese Einrichtung zu einem offenen Ort für

Migrant*innen zu machen, indem wir Rassismus auf eine tiefgreifende Art und Weise angehen, sodass wir langfristige Lösungen erhalten und möglicherweise andere Organisationen in Thüringen inspirieren können, es besser zu machen. Bewusstseinsbildung ist der Schlüssel, um Rassismus zu bekämpfen, insbesondere institutionellen und strukturellen Rassismus. Rassismus wirkt sich auf das Leben von Menschen aus und kann nicht an der Oberfläche behandelt werden. Es ist wichtig, alle Menschen einzubeziehen. An der EJBW gab es zum Beispiel einen Workshop dazu für das gesamte Team.

Ich bin der festen Überzeugung, dass eine Einrichtung wie die EJBW volle Verantwortung übernehmen muss und strenge Regeln gegen Rassismus aufstellen sollte, um den demokratischen und menschenrechtlichen Werten gerecht zu werden, für die sie steht.

Wie über Rassismus sprechen an einem Ort, an dem es ihn nicht geben darf?

Welche Einrichtung wäre besser dafür geeignet, diskriminierungsfrei zu sein als eine Bildungsstätte? Liegt doch unsere besondere Kompetenz in der Auseinandersetzung mit Ungerechtigkeit und Diskriminierungen. Unsere Seminare sollen geschützte Räume sein, in denen Teilnehmende sich sicher und frei fühlen, ihre Gefühle und Meinungen zu äußern. Hier sollen Menschen Kraft und Wissen schöpfen um persönlich gestärkt – empowered – in die Welt hinauszutreten und „mitzumischen“. Unsere Leitungen und pädagogischen Teams sollen das leben, wofür wir als Bildungsstätte stehen: Demokratie, Gleichberechtigung, Mitbestimmung.

Eric Wrasse ist seit 2018 Leiter der EJBW. Im Zusammenhang mit den Erfahrungen, die POC Menschen in der Einrichtung gemacht haben fragt er sich: Wie sind wir unseren neuen Kolleginnen begegnet? Wie vorbereitet sind wir, um mit Rassismus im Haus offensiv umzugehen und ihn abzustellen? Wie genau sieht eigentlich rassistisches Verhalten aus? Wenn wir immer zunächst die deutschsprachige Kollegin ansprechen und sie dann bitten, alle Informationen weiterzugeben? Wenn wir versuchen, Fehler zu finden statt Hilfestellung zu leisten? Wenn wir mehr auf das achten, *wie* (d. h. in welcher Sprache, mit welchem Deutsch) etwas gesagt wird und weniger auf das, *was* gesagt wird? Wenn ich es als Leitung nicht ernst genug nehme, was mir von einer von Rassismus betroffenen Person berichtet wird? Wenn ich nicht schnell und entschieden genug reagiere und einschreite?

Was kann eine Bildungsstätte tun, um besser zu werden?

Rassismus in der Einrichtung äußert sich in der Regel nicht als biologistischer Rassismus völkischer Prägung. Wie andere Formen der Diskriminierung und des Mobbing auch ist er oft subtil. Das macht es schwer, ihn zu thematisieren, es macht ihn aber nicht weniger verletzend und folgenreich für die Betroffenen. Mitarbeitende, deren Verhalten als rassistisch wahrgenommen wird, bewerten ihr Verhalten nicht als rassistisch. Wir scheinen zuweilen wenig sensibilisiert.

Mitarbeitende fortbilden

Wie zu anderen Themen auch, sind Fortbildungen ein Weg, um Leerstellen aufzudecken, Vorurteile zu erkennen und eigenes Verhalten zu reflektieren. Dies setzt Menschen voraus, die offen sind für die Auseinandersetzung mit sich selbst und Trainer*innen, die es schaffen, Mitarbeitende mit den verschiedensten Hintergründen abzuholen, ohne sie vorzuerurteilen. Letztlich braucht es eine konstruktive Seminarform, die nicht Schuldgefühle, Scham und Aggression hervorruft, sondern Interesse und Verständnis, die einen Perspektivwechsel ermöglicht. Es ist eine Herausforderung, geeignete Trainer*innen dafür zu finden.

Unsere Seminare sollen geschützte Räume sein, in denen Teilnehmende sich sicher und frei fühlen, ihre Gefühle und Meinungen zu äußern.

Position beziehen

Fortbildung und Perspektivwechsel *können* die Einstellungen von Menschen verändern, sie können aber auch das Gegenteil bewirken. Dadurch, dass rassistisches Verhalten angesprochen wird, können sich Mitarbeitende angegriffen fühlen und mit mehr Aggression und rassistischem Verhalten reagieren. In solchen Fällen muss klar sein, dass Rassismus keinen Platz an der Einrichtung hat. Dass Ansprüche des Leitbildes (Respekt, Fairness, Hilfe) für alle Mitarbeitenden gelten, egal welcher Religion sie angehören und welche Hautfarbe sie haben. Es muss klar sein, das diskriminierendes Verhalten nicht unbeachtet bleibt und Konsequenzen nach sich zieht. →

Betroffene stärken

Von Rassismus betroffene Mitarbeitende, Praktikant*innen, Gäste müssen wissen, dass Rassismus in der Einrichtung nicht geduldet wird. Es muss ein/e Ansprechpartner*in für sie geben, z. B. auf Ebene des Betriebsrates oder in Form einer gewählten Vertrauensperson. Es muss klar sein, wie mit Vorfällen von Diskriminierung und Rassismus umgegangen wird. Dabei ist es wichtig, den Vorfall aus Sicht des/der Betroffenen *schriftlich* festzuhalten, sonst bleibt er im Wagen. Eine *schnelle* Reaktion ist entscheidend, d. h. eine Meldung an Bereichsleitung/Leitung/Betriebsrat und ein rasches Gespräch zwischen den involvierten Personen. Ist dies aus unterschiedlichen Gründen nicht möglich, müssen die beteiligten Personen schriftlich Stellung nehmen. Unbedingt zu vermeiden ist eine Verschleppung. Diskriminierendes Verhalten muss Folgen haben und darf nicht unbeantwortet bleiben. Allein das Ernstnehmen und Aufgreifen des Falles bewirkt schon etwas.

Sich personell diverser aufstellen

Wir müssen ernst machen mit einer anderen Einstellungspolitik. Es gibt immer gute Gründe, Menschen einzustellen, die uns ähnlich sind, die die Einrichtung/das Projekt/die Arbeitsweise etc. schon kennen. Die schnell eingearbeitet sind, die zu allem gut zu passen scheinen. Es gibt aber auch sehr gute Gründe, Menschen einzustellen, die andere Perspektiven mitbringen, Mankos aufdecken, andere Zielgruppen erreichen, anders arbeiten. In der Arbeit mit Teilnehmenden einer post-migrantischen Gesellschaft sind das entscheidende Skills, die uns als Bildungstätte fehlen und daher weiterbringen. Sie machen unsere Arbeit besser.

Nachwuchskräfte empowern

Einrichtungen sollten frühzeitig damit beginnen, Nachwuchskräfte zu fördern und sie dabei unterstützen, ihren beruflichen Weg in der politischen Bildung zu gehen. Dies kann z. B. in Form von Ausbildungsprogrammen, Mentoring oder Coaching passieren.

Empowerment von Nachwuchskräften

Gifty Nyame Tabiri ist Teilnehmerin des EJBW-Programms „Migrant*innen als Fachkräfte der Jugendarbeit: Qualifikation, Empowerment, Bildungsangebote für den ländlichen Raum“. Sie kam aus Ghana zum Masterstudium an die *Willy Brandt School Erfurt* und absolviert derzeit ein Praktikum an der EJBW. Zum Thema Empowerment sagt sie:

Als Schwarze Migrantin, die in Deutschland lebt, bedeutet Empowerment für mich nicht notwendigerweise ein Übergang von einem Zustand der Macht- oder Hilflosigkeit zu einem Erwerb von Macht oder Kontrolle über mein Leben. Da ich bereits durch meine frühere Ausbildung und Berufserfahrungen ermächtigt bin, geht Empowerment für mich darüber hinaus. Es bedeutet für mich, gleichberechtigten Zugang zu erhalten zu gesellschaftlichen, politischen, rechtlichen und organisatorischen Strukturen. Es bedeutet, meine Integration in eine neue Umgebung und in die Arbeitswelt in Deutschland zu erleichtern. Nur so kann ich mein volles Potenzial und meine Fähigkeiten nutzen, mich persönlich weiterzuentwickeln und zur Entwicklung von Organisationen und Gesellschaft beizutragen.



Workshop-Modul „Demokratie“ im Qualifizierungsprogramm „Berufseinstieg in die politische Bildung und Jugendarbeit“ im Rahmen des Projektes „Migrant*innen als Fachkräfte der Jugendarbeit“ der EJBW. Foto: Thomas Müller

Es bestehen strukturelle, systemische, rechtliche und gesellschaftliche Hindernisse, die mir das Erreichen meiner Ziele erschweren. Beispiele sind Einwanderungsgesetze, die die Freiheiten von Migrant*innen begrenzen. Die meisten dieser Gesetze schränken die Möglichkeiten von Migrant*innen auch auf dem Arbeitsmarkt ein. Kulturelle Barrieren können ebenfalls eine große Herausforderung sein. Dazu gehören sowohl die gesellschaftliche Kultur als auch die Organisationskultur, in die ich als Migrantin möglicherweise nicht eingeweiht bin oder die ich nicht verstehe. Dazu kommen Rassismus und Diskriminierung, die in Institutionen auftreten und denen eine sichtbar andersartige Person unweigerlich ausgesetzt ist. Die Sprache ist eine weitere Barriere und das Erlernen der deutschen Sprache damit ein wichtiges Instrument des Empowerments. Die

extrem hohen Sprachanforderungen, die von bestimmten Arbeitgebern gestellt werden, sind eher abschreckend für berufliches Wachstum. Sie veranlassen hochqualifizierte Migrant*innen dazu, auf niedrigere Positionen mit geringeren Sprachanforderungen auszuweichen, um ihren Lebensunterhalt zu bestreiten. Darüber hinaus sind der fehlende Zugang zu Informationen, die nicht vorhandene Orientierung im Berufsfeld und die nicht gegebenen Kontakte Hindernisse.

Es geht also beim Empowerment um die Beseitigung von Barrieren, die mich daran hindern, meine Fähigkeiten, Fertigkeiten und mein Potenzial zu realisieren. Es geht mir um Unabhängigkeit, Autonomie und die Möglichkeit, mein Leben selbst zu gestalten, um das zu erreichen, was ich erreichen möchte.

Wie kann sich die politische Bildung nachhaltig diverser aufstellen?

Empowerment in der politischen Bildung könnte sich neben den grundlegenden psychologischen Ansätzen auch darauf konzentrieren, Nachwuchskräften relevante Informationen zur Verfügung zu stellen und ihnen Zugänge zu verschaffen, die Möglichkeit, auf alle Ressourcen zuzugreifen – rechtliche, institutionelle, organisatorische, kulturelle, menschliche, logistische usw. – die sie für ihre Karriere benötigen.

Einrichtungen sollten frühzeitig damit beginnen, Nachwuchskräfte zu fördern und sie dabei unterstützen, ihren beruflichen Weg in der politischen Bildung zu gehen.

Gifty Nyame Tabiri erläutert: Es ist wichtig, Kontakte herzustellen und Vernetzung zu schaffen. Das war für mich ein Highlight des gerade beendeten Qualifizierungsprogramms der EJBW. Es gibt mir die richtige Grundlage und die richtigen Verbindungen, um mit mehr Leichtigkeit in das Feld der politischen Bildung einzusteigen. Organisationen neigen dazu, die Potenziale, Talente und den Erfahrungsschatz, den Migrant*innen mitbringen, zu unterschätzen. Für mich ist Empowerment daher die Bereitstellung eines förderlichen Umfelds für individuelles oder gemeinschaftliches Wachstum. Dies wird nur durch

die Beseitigung von strukturellen Barrieren möglich. Damit Empowerment also ganzheitlich und nachhaltig wirkt, ist es wichtig, dass Empowermentprozesse sich nicht auf die persönliche und psychologische Ebene allein beschränken, sondern versuchen, auch strukturelle Veränderungen zu erreichen. Mit dem Einreißen von Barrieren kann jede Organisation bei sich selbst beginnen.

AUSSERSCHULISCHE BILDUNG 2/2021

Zu den Autor*innen



Siwan Alkerdi ist pädagogische Mitarbeiterin der EJBW. Sie hat in Damascus Englische Literatur studiert, als Lehrerin gearbeitet und ist 2017 nach Weimar gekommen. Dort hat sie 2018 und 2019 ein Ausbildungsprogramm der EJBW für non-formale politische Bildung abgeschlossen.

Alkerdi@ejbweimar.de

Foto: Thomas Müller



Gifty Nyame Tabiri ist Studentin der Universität Erfurt im Bereich „Non-Profit-Management“. Zuvor studierte sie an der Universität Ghana in Accra Psychologie und Soziologie, ihre Leidenschaft für die Arbeit mit Jugendlichen entdeckte sie bei einem Zivildienst in einer Schule in Ost Ghana. Derzeit absolviert sie ein Praktikum an der EJBW.

Foto: Thomas Müller



Eric Wrasse ist Pädagogischer Leiter der Europäischen Jugendbildungs- und Jugendbegegnungsstätte in Weimar. Er koordiniert das Projekt „Migrant*innen als Fachkräfte der Jugendhilfe: Qualifizierung, Empowerment, Bildungsangebote für den ländlichen Raum“, für das die EJBW Förderung über das Bundesprogramm „Demokratie leben!“ erhält.

Wrasse@ejbweimar.de

Foto: Steffen Walther und Jan Bernert

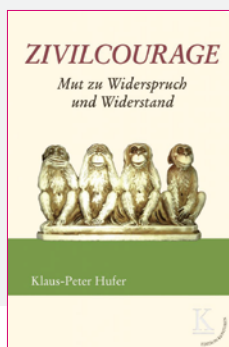
Literatur

Sow, Noah (2018): deutschland schwarz weiss. Der alltägliche Rassismus. Norderstedt: Books on Demand

Ogette, Tupoka (2020): exit RACISM. Rassismuskritisch denken lernen. Münster: Unrast Verlag (7. Auflage)

Rezensionen

Klaus-Peter Hufer: Zivilcourage Mut zu Widerspruch und Widerstand



Wien 2020
Edition Konturen, 192 Seiten

VON BORIS BROKMEIER Anfang der 80er-Jahre nahm ich als junger Bürger der alten Bundesrepublik das Recht auf Kriegsdienstverweigerung in Anspruch und verweigerte den Wehrdienst. Grundlage war der Artikel 4 des Grundgesetzes: „Niemand darf gegen sein Gewissen zum Kriegsdienst mit der Waffe gezwungen werden (...).“ Die Wahrnehmung dieses Grundrechts musste beantragt und gegenüber einem Ausschuss dreier, zumeist betagter Männer im staatlichen Auftrag nachgewiesen werden. Nach der Lektüre des von Klaus-Peter Hufer vorgelegten Bandes zur Zivilcourage stellte sich mir die Frage, ob es sich bei der Kriegsdienstverweigerung auch um einen Akt der Zivilcourage handelte.

Der Autor nennt in seinem Buch eine Vielzahl von historischen Beispielen und Alltagssituationen, in die ein jeder geraten kann. Plötzlich steht man vor der Situation, eine Entscheidung treffen zu müssen und ggf. couragiertes Verhalten an den Tag zu legen, um in Situationen, in denen Menschen gefährdet sind oder bedroht werden, einzugreifen. Das Beispiel der massenhaften Kriegsdienstverweigerung junger Männer in der Geschichte der Bundesrepublik findet allerdings keine Erwähnung.

Aus meiner Sicht stellt das keinen Mangel dar, sondern führt durch die Reflexion des eigenen Verhaltens zu einem hervorragenden Einstieg in die Lektüre des Buches. Es gibt nämlich keine fertigen Antworten, sondern vor allem Hinweise und Anregungen, sich mit diesem facettenreichen Thema zu befassen.

Klaus-Peter Hufer, selbst jahrzehntelang Praktiker und Wissenschaftler der politischen Bildung, trug Vieles zum Thema des Buches zusammen und kam damit zu einem Zeitpunkt heraus, an dem sich nicht wenige Menschen Gedanken darüber machten, was angesichts der rechtspopulistischen und rechtsextremen Aktivitäten in diesem Land passieren kann und muss, um die Demokratie nicht vor die Hunde gehen zu lassen.

Der mit 200 Seiten nicht zu umfangreich geratene Band ist auf den ersten Blick logisch gegliedert und aufgebaut wie eine wissenschaftliche Studienarbeit. Hufer spannt einen Bogen von Begriffsdefinitionen und Begründungen für Zivilcourage bis hin zum Thema Widerstand und der Auseinandersetzung mit Menschenrechten. Einen breiten Raum nehmen am Ende alltagstaugliche und lebensweltbezogene Beschreibungen von Handlungsfeldern für Zivilcourage ein.

Der zweite Teil des Buchtitels „Mut zu Widerstand und Widerspruch“ deutet unzweifelhaft darauf hin, dass der Autor nicht nur eine Beschreibung des Phänomens liefert, sondern es mit einem Appell an den Mut der Leser*innen verbindet. Gewissermaßen als Zeugen für Mut und Entschlossenheit stellt Hufer 11 historische Vorbilder vor (z. B. die Göttinger Sieben, Ghandi, die Geschwister Scholl, Martin Luther King und Nelson Mandela) und beschreibt ihr couragiertes Wirken zu ihrer Zeit. Diese Beispiele sind prominent und herausragend, da sie mit einschneidenden persönlichen Konsequenzen verbunden waren und sogar, wie bei den Geschwistern Scholl, zum gewaltsamen Tode führten. Auch können wir gegen keinen König mehr aufbegehren, wie einst die Gebrüder Grimm in Göttingen.

Zivilcourage ist heute auf andere Art und Weise nötig, nämlich im Alltag und zur Festigung unserer Demokratie. Man kann gegen die Regierung aufbegehren, auch dazu braucht es Mut, aber die Verteidigung der Menschenrechte und der Demokratie und der Widerstand gegen Hass, Rassismus und Gewalt erfordert von Demokraten noch mehr Mut und Widerstand als bisher. Auch wenn der im Buch beschriebene Tyrannenmord als historische Quelle sich heute nicht unbedingt als alltagstaugliche Ausprägung couragierten Handelns eignet, liefert Hufer dennoch weitere notwendige Quellen, zitiert eine Vielzahl von Philosoph*innen und ergänzt diese mit Definitionen

zu allerhand Begriffen, die im Zusammenhang mit Zivilcourage stehen.

Damit sind wir wieder bei der Kriegsdienstverweigerung aus Gewissensgründen als Akt der Zivilcourage. Die grundgesetzlich zugebilligte Entscheidung des Gewissens als persönliche moralisch-ethische Instanz stellt in der Tat eine wichtige Kategorie für Zivilcourage dar und ist in seinem Wert nicht hoch genug anzusetzen. Das belegen die von Hufer zusammengetragenen Zitate von Kant, Nietzsche und Co. Und es bedurfte in bestimmten Milieus, Familien und gesellschaftlichen Gruppen einer Menge Mut, um zu verweigern, aber: Danach war alles von Anerkennung bis Zivildienst rechtsstaatlich geregelt und organisiert und weniger Ausdruck von Zivilcourage. Wer allerdings diese vorgegebenen Pfade verlassen hat und als sogenannter Totalverweigerer versuchte, Wehr- und Zivildienst zu entkommen, der musste ungleich mehr Mut aufbringen und sich der strafrechtlichen Konsequenzen ebenfalls bewusst sein.

Dass Widerstand und Mut auch von der „falschen“ Seite erfolgen und für sich in Anspruch genommen werden können, machen die wenigen Beispiele aus dem rechtsextremen Spektrum rund um die AfD deutlich und offenbaren ein Dilemma. Der Berliner Verfassungsrechtler Christoph Möllers ist da in seinem Urteil klar: „Aber von Widerstand kann nur sprechen, wer das Risiko auf sich nehmen will, Recht zu brechen und dafür zur Rechenschaft gezogen zu werden.“

Obwohl die rechtsphilosophische Dimension etwas zu kurz gerät, finden wir in Hufers Band fast alles, was wir schon mal über Zivilcourage wissen wollten und was uns zum Nach-Denken motivieren sollte, insbesondere die Erkenntnis, dass Zivilcourage und Demokratie zusammengehören.

Boris Brokmeier, Leiter von Mariaspring – Ländliche Heimvolkshochschule e. V. in Bovenden und Vorsitzender des AdB

Ljiljana Radonić / Heidemarie Uhl (Hrsg.): Das umkämpfte Museum Zeitgeschichte ausstellen zwischen Dekonstruktion und Sinnstiftung



Bielefeld 2020
transcript Verlag, 286 Seiten

VON NORBERT REICHLING Überall entstehen neue kulturgeschichtliche und zeithistorische Museen, die Besucher*innen-Zahlen der bestehenden sind sechsmal so hoch wie die der 1. Bundesliga – was meint dann also „umkämpft“? Der schon länger anhaltende Museumsboom geht einher mit grundlegenden Konflikten um ihre Diversität, Repräsentativität, um Partizipation und die Stimmigkeit ihrer „Erzählungen“ – ihre Leitbilder sind ins Trudeln geraten.

Die Herausgeberinnen rekonstruieren zunächst die Dilemmata der Museumsarbeit zwischen den Imperativen „Repräsentation/Sinnstiftung“ einerseits und dem der Dekonstruktion bzw. Deutungsoffenheit, zwischen konventionellen Helden-Narrativen und postmoderner Fluidität; ihre klare Präferenz für skeptische, historisierende und multiperspektivische Zugänge wird nicht versteckt. Nur mit knappen Hinweisen können die Beiträge erwähnt, kaum gewürdigt werden: Martin Sabrow steckt das Thema „Zeitgeschichtsschreibung und Subjektivität“ ab und kommt zur Forderung eines „relationalen Objektivismus“, in dem konstruktivistische und sachlich-„nüchterne“ Facetten verschmelzen können. Je näher an staatlicher Politik, umso stärker die Versuchung teleologischer Narrative, wie etwa Andrea Mork am Beispiel des Hauses der europäischen Geschichte und Daniel Logemann für das Museum des Zweiten Weltkriegs in Gdańsk beleuchten. In beiden Fällen sind postnationale und pluralistische Ansätze dem Vorwurf ausgesetzt, „Identitäten“ zu zerstören und multikulturelle „Umerziehung“ zu betreiben. Doch die fachliche Unmöglichkeit linearer Erzählungen wird bei der Zuwendung zur realen europäischen Heterogenität schnell greifbar. →

Multiple oder diffuse Zugehörigkeiten als Normalität – das war politisch ein mühsamer Lernprozess, wirft aber in der musealen Arbeit ebenso vertrackte Fragen auf: Wie kann die Essentialisierung der Differenzen vermieden werden ohne überkomplexe Darstellungen? Wie können die verflochtenen Geschichten von Mehrheit und Minderheiten plastisch vorgestellt werden, ohne das „Othering“ zu überzeichnen? Eine „Blickumkehr“ auf die gesamte (Post-) Migrationsgesellschaft hin verwirrt dann auch die gewohnte Ordnung disziplinärer Schubladen und verlangt neue Aushandlungsprozesse (Dirk Rupnow, Regina Wonisch). Wie partizipative Veränderung aussehen kann, diskutiert Georg Traska anhand österreichischer Exempel: Mit dem Definitionsverlust der Profis sind Kontingenz und „Chaos“ zu gewärtigen, ebenso anstrengende Rollenreflexionen für beide Seiten.

Drei „Fallgruppen“ werden genauer analysiert: Gedenkstätten, jüdische Museen und die Museen postkommunistischer Länder. Wenn Museen, wie Deborah Hartmann und Tobias Ebbrecht-Hartmann in Anlehnung an Hartmut Rosa postulieren, „Berührungspunkte“ mit geschichtlichen Ereignissen konstruieren, so sind die Prioritäten dieses „Zeigens“ akribisch zu begründen; für den von ihnen betrachteten Gedenkort Yad Vashem sind das der Akzent auf individuelle und vielstimmige Geschichten und die historische Konkretion von Handlungssituationen. Eine „resonante Verbindung von Raum, Bildern, Stimmen und Namen“ schließt die Ermöglichung emotionaler Reaktionen und forschend-lernender Zugänge ein – durchaus individuelle Vorgänge übrigens. Mirjam Zadoff umreißt einerseits die allgemeine „gedenkpolitische“ Lage und andererseits das Potenzial des Münchner NS-Dokumentationszentrums – in der Hoffnung, dass trial and error trotz der unabwendbaren Rollenzuschreibung als „Demokratiespritze“ möglich bleiben. Welche Verunsicherung Öffnungsprozesse der Vermittlungsarbeit auslösen kann, wird am Beispiel der Gedenkstätte Mauthausen verdeutlicht; Gudrun Blohberger und Christian Angerer setzen der befürchteten Überforderung die Attraktivität anspruchsvoller Bildungssituationen entgegen.

Jüdische Museen sind angesichts der mit ihnen meist verbundenen Stellvertreter-Akte ein besonders schwieriges Gelände, zumeist entstanden in einer Phase des „Nachrufs“ auf jüdisches Leben, heute gelegentlich instrumentalisiert als Bollwerke jüdisch-christlicher Tradition gegen das aktuell „Andere“: die muslimische Einwanderung. Hanno Lowey und Barbara Staudinger geben (vor dem Hintergrund ihrer Arbeit in Hohenems und Augsburg) überzeugende Ratschläge, wie an fragend-irritierender Grundhaltung

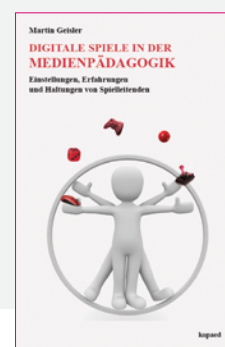
festzuhalten sei. Nicht weniger kompliziert sind die Erinnerungskonkurrenzen in den postsozialistischen Ländern. Ljiljana Radonić vermittelt überzeugend die Dramatik der Entwicklungen zwischen der Imitation westlicher Trends und dem Beharren auf spezifischen Opfererfahrungen. Monika Heinemann kartiert die derzeitigen polnischen Museumskonflikte zwischen heroischer Martyrologie und universalistischen Projekten, und Katja Wezel konkretisiert diese Spannung am Nebeneinander von Rigaer Ghetto-Museum und „Rigaer KGB-Eckhaus“.

Das einzig Kritische, das zum Band gesagt werden muss, ist die große Nähe der Grundpositionen, ein gewisser Mangel an Kontroversität. Die Beiträge lösen aber mit ihrem Gesamtspektrum ein, was der weitgespannte Titel verspricht: einen grenzüberschreitenden Einblick in geschichtskulturelle Streitthemen. Wer über diese zentralen Fragen politischer Kultur jenseits schlichter Bekenntnisse mitzureden wünscht, sollte sich hier kundig machen.

Norbert Reichling, Soziologe und Erwachsenenbildner, bis 2018 im Leitungsteam des Bildungswerks der Humanistischen Union; ehrenamtlich in der geschichtskulturellen Arbeit engagiert.

Martin Geisler: Digitale Spiele in der Medienpädagogik

Einstellungen, Erfahrungen und Haltungen von Spielleitenden



München 2019
Kopaed Verlag, 257 Seiten

VON DENNIS LANGE Dass sich ein Großteil der Lebensrealität vieler junger Menschen im digitalen Raum abspielt, ist eine Tatsache, die uns nicht erst seit der Corona-Pandemie bewusst ist. Die Wahrnehmung davon, womit sich Jugend-

liche und junge Erwachsene online beschäftigen, ist dabei stark abhängig von der eigenen sozialen Rolle und Funktion. Obwohl das Internet auf verschiedenen Kanälen Möglichkeiten für Lernprozesse und individuelle Weiterbildung bietet, die besser sind als je zuvor, hält sich der Vorwurf, dass dort nur Zeit mit Spielen, Selbstdarstellung oder Unsinn vergeudet wird.

In diesem Spannungsfeld arbeiten Medienpädagog*innen daran, eine Brücke zwischen „Sinn“ und „Unsinn“, zwischen „Lernen“ und „Spaß haben“ zu schlagen, indem sie digitale Spiele als Medium und Methode der Bildungsarbeit einsetzen. Der Erfolg dieser Projekte hängt dabei nicht nur vom Medium ab, sondern neben der Prozessgestaltung und dem didaktischen Design vor allem von der Person, die sie anleitet.

Der Art und Weise, wie Medienpädagog*innen digitale Spiele in der Bildungsarbeit einsetzen, geht Martin Geisler, Professor für Kultur und Medien an der Ernst-Abbe-Hochschule in Jena, mit dieser Veröffentlichung auf den Grund: Wer sind die Akteure, welche Erfahrungen, Qualifikationen und Kompetenzen sollten sie mitbringen, in welchen Bildungskontexten sind digitale Spiele besonders geeignet und wo liegen die besonderen Herausforderungen dieser Arbeit?

Entstanden ist eine Art praxisnahe Standortbestimmung (nicht nur) für Pädagog*innen, die digitale Spiele als Element ihrer täglichen Arbeit begreifen. Dabei gelingt es Geisler, einen sinnhaften Bogen von theoretischen Betrachtungen, über die quantitative Befragung von Spielleitenden bis hin zu ausgewählten Erkenntnissen aus Expert*innen-Interviews zu schlagen, um diese final in praktischen Handlungsempfehlungen zusammenzufassen.

Besonders faszinierend ist dabei Geislers Fähigkeit, ein sehr vielseitiges Handlungsfeld zu entwirren, zu strukturieren und mit einem theoretischen Unterbau zu untermauern. Klar und analytisch benennt er in der theoretischen Einordnung die Aufgabenfelder von kultureller Bildung und Medienpädagogik. Er skizziert die grundlegenden Perspektiven auf Spieltheorie und Bildungsmodelle, jedoch immer mit dem Ziel, einen Rahmen für die Praxis zu setzen, ohne sich zu sehr in Details zu verlieren. Viele Elemente dieser Handlungsfeld-Landkarte finden sich später auch in der Auswertung und Strukturierung der Interviews wieder. Nach der theoretischen Einordnung folgt ein zwar interessanter, aber sehr datenorientierter Abschnitt mit den Ergebnissen einer quantitativen Online-Befragung von 92 Spielanleitenden zu ihren Arbeitsweisen, Qualifikationen und Game-Bezügen.

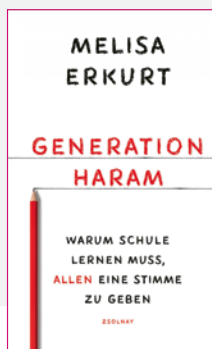
Von den Befragten wurden anschließend 10 Medienpädagog*innen, welche zumeist als Lehrende oder Fachkräfte in medienpädagogischen Einrichtungen arbeiten, in Einzelgesprächen zu ihrer Haltung interviewt. Personen also, die sowohl einen praktischen als auch einen wissenschaftlichen Blick auf ihren Fachbereich mitbringen. Dieser Abschnitt nimmt den größten Teil der Veröffentlichung ein und er ermöglicht einen Blick in die tägliche Arbeit der ausgewählten Personen und ihre Haltungen zu den verschiedenen Bereichen ihrer Arbeit. Auch hier legt Geisler den Schwerpunkt auf Struktur, indem er handlungsleitende Aussagen der Interviews in ein formales Raster für Projektarbeit einsortiert. Er geht dabei näher auf verschiedene Elemente von Projektablauf, Rahmenbedingungen, Spiel, Zielgruppe und Wirkung ein. Zudem erfragt er erforderliche Kompetenzen, Haltungen und Qualifikationen, welche nach der Meinung der befragten Praxisexpert*innen für Anleitende erforderlich sind. Die Ergebnisse fasst er für jeden der genannten Bereiche nochmal zusammen und summiert sie als eine Art „Handlungs-Spickzettel“ für Medienpädagog*innen in 149 Leit-Sätzen.

„Digitale Spiele in der Medienpädagogik“ ist aufgrund seiner sehr analytischen Form stellenweise etwas sperrig zu lesen, ermöglicht aber gleichzeitig eine hervorragende Meta-Perspektive auf die unterschiedlichen Herausforderungen und Anforderungen, denen sich Medienpädagogen stellen müssen. Gleichzeitig ist es auch eine gute Standortbestimmung für das Handlungsfeld insgesamt. Wer in diesem Feld arbeitet, kann sich anhand dieser Veröffentlichung sicherlich gut selbst verorten oder distanzieren, sich verstanden oder ertappt fühlen und vor allem sicher sein, dass wir auf dem Weg, neue Methoden der Bildungsarbeit zu entwickeln, nicht alleine sind.

Dennis Lange (M.A.) ist Bildungsreferent und Gamedesigner für die Waldritter e. V.

Melisa Erkurt: *Generation Haram*

Warum Schule lernen muss, allen eine Stimme zu geben



Wien 2020
Paul Zsolnay Verlag 191 Seiten

VON ALBERT FUSSMANN Auch wenn dieses Buch schon im Titel die „Schule“ aufführt, mit zahllosen Beispielen aus der Schule operiert und Forderungen an das Bildungssystem stellt, geht das Anliegen des Buches weit darüber hinaus – und ist deshalb auch für die außerschulische Jugendbildung von Interesse. Und wenn dann die Autorin schon im Vorwort (S. 12) feststellt, dass Bildung nicht den Schlüssel zur gelungenen Integration darstellt, ist man doch etwas überrascht, aber auch gespannt.

Vom Genre her ist dieses Buch sowohl Sachbuch als auch Autobiografie. Als rhetorische Figur führt die Autorin in doppelter Gestalt durch dieses Buch: als geflohenes muslimischen Mädchen aus Bosnien und als Lehrerin. Somit ist dieses Buch nicht nur authentisch und anschaulich, sondern beschreibt die Schule aus einer Doppelperspektive: aus Sicht der Schülerin wie aus Sicht der Lehrerin.

Dreh- und Angelpunkt sind die Erfahrungen der antimuslimischen Diskriminierung aus weiblicher Sicht. In vielen Facetten beschreibt sie den Verlust von Heimat (= Sicherheit): nicht nur die Sprache ist fremd, auch die Texte, der Umgang und vor allem die doppelten Erwartungen an Migrantenkinder. Die Eltern wollen, dass sie sich anpassen und Erfolg haben, gleichzeitig wollen sie aber nicht, dass die Kinder sich von ihnen entfremden, z. B. indem sie die Heimatsprache verlernen. Sie wachsen ohne Einbettung in anerkannte Rituale und Umgangsformen auf, oft ohne Bücher und meist ohne Zugang zur neuen Kultur. Gemessen und verglichen werden diese Kinder dann an Erfolgen einer Schulkultur, die eine Form der Aneignung von Wissen honoriert, aber keinen Blick dafür hat, was diese Kinder allein für die Bewältigung des Alltags leisten müssen.

Eine Anpassung an diese Form der Leistung vergeudet einen guten Teil der Ressourcen der Kinder und Jugendlichen, wenn sie denn überhaupt erreicht werden. „Was weiß denn eine Lehrkraft von diesen Kindern, die nur gelernt hat, Annas und Pauls zu unterrichten!“, so ihre Klage zur Ausbildung der Lehrkräfte. „Das Studium ist das Gleiche wie vor 50 Jahren, aber die Schüler und Schülerinnen sind andere.“ (S. 109) Was diese Kinder und Jugendlichen eher benötigen, wäre ein „safe space“ (S. 73), ein Raum ohne Diskriminierung und Integrationsdruck, der allzu oft lediglich Anpassung meint. Entfaltung und Empowerment aber ausschließt. Vor allem der Deutschunterricht müsste sich ändern, was nach Erkurts Auffassung vor allem zweierlei bedeutet: Kindern, die ohne Bücher aufwachsen, das Lesen beibringen (nicht das ABC), und unbedingt um einen Sprechunterricht, ein Sprechtraining erweitern.

Neben der Kritik an Schule als Institution gibt es aber eine Fülle von kleinen Handreichungen, wie ein Lernen dieser Jugendlichen gefördert werden kann. Einige Beispiele:

- diese ernstnehmen, indem man ihre Namen lernt und richtig ausspricht;
- ihnen Gelegenheit geben, Fragen zu stellen;
- Lebenswelten ernstnehmen (statt klassischer Lektüre auch mal Texte von Deutsch-Rappern besprechen);
- Humor als Brücke zur Verständigung nutzen.

Was sich hier als etwas banale Herausforderungen anhört (zumindest für den außerschulischen Bildner), wirkt aber im Buch selbst durch die Fülle der anschaulichen und empathischen Beispiele alles andere als banal. Es ist überhaupt diese Multiperspektivität, wie die Autorin immer wieder die Blickrichtung zwischen Schüler*in und Lehrer*in wechselt, die darauf hinweist, wie sehr ein Bildungsprozess ein aktiver Kommunikationsprozess ist, der beide Seiten als Aktive zum Erfolg benötigt. Indem sie die Schule nicht nur als Bildungsinstitution beschreibt, sondern auch als Teil der Lebenswelt, ist die Lektüre so gewinnbringend.

Und gleichzeitig ist das Anliegen von Melisa Erkurt alles andere als unpolitisch: Immer wieder beschreibt sie Diskriminierungserfahrungen in Beispielen, hält der Mehrheitsgesellschaft einen Spiegel hin und klagt politisch Verantwortliche an. So löst sich das Rätsel aus dem Vorwort, dass Bildung nicht der Schlüssel zur Integration sei: Solange es Diskriminierung gibt, müssen sich Migrantenkinder doppelt anstrengen, weil sie vielfältigen Formen des Rassismus

ausgesetzt sind – und gegen Rassismus hilft keine Bildung, „sondern nur der Kampf gegen Rassismus“.

Albert Fußmann, Diplompädagoge und Schreiner, 1998–2019 Leiter des Instituts für Jugendarbeit in Gauting, der Fortbildungseinrichtung des Bayerischen Jugendring

Zentralwohlfahrtsstelle der Juden in Deutschland (ZWST): **Erinnern und Vergessen**

Psychosoziale Arbeit mit Überlebenden der Shoah und ihren Nachkommen



Leipzig 2020
Hentrich & Hentrich, 258 Seiten

VON NORBERT REICHEL Zu den Skandalen der jüngeren politischen Entwicklung in Deutschland gehört die Forderung nach „einer erinnerungspolitischen Wende um 180 Grad“. Die Verfechter*innen dieser Parole verherrlichen oder verharmlosen die Täter*innen, verhöhnen die Opfer der Shoah und aktueller antisemitischer Attentate und Morde. Sie wollen nicht an die zwölf Jahre NS-Herrschaft erinnert werden und glorifizieren die deutsche Geschichte davor und danach (mit Ausnahme der DDR-Geschichte). Diese Einstellung ist ihr politisches Programm.

Als Gegenmittel wird in Festtagsreden, Leitartikeln und Appellen an Bildung und Kultur immer wieder die ständige Erinnerung an die Shoah angemahnt, doch die „Erinnerungskultur“, auf die Deutsche so stolz sind, wirkt offenbar nicht mehr, sofern sie das überhaupt jemals getan hat. Wie sie wirkt und wirkte, wissen wir kaum, denn es fehlen empirische Studien zur Wirksamkeit von Erinnerungskultur, Gedenkstättenpädagogik oder einem die Shoah the-

matisierenden Schulunterricht. „Erinnern und Vergessen“ enthält Beschreibungen der Ergebnisse der offensichtlich fehlenden Wirksamkeit.

In Deutschland wurde das Leid der Opfer der Shoah nur oberflächlich anerkannt. Richard von Weizsäcker hat in seiner bahnbrechenden Rede vom 8. Mai 1985 zwar den 8. Mai 1945 mit Recht als „Tag der Befreiung“ bezeichnet, aber auch die Deutschen pauschal in die Reihe der Opfer eingereiht und die Verantwortung für Krieg und Shoah auf eine einzige Person projiziert. Abgesehen davon war die Shoah keine Kriegshandlung. Sie vollzog sich unabhängig vom Krieg, obwohl der Krieg sie beschleunigte.

23 Autor*innen bieten ein Panorama der Erscheinungsformen und Wirkungen von „Erinnern und Vergessen“ in deutschen und jüdischen Gemeinschaften nach 1945. Die Botschaft des Buches: Wir müssen das Verhältnis zwischen Opfern und Täter*innen neu definieren, wir müssen die Traumata und Retraumatisierungen durch die Shoah verstehen, für die Überlebenden und Zeitzeug*innen wie für deren Kinder und Enkel*innen. Niemand kann sich auf die „Gnade der späten Geburt“ berufen. „Die Shoah hat die Welt grundlegend verändert.“ (S. 28)

Die Wirkung des am 4. April 2012 veröffentlichten Grass-Gedichts „Was gesagt werden muss“ muss niemanden wundern. Der Psychoanalytiker Kurt Grünberg berichtet von einem Patienten, der Günter Grass „fortan als potenziellen Mörder betrachtete. Als Angehöriger der Waffen-SS hätte Grass theoretisch doch auch ihn, Herrn L., erschießen können!“ (S. 46) So verknüpfen sich „Erfahrungen aus der Vergangenheit mit gegenwärtigem Erleben“ (S. 43). So erlebten es am 9. Oktober 2019 in Halle die in der Synagoge eingeschlossenen Menschen. Schon in den 1960er Jahren war bekannt, „dass auch Nachkommen von ehemals Verfolgten psychosoziale Spätfolgen der Verfolgung ihrer Eltern aufwiesen.“ (S. 44)

Ein innovativer Zugang für die Praxis historisch-politischer Bildung ist das „Zeitzeugentheater“, nicht zu verwechseln mit dem von Y. Michal Bodemann 1996 eingeführten Begriff „Gedächtnistheater“. „Zeitzeugentheater“ ist „ein multiperspektivischer Ansatz“ als Gegenmodell zur herrschenden pädagogischen Praxis. „Die gängige, oftmals moralisierende Praxis der Shoah-Education verhindert einen sensiblen und offenen Zugang der Schüler*innen zum Thema und kann Abwehrmechanismen begünstigen. (...) Die pädagogische Arbeit sollte neben der Erinnerungsarbeit immer auch eine selbstreflexive und dialogische Auseinandersetzung der Lernenden erlauben. Dies erfordert unausweichlich die Auseinandersetzung mit eigenen →

Ismen, Stereotypen und Vorurteilen wie auch eine oftmals schmerzliche Auseinandersetzung mit den eigenen familienbiographischen Bezügen.“ (Noemi Staszewski und Ricarda Theiss, S. 218)

Salomon Korn schrieb den vielleicht zentralen Essay des Buches. Er bezeichnet es als „Anmaßung (...) zu glauben, (...) Denkmäler und Mahnmale könnten wesentlich über die eigene Lebensspanne hinaus nachhaltig Wirkung auf zukünftige Generationen entfalten. (...) Erst der Verzicht auf fragwürdig ‚dauerhafte‘ Monumente eröffnet die Möglichkeit, Denkmäler und Mahnmale als transitorisch begriffene Gebilde stärker mit unserer alltäglich gelebten Gegenwart zu verknüpfen.“ (S. 115) Er analysiert „die enge Verzahnung zwischen Erinnern und Vergessen“, wie sie sich in Friedensverträgen spiegele. Allerdings ist „verordnetes Vergessen“ ebenso wenig nachhaltig wirksam wie verordnetes Erinnern (S. 106), übrigens auch eine Erfahrung der sogenannten „Wahrheitskommissionen“ in afrikanischen Staaten.

Friedensverträge und Erinnerungskultur versagen, solange es nicht gelingt, eine reflektierte Anerkennung der Täterschaft durch die Täter*innen und ihre Nachkommen zu schaffen. Anna-Patrizia Kahn benannte im Titel eines anderen sehr zu empfehlenden Buches die Quintessenz: „Die Sache zwischen uns“ (München 2007). Das ist sie und das bleibt sie.

Dr. Norbert Reichel, Literaturwissenschaftler und Pädagoge, betreibt seit 2019 als freier Autor den Blog „Demokratischer Salon“ (www.demokratischer-salon.de).

AdB Aktuell

Neue Herausforderungen für die europäische und internationale Bildungsarbeit

AdB-Fachkommission startet digital ins Jahr 2021

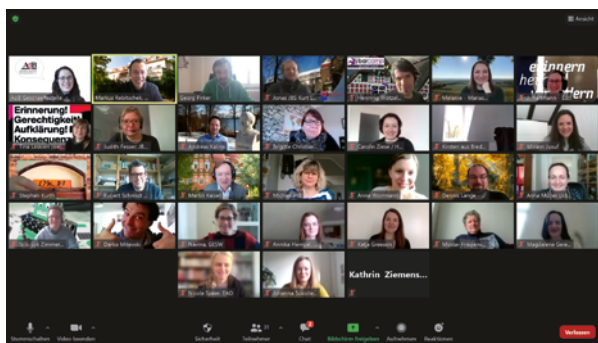


Foto: AdB

Am 18. und 19. Februar 2021 tagte die AdB-Fachkommission Europäische und Internationale Bildungsarbeit (EIA) digital. Die Europäische Agenda für Jugendarbeit und der im Dezember 2020 mit der 3. European Youth Work Convention angestoßene „Bonn-Prozess“, bildete den ersten Schwerpunkt, dem sich die Mitglieder der Kommission widmeten. Elke Führer von der Nationalen Agentur Jugend für Europa stellte den Hintergrund der European Youth Work Agenda dar, die einen Meilenstein für die Etablierung eines fachlichen und systemischen Verständnisses von Jugendarbeit auf der europäischen Ebene (EU und Europarat) bedeutet. Wo kann politische Bildung mitwirken und welche Anlässe schafft die Agenda für politische Bildung?

Mit der Agenda und dem „Bonn-Prozess“ zur Umsetzung der Agenda sind Akteure der politischen Jugendbildungsarbeit in vielerlei Hinsicht gefragt und angeregt, ihre Rolle in der Ausgestaltung einer partizipativeren und zu Demokratie befähigenden, unterstützenden Arbeit für und mit jungen Menschen zu suchen und zu hinterfragen. Immer wieder stellt sich heraus, dass die konkrete Bildungspraxis erhebliche Schritte gehen muss, um sich in die relevanten fachlichen und politischen Prozesse auf europäischer Ebene hineinzudenken und diese mit zu formulieren (umgekehrt gilt dies ebenso). Die Mitglieder der Kommission sehen viele Möglichkeiten, die Agenda für ihre Praxis zu nutzen, jedoch benötigt es über die eigene Arbeit hinaus einer Art internen commitments im Verband,

um die Agenda als Entwicklungsinstrument und Auftrag besser zu verorten.

Wie digital sind wir in der politischen Bildung aufgestellt und sind wir den Herausforderungen der umfassenden Digitalen Transformation gewachsen? Dieser Frage ging Nils Zimmerman (AdB) mit den Kommissionsmitgliedern nach und stellte erste Befunde und Aktivitätsräume aus dem AdB-Projekt „DIGIT-AL – Digital Transformation and Adult Learning for Active Citizenship“ (<https://dttools.eu>) vor. Der Vortrag bot Stoff für eine angeregte, Horizonte erweiternde und raumgreifende Diskussion, die im Laufe des Jahres weitere Vertiefungen fordern wird.

Katja Greeson, Bundeskanzler-Stipendiatin der Alexander-von-Humboldt Stiftung beim AdB, stellte das neue AdB-IJA-Flaggschiffprojekt TECE „Fortifying Democracy through Transatlantic Civic Education – Stärkung der Demokratie durch transatlantische politische Jugendbildung“ vor. Auf so einen Austausch, der ab April 2021 in Kooperation mit dem Jonathan M. Tisch College for Civic Life an der TUFTS University Boston startet und den Transatlantischen Austausch politischer Bildung neu aufstellen soll, haben politische Bildner*innen beiderseits des Atlantiks schon lange gewartet.

Kirsten Dallmann, Leiterin der Bildungsstätte Bredbeck – Heimvolkshochschule des Landkreises Osterholz, wurde für die vakante Position im Kommissionsvorsitz gewählt und ist nun mit Markus Rebitschek, Stiftung „Europäische Jugendbildungs- und Jugendbegegnungsstätte Weimar“ (EJBW), im Team Kommissionsvorsitzende.

In einer verbandsinternen Online-Veranstaltung, die im Rahmen der Fachkommission am 19. Februar stattfand, informierten sich 50 Teilnehmer*innen über den neuen mehrjährigen Finanzrahmen 2021–2027 (www.eu-foerdermittel.eu/citizens-equality-rights-and-values-cerv-2021-2027). Ende 2020 konnte man einen lebhaften medialen Eindruck von den Aushandlungsprozessen rund um den mehrjährigen EU-Finanzrahmen bekommen. Nach langem Tauziehen und der schlussendlichen Verabschiedung des Gesamtpakets wird derzeit an den Umsetzungsschritten in den

verschiedenen EU-Programmbereichen gefeilt. Wie gestaltet sich die neue Programmgeneration im Bereich Jugend unter Erasmus+ und dem Europäischen Solidaritätskorps (ESK)? Wie ist das neue Programm Citizens, Equality, Rights and Values aufgebaut? Wo wird Bestehendes fortgeführt und worin liegen Neuerungen? Und vor Allem: Wo bestehen die Anknüpfungspunkte für politische Bildung? Diese Fragen wurden in den Fokus der Veranstaltung gerückt.

Mit Antje Brand (Jugend für Europa, Programmreferentin E+ LA 1) und Heike Zimmermann (Programmkoordinatorin ESK) konnten sich die Teilnehmer*innen detailliert in die Neuerungen in den Programmen Erasmus+ Jugend in Aktion und Europäischer Solidaritätskorps einarbeiten.

Jochen Butt-Posnik (Leiter der Koordinationsstelle EfBB) informierte über das neue Programm Citizens, Equality,

Rights and Values (CERV), in dem mehrere vormals unabhängige Förderprogramme zur Europäischen Bürgerschaft, zu Antidiskriminierung und Grundrechten einen neuen Platz gefunden haben.

Auch wenn noch nicht alle Finanzen sicher sind und manche Ausgestaltungen noch auf ihre konkrete Festlegung in den Programmen warten, empfanden die Teilnehmenden die fundierten Einblicke und den Austausch mit den konkreten Ansprechpartner*innen als wertvoll und wichtig: Die frühzeitige Information ermöglicht, sich rechtzeitig zu orientieren und adäquate Vorbereitungen und Planungen in den zum Teil komplexen Antragsprozessen zu treffen.

Ermordet am 19. Februar 2020 – Gedenken an die Mordopfer von Hanau

Der AdB setzt sich ein für den Kampf gegen Rassismus und Hass



Foto: Hans Braxmeier / Pixabay

Am 19. Februar 2020 wurden in Hanau zehn Menschen ermordet: Gökhan Gültekin, Sedat Gürbüz, Said Nesar Hashemi, Mercedes Kierpacz, Hamza Kurtović, Vili Viorel Păun, Fatih Saraçoğlu, Ferhat Unvar, Kaloyan Velkov und die Mutter des Täters. Sie wurden Opfer von Hass und rassistischem Denken und einer Gesellschaft, die sich nicht genug gegen strukturellen Rassismus und Alltagsrassismus einsetzt.

Unsere Mitbürger*innen wurden mitten aus ihrem Leben gerissen. Sie hinterlassen ihre Familien und Freunde, für die dieser Tag nie mehr zu einem normalen Tag werden kann. Diese Menschen dürfen – ebenso wie alle anderen Opfer rassistischer Gewalt – nicht alleingelassen werden,

denn dieser rechtsextremistische Terroranschlag ist keine Einzeltat und betrifft nicht nur die Angehörigen und Freunde, sondern alle Menschen in dieser Gesellschaft.

Der AdB und seine Mitgliedseinrichtungen kämpfen gegen Rassismus, Hass und Menschenfeindlichkeit und streiten für eine weltoffene Demokratie und ein friedliches Zusammenleben. In der Stellungnahme zum Jahresthema 2021 „Was WEISS ich? Rassismuskritisch denken lernen! Eine Kernaufgabe für Gesellschaft und Politische Bildung“ heißt es dazu: „Politische Bildung ist nicht neutral. Sie basiert auf den Menschenrechten und demokratischen Werten, die mit Rassismus unvereinbar sind. Rassismuskritik gehört daher zu den Kernaufgaben Politischer Bildung.“ (www.adb.de/stellungnahme/was-weiss-ich-rassismuskritisch-denken-lernen)

Diese Kernaufgabe ist wichtiger denn je, denn rassistisches Gedankengut breitet sich immer mehr aus, wird in die Parlamente getragen, in Internetforen verbreitet und begegnet vielen Menschen tagtäglich. Vor diesem Hintergrund müssen die Träger politischer Bildung eine selbstkritische Analyse der eigenen Arbeit und Strukturen vornehmen, Räume für rassismuskritische Bildung zur Verfügung stellen, Diversität sichtbar machen und sich deutlicher positionieren als bisher.

Pädagogische Kompetenzen reflektieren – bilanzieren – anerkennen

Zwei Online-Veranstaltungen zur Vorstellung der GRETA-Instrumente zur Anerkennung von Kompetenzen Lehrender in der Erwachsenen- und Weiterbildung



Foto: GRETA/DIE

Welche pädagogischen Kompetenzen sind neben den fachlichen Kompetenzen für die Ausübung von Lehrtätigkeiten relevant? Wie können die eigenen Kompetenzen reflektiert und sichtbar gemacht werden? Welche Möglichkeiten der Kompetenzentwicklung gibt es? – Dies sind einige der Fragen, die während zweier Online-Veranstaltung „Pädagogische Kompetenzen reflektieren – bilanzieren – anerkennen. GRETA-Instrumente zur Anerkennung von Kompetenzen Lehrender in der Erwachsenen- und Weiterbildung“ am 5. November 2020 und am 4. März 2021 aufgegriffen wurden. Richtete sich die erste Veranstaltung im November 2020 vor allem an Leitende von Bildungseinrichtungen, wurden zur zweiten Veranstaltung insbesondere einzelne Mitarbeitende und Freiberufler*innen angesprochen.

Die Veranstaltungen wurden vom AdB in Kooperation mit dem Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE)

organisiert und durchgeführt. Im Mittelpunkt stand das Projekt GRETA, bei dem die Entwicklung eines trägerübergreifenden Anerkennungsverfahrens der Kompetenzen Lehrender in der Erwachsenen- und Weiterbildung im Fokus steht. Das Projekt wird vom DIE verantwortet. Der AdB ist einer von sieben Dachverbänden, die sich als Partnerorganisationen des DIE im Projekt GRETA engagieren.

Im Projekt wurden Instrumente und Verfahren entwickelt, mit denen Lehrende in der Erwachsenen- und Weiterbildung ihre pädagogischen Kompetenzen reflektieren, bilanzieren und anerkennen lassen können. Die Veranstaltung diente u. a. dazu, das Projekt und die Instrumente bekannter zu machen und eine möglichst breite Validierung der Instrumente weiter voranzutreiben.

Dem AdB ist es wichtig, dass der Pluralität der Strukturen und Weiterbildungsbereiche, den unterschiedlichen Bedarfen der Einrichtungen und der Bildner*innen Rechnung getragen wird. Dafür ist es notwendig, dass die Erprobung in den unterschiedlichen Bereichen der Weiterbildung erfolgt – so auch in der politischen Erwachsenenbildung. Nur so kann das Forschungs- und Entwicklungsprojekt ein wichtiger Motor für die Professionalisierung des Feldes werden.

Den beiden Referentinnen Dr. Anne Strauch und Brigitte Bosche vom DIE ist es gelungen, die Möglichkeiten, die mit dem GRETA-Projekt gegeben sind, anschaulich darzustellen und das Interesse bei den Teilnehmenden zu wecken.

Weitere Informationen zum Projekt: www.greta-die.de

Launch der DIGIT-AL Toolbox

Einführung in ausgewählte Aspekte der Digitalisierung



Foto: AdB

Die Website des Projekts „DIGIT-AL – Digital Transformation and Adult Learning for Active Citizenship“ (<https://dttools.eu>) ist online und präsentiert u. a. die Reader „Smart City – Smart Teaching“, die einfache Einführungen in ausgewählte Aspekte der Digitalisierung für Bildner*innen und Lehrende in verschiedenen Bereichen der formalen und non-formalen Bildung liefern. Die einzelnen Teile des Readers – z. B. „The Digital Self“, „Impact of Digitalisation on Media and Journalism“ sowie „Work under Transformation“ – sind unter einer Creative Commons Lizenz veröffentlicht.

In dem Erasmus+ Projekt, an dem auch der AdB beteiligt ist, wird erforscht, was die digitale Transformation für die politische Erwachsenenbildung bedeutet. Im Rahmen einer Strategischen Partnerschaft arbeiten im Projekt DIGIT-AL sieben Partnerorganisationen aus sechs europäischen Ländern (Deutschland, Estland, Lettland, Bulgarien, Italien, Portugal, Belgien).

Die Projektpartner*innen wollen gemeinsam herausarbeiten, in welchen gesellschaftspolitischen Bereichen die Digitale Transformation Fragen an politische Beteiligung und Mitwirkung stellt und demokratische Beteiligung herausfordert. Das Projekt betrachtet die digitale Transformation dabei als ein Querschnittsthema der Bildung, altersübergreifend und aus einer lebenslangen Lernperspektive. Dabei liegt der Schwerpunkt auf politischer Bildung und demokratischen Kompetenzen. DIGIT-AL leistet eine Bestandsaufnahme für politische Bildner*innen zu diesem Themenfeld und will die politische Erwachsenenbildung dabei unterstützen, digitale Transformation als Arbeits- und Aufgabenfeld in der politischen Bildung auszugestalten.

Das Projekt DIGIT-AL – Digital Transformation in Adult Learning for Active Citizenship wird im Rahmen des Programms Erasmus+ (Strategische Partnerschaft) gefördert.

Bundesjugendministerin besucht Jugendbegegnungsstätte und tauscht sich mit Zentralstellen aus

Start des Sonderprogramms Kinder- und Jugendbildung, Kinder- und Jugendarbeit 2021



Foto: AdB

Die Bundesjugendministerin Franziska Giffey hat anlässlich der Verlängerung des Sonderprogramms „Kinder- und Jugendbildung, Kinder- und Jugendarbeit“, das am 1. März 2021 unterzeichnet wurde, die Jugendbegegnungsstätte Spreeinsel in Berlin-Friedrichshain besucht. Vor Ort tauschte sie sich in einer Videokonferenz mit Vertreter*innen der Zentralstellen im Sonderprogramm zur Umsetzung des Programms und zur aktuellen Situation aus.

Die Leiterin der Jugendbegegnungsstätte Spreeinsel, Conny Schüler, begrüßte gemeinsam mit Roland Wylezol, Leiter der Jugendbildungsstätte Kaubstraße, Liane Kanter von der Alten Feuerwache e. V. sowie Ina Bielenberg, Geschäftsführerin des AdB, die Bundesjugendministerin Franziska Giffey vor Ort. Bei einer kurzen Führung durch das Haus konnte die Ministerin exemplarisch einen Eindruck von der aktuellen Situation in den Einrichtungen der non-formalen außerschulischen Bildung gewinnen.

Die seit nunmehr einem Jahr andauernde Pandemie bedeutet auch, dass in Jugendbildungsstätten keine Angebote für Kinder und Jugendliche in außerschulischen Kontexten vor Ort stattfinden können. Viele Träger der Jugendhilfe mit Übernachtungsbetrieben bringt dies in eine akute finanzielle Notlage. Das zur Abwendung dieser Notlage zunächst in 2020 aufgelegte Sonderprogramm Kinder- und Jugendbildung, Kinder- und Jugendarbeit wurde für 2021 verlängert und ist mit bis zu 100 Millionen Euro ausgestattet.

In einer Videokonferenz sprach Franziska Giffey anschließend mit den Vertreter*innen der Zentralstellen im Sonderprogramm, so u. a. mit dem AdB. Diese für das Sonderprogramm eingerichteten Zentralstellen bei den Fach- und Dachverbänden der Jugendarbeit beraten die antragstellenden Einrichtungen, nehmen die Anträge entgegen und stehen hierzu in engem Austausch mit dem Bundesjugendministerium.

Franziska Giffey dankte allen Beteiligten für die gute Umsetzung und betonte: „Einrichtungen, in denen sich Kinder, Jugendliche und Familien erholen, fortbilden und neue Kontakte knüpfen können, sind das, was wir systemrelevant nennen – sie helfen mit, unsere Gesellschaft zusammenzuhalten. Auch wenn Jugendherbergen, Schullandheime, Familienferienstätten oder Jugendbildungsstätten im Moment gezwungenermaßen leer stehen, müssen wir unbedingt dafür sorgen, dass sie, wenn das Öffnen wieder möglich ist, auch weitermachen können. Denn nach dem Ende der Corona-Pandemie sollen sie sich wieder mit Leben füllen. Ich freue mich darum sehr, dass auch in diesem Jahr wieder 100 Millionen Euro zur Verfügung stehen, um solche Einrichtungen zu sichern.“ (Quelle: www.bmfsfj.de/bmfsfj/aktuelles/alle-meldungen/franziska-giffey-existenz-der-kinder-und-jugendarbeit-und-bildung-sichern-174724)

Im weiteren Gespräch dankten die Vertreter*innen der Zentralstellen dem BMFSFJ für seinen Einsatz für das Sonderprogramm und machten deutlich, dass die Hilfen für viele Häuser und Träger existenzsichernd sind. Darüber hinaus fand ein Austausch zu möglichen Test- und Öffnungsszenarien und zu einer perspektivischen Weiterentwicklung des Programms statt. Der eindringliche Appell der Zentralstellen, Kinder und Jugendliche in den Diskussionen um Öffnungsszenarien in der Pandemie nicht nur als Schüler*innen zu definieren, sondern wahrzunehmen, dass sie auch Akteur*innen in den außerschulischen Angeboten der Jugendbildung, im Sport, in den Jugendverbänden etc. sind, unterstützte die Ministerin ausdrücklich.

Digitalisierung mitgestalten!

Neues Modul auf der Plattform politischbilden.de



Foto: www.piqsels.com/en/public-domain-photo-jcqgy

Digitalisierung beeinflusst das Soziale, Kulturelle, Ökonomische und Technische der Gesellschaft. Für die politische

Bildung ist die digitale Transformation daher ein wichtiges Kernthema. Es gilt, die Chancen und Herausforderungen zu beleuchten, zu verstehen und mitzugestalten.

Das neue Modul Digitalisierung ist auf politischbilden.de freigeschaltet. Sie finden dort Beiträge über digitale Technologien, über die Zusammenarbeit von Körper, Geist, Netzwerken und Maschinen, über digitale Transformation und Anregungen für die politische Bildungspraxis.

Das Modul wird inhaltlich wachsen, denn es werden kontinuierlich neue Beiträge veröffentlicht. Wir freuen uns, wenn auch Sie als Autor*in mitwirken und Beiträge in diesem Themenfeld einreichen. Alle Informationen dazu finden Sie hier: <https://politischbilden.de/hinweise>.

Die Plattform politischbilden.de (www.politischbilden.de) ist im Rahmen des Bundesvorhabens „Respekt Coaches“ entstanden und wird vom BMFSFJ gefördert.

TECE – Transatlantic Exchange of Civic Educators

Neues AdB-Projekt gestartet

Der AdB e. V. und das Jonathan M. Tisch College of Civic Life an der Tufts University in Boston hat einen neuen transatlantischen Austausch von außerschulischen politischen Bildner*innen gestartet: „TECE – Transatlantic Exchange of Civic Educators“. Von April 2021 bis März 2022 werden deutsche und US-amerikanische Bildner*innen und Fachkräfte aus der politischen Bildung und dem Bereich Civic Education/Engagement zusammengebracht.

Das Projekt verfolgt das Ziel, die transatlantische Dimension politischer Bildung neu auszugestalten. Dazu gehört es, neue Möglichkeiten für einen vertieften Dialog und ein gegenseitiges Lernen zu eröffnen, gemeinsame Herausforderungen zu untersuchen und die jeweiligen Ansätze und Konzepte in der Praxis kennenzulernen. Des Weiteren geht es darum, vielversprechende neue Konzepte zu identifizieren.

Im Projekt werden 20 Fellows ausgewählt, die aktiv an Präsenzbegegnungsaktivitäten in Deutschland und den USA teilnehmen können. Hinzu kommen Online-Programme, die bspw. Peer-Learning-Seminare, Besuche bei relevanten Organisationen, Workshops und thematische Kleingruppenarbeit beinhalten.

Die Bemühung, mithilfe des Projekts TECE die transatlantischen Beziehungen wieder verstärkt in den Bereich der Arbeit politischer Bildung einzubringen, kommt zu einem kritischen Zeitpunkt, da sowohl Deutschland als auch die Vereinigten Staaten ähnliche gesellschaftliche Herausforderungen erleben: zunehmender Populismus, vielfältige Diskriminierungserfahrungen unterschiedlichster gesellschaftlicher Gruppen, eine hohe gesellschaftliche Polarisierung und Misstrauen gegenüber demokratischen Institutionen und den Medien. Ganz zu schweigen von den ohnehin angespannten transatlantischen Beziehungen, die durch die COVID 19-Pandemie und deren nicht abzusehende gesellschaftliche Konsequenzen noch verschärft wurden.

Obwohl Deutschlands Infrastruktur für außerschulische politische Bildung nach dem Zweiten Weltkrieg maßgeblich in der US-Amerikanischen Re-education-Politik wurzelt, ist der fachliche und pädagogische Austausch auf der Ebene der Jugendbildungsarbeit seither sehr spärlich. Fachdiskurse in diesem Bereich haben sich separat entwickelt, was zu ausgeprägten und höchst unterschiedlichen Infrastrukturen, Konzepten und Arbeitsansätzen geführt hat.

Die Fellows dieses Austauschs, der von Programmmitarbeiter*innen der beiden etablierten Partnerorganisationen und weiteren Expert*innen unterstützt wird, werden die Ähnlichkeiten und Unterschiede dieser Systeme untersuchen und diskutieren, wie diese sich trotz einer verflochtenen Geschichte und gleichgelagerter Herausforderungen so auseinander entwickelt haben: Die Fellows sind eingeladen, über den nationalen Diskurs hinauszublicken und neue Denkweisen und Sichtweisen auf die eigene Arbeit zu entwickeln.

Weitere Informationen: <https://tece-usde.org>



Akademie für Kinder- und Jugendparlamente

Offizielle Eröffnung mit Bundesjugendministerin Franziska Giffey am 16. April 2021



Die Ministerin bei der offiziellen Eröffnung der Akademie für Kinder- und Jugendparlamente Foto: AdB

Mit einer Eröffnungsveranstaltung mit Bundesjugendministerin Franziska Giffey am 16. April 2021 ist das neue AdB-Projekt „Akademie für Kinder- und Jugendparlamente“ offiziell an den Start gegangen. Das Projekt mit einer Laufzeit von vier Jahren wird vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) gefördert und steht im Gesamtzusammenhang der Initiative „Starke Kinder- und Jugendparlamente“ des Deutschen Kinderhilfswerks (DKHW) zur Unterstützung der Rolle von Kinder- und Jugendparlamenten als wichtiger Bestandteil eines vielfältigen Beteiligungsangebotes für junge Menschen auf kommunaler Ebene. Mit der Initiative als Vorhaben der Jugendstrategie der Bundesregierung verfolgt das BMFSFJ insbesondere die Zielsetzung, Jugendliche für Politik zu begeistern und die Akzeptanz unserer Demokratie zu stärken.

Seit März 2021 ist die „Akademie für Kinder- und Jugendparlamente“ in Trägerschaft des AdB Teil dieser In-

itiative. Das Projekt hat sich zur Aufgabe gemacht, bundesweit bedarfsgerechte Angebote der politischen Bildung für Engagierte in den Kinder- und Jugendparlamenten, für Fachkräfte und Begleitpersonen von Kinder- und Jugendparlamenten sowie für Politik und Verwaltung bereitzustellen. Um bundesweit Jugendbeteiligungsstrukturen zu verankern und zu unterstützen, wird der AdB gemeinsam mit seinen Mitgliedseinrichtungen sowie mit weiteren Akteuren der Kinder- und Jugendarbeit/-bildung eine dezentrale Angebotsstruktur aufbauen. Geplant ist, in allen Bundesländern einen festen Standort zu etablieren, an dem die Qualifizierungsangebote umgesetzt werden.

Mit der Präsentation am 16. April 2021 wurde der offizielle Startschuss für die Akademie gegeben. In einem einstündigen Livestream präsentierte Bundesjugendministerin Franziska Giffey die „Akademie für Kinder- und Jugendparlamente“ und informierte über Ziele, Angebote und Standorte der Akademie. Nach der Eröffnung durch die Ministerin wurden drei Praxisbeispiele für Kinder- und Jugendparlamente auf kommunaler Ebene vorgestellt. Daran anschließend tauschten sich Vertreter*innen von AdB-Bildungsstätten und die Geschäftsführerin des AdB, Ina Bielenberg, im Dialog mit der Ministerin über die Arbeitsweise und die Ziele der Akademie aus.

Pressemitteilung des BMFSFJ: www.bmfsfj.de/bmfsfj/aktuelles/alle-meldungen/kinder-und-jugendparlamente-staerken-und-sichtbarer-machen-178112

Video-Aufzeichnung der Auftaktveranstaltung: www.youtube.com/watch?v=fRAMic2hkHA

Berichte, Hinweise, Nachrichten

Personalien

Bereits am 1. November 2020 hat **CHRISTIAN PEITZ** die Leitung des LWL-Bildungszentrums Jugendhof Vlotho übernommen.

DR. RAINER MARBACH gründete vor 40 Jahren gemeinsam mit **ULLI KLAUM** die Akademie Waldschlösschen und 2003 die gleichnamige Stiftung als Trägerin der Heimvolkshochschule. Er wechselte zum 1. März 2021 als Vorsitzender in den Stiftungsrat. Ulli Klaum ist als Vorstandsmitglied der Stiftung seit 1. März 2021 Akademieleiter.

Am 26. März 2021 ist **NINA MÜHE** gestorben. Mit ihr haben alle ihre Wegbegleiter*innen, Kolleginnen und Freundinnen eine wichtige und starke Persönlichkeit im Kampf gegen Rassismus und für mehr Menschlichkeit verloren. Ende 2017 gründete sie gemeinsam mit einem kleinen Team die Allianz gegen Islam- und Muslimfeindlichkeit CLAIM, die sich in kurzer Zeit zu einem großen bundesweiten Netzwerk von mit aktuell 47 muslimischen und nicht-muslimischen Organisationen und Akteur*innen im Themenfeld (antimuslimischer) Rassismus entwickelte. Seit 2020 wird die CLAIM Allianz von unserer Mitgliedsorganisation Teilseind e. V. getragen, mit welcher Nina Mühe sich tagtäglich für das Lebendig-Halten unserer demokratischen Werte und Menschenrechte einsetzte. Aus dem Nachruf von CLAIM: „Wer sich für Gegennarrative einsetzt, gerät schnell ins Visier. Davon beeindruckt lassen hat sich Nina Mühe nicht. Die Positivität und den menschlichen Blick bei so starkem Gegenwind nicht zu verlieren, dazu gehört sehr viel Größe. Nina Mühe hat sichtbar gemacht, was für viele nicht zusammenzupassen scheint vor allem für diejenigen nicht, die rassistische Ressentiments in den öffentlichen Diskursen immer wieder schüren. Ihr Antrieb war, dieser Entmenschlichung etwas entgegenzusetzen und ihre Vision einer Gesellschaft, in der Muslim*innen ein selbstverständlicher Teil sein können. Nina Mühes Wirken beschränkte sich nicht nur auf den Dienst, den sie mit ihrer Arbeit für die muslimische Community geleistet hat.

Das würde ein verkürztes Verständnis von dem bedeuten, was Rassismus und antimuslimischer Rassismus für uns als Gesellschaft bedeuten. Sie hat mit ihrer Arbeit einen Beitrag für unsere Gesamtgesellschaft geleistet und damit die Grundwerte unserer Demokratie verteidigt. Nina Mühe war eine Inspiration für viele, eine der Pionierinnen im Forschungsfeld antimuslimischer Rassismus und eine Brückenbauerin: Mit ihrer Forschungsarbeit hat sie ein Bild vom vielfältigen islamischen Leben und dessen Veränderungen in den letzten Jahren gezeichnet, Diskriminierungserfahrungen sichtbar gemacht und insbesondere muslimische Religiosität als Stigma für Schüler*innen in Schulen näher untersucht. Wissen und Expertise hat sie in die Projektarbeit eingebracht. Mit Offenheit, Glauben an das Gute und einem ganz klaren Ziel hat sie Vertrauen geschaffen und so viele Brücken in die so unterschiedlichen notwendigen Richtungen geschlagen.“

Ende April wurde der langjährige Geschäftsführer der Landesarbeitsgemeinschaft für eine andere Weiterbildung (LAAW NRW e. V.), **FRIEDHELM JOSTMEIER**, in den Ruhestand verabschiedet. Er wird jedoch noch für ein paar Monate den Übergang mitgestalten. Seit dem 1. April 2021 hat **DR. ANKE HOFFSTADT**, vorher Bildungsreferentin und Mitglied in der Geschäftsführung des Bildungswerkes der Humanistischen Union NRW e. V. in Essen, die Geschäftsführung des Verbandes übernommen.

Die bisherige Geschäftsführerin des Deutschen Bundesjugendrings (DBJR), **CLARA WENGERT**, hat den DBJR verlassen und ist Anfang Mai 2021 zu Engagement Global gewechselt. Sie wird dort die internationale Jugendarbeit zwischen Deutschland und afrikanischen Ländern aufbauen und vorantreiben. Die Stelle des/der Geschäftsführer*in wird ausgeschrieben. Bis zur Neubesetzung werden die Vorsitzenden **LISI MAIER** und **TOBIAS KÖCK** die Leitung der Geschäftsstelle übernehmen.

PATRICK SIEGELE, seit 2014 Geschäftsführer des Anne Frank Zentrums in Berlin ist zum 1. Juni 2021 zu Erinnerung.at gewechselt, dem Institut für Holocaust Education des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) in Österreich. Neue Geschäftsführerin des Anne Frank Zentrums ist **VERONIKA NAHM**. Sie ist seit vielen Jahren dem Anne Frank Zentrum verbunden und war dort zuletzt Bereichsleiterin Ausstellung Berlin.

Seit April verstärken drei neue Mitarbeiter*innen die AdB-Geschäftsstelle: **FINN SÖRJE** hat die Projektleitung der „Akademie für Kinder- und Jugendparlamente“ übernommen. Beim Aufbau der dezentralen Akademie unterstützen ihn **DOMINIK NEUMANN-WÄCHTER** als Projektreferent und **MELISSA DURAKU** als Projektassistentin. Das Projekt steht im Gesamtzusammenhang der Initiative „Starke Kinder- und Jugendparlamente“ und ist Teil der Jugendstrategie der Bundesregierung.

Aus Profession und Politik

Kommission legt EU-Kinderstrategie vor

Die Europäische Kommission hat die erste umfassende EU-Kinderrechtsstrategie sowie einen Vorschlag zur Einführung einer Europäischen Kindergarantie angenommen. Ziel ist es, Kinderrechte zu stärken, bestmögliche Voraussetzungen für Kinder zu schaffen und die Chancengleichheit von Kindern zu fördern, die von Armut oder sozialer Ausgrenzung bedroht sind. Zur Vorbereitung der EU-Kinderrechtsstrategie und des Vorschlags zur Einführung einer Europäischen Kindergarantie holte die Kommission zusammen mit weltweit führenden Kinderrechtsorganisationen die Ansichten von über 10.000 Kindern ein.

Die EU-Kinderrechtsstrategie umfasst sechs Themenbereiche: Kinder als Akteure des Wandels im demokratischen Leben; Recht der Kinder, ihr Potenzial unabhängig von ihrem sozialen Hintergrund voll auszuschöpfen; Recht der Kinder auf Gewaltfreiheit; Recht von Kindern auf eine kindgerechte Justiz als Opfer, Zeugen, Verdächtige, Angeklagte oder Partei eines Gerichtsverfahrens; Recht der Kinder auf Sicherheit im digitalen Umfeld und auf Nutzung der sich dort bietenden Chancen; Weltweites Eintreten für die Rechte von Kindern.

Im Rahmen der Europäischen Kindergarantie wird den Mitgliedstaaten empfohlen, Kindern in Not freien und

effektiven Zugang zur frühkindlichen Betreuung, Bildung und Erziehung zu gewähren, ebenso Bildung und schulbasierte Tätigkeiten, mindestens eine gesunde Mahlzeit pro Schultag und im Gesundheitswesen z. B. die Erleichterung des Zugangs zu ärztlichen Untersuchungen und Gesundheitsvoruntersuchungen. Diese Dienstleistungen sollten kostenlos und für hilfsbedürftige Kinder leicht zugänglich sein.

Die Umsetzung der EU-Strategie wird auf EU-Ebene und auf nationaler Ebene nachverfolgt, und die Kommission wird auf dem jährlichen EU-Forum für die Rechte des Kindes über die Fortschritte Bericht erstatten. Ende 2024 wird eine Evaluierung der Strategie unter Beteiligung von Kindern durchgeführt.

Quelle und weitere Informationen: www.jugendhilfeportal.de/recht/kinderrechte; Europäische Kommission vom 24.03.2021

EU-Kinderrechtstrategie: https://ec.europa.eu/info/files/eu-strategy-rights-child_de

Vorschlag zur Einführung einer Europäischen Kindergarantie: <https://ec.europa.eu/social/BlobServlet?docId=23788&langId=de>

Stellungnahme der Landeszentralen und der Bundeszentrale für politische Bildung zum 16. Kinder- und Jugendbericht – Förderung demokratischer Bildung im Kindes- und Jugendalter

Im November 2020 wurde der 16. Kinder- und Jugendbericht, der sich auf über 600 Seiten mit Rahmenbedingungen, Strukturen und Inhalten der Förderung demokratischer Bildung im Kindes- und Jugendalter befasst, vorgelegt. Aus Sicht der 16 Landeszentralen und der Bundeszentrale für politische Bildung stellt er ein wichtiges, wegweisendes Dokument für die politische Bildung in Deutschland dar und muss die Grundlage für künftige Diskussionen und Entscheidungen zur politischen Bildung bilden.

Der Bericht stellt klar, dass politische Bildung immer Bildung für die Demokratie ist und daher schon per Definition nicht „neutral“ sein kann. Wesensmerkmal und normativer Kern der politischen Bildung ist die Orientierung an demokratischen Werten. Ihr Ziel der Ausbildung kritischer, politischer Urteilskraft kann nur über die Einhaltung fachlicher Qualitätsstandards wie dem Beutelsbacher Konsens erreicht werden.

Von grundlegender Bedeutung und Tragweite ist die Feststellung, dass politische Bildung mehr ist als Extremismusprävention. In diesem Sinne haben auch die Zentralen der politischen Bildung gemeinsam öffentlich Stellung bezogen.

Der Bericht liefert eine stringente Nutzung und Unterscheidung zentraler Fachbegriffe, wie „politischer Bildung“ oder „Demokratiebildung“, wodurch künftig ein klarer begrifflicher Rahmen für Debatten zur politischen Bildung gesetzt wird. Er hält fest, dass politische Jugend- und Erwachsenenbildung in der sozialen Arbeit durch entsprechende Professuren verankert sein muss, damit die Fachstandards der Profession in den verschiedenen Feldern wirksam werden können.

Der 16. Kinder- und Jugendbericht beschreibt wesentliche Herausforderungen und Potenziale der politischen Bildung in Deutschland. Die zentrale Botschaft dabei ist, dass „politische Bildung von Anfang an“ eine der entscheidenden Aufgaben demokratischer Gesellschaften ist. Politische

Bildung muss – in unterschiedlicher Form – von der Kita, über die Schule, Berufsschule bis hin zur Erwachsenenbildung in allen sozialen Räumen, in denen sich Kinder und Jugendliche aufhalten, präsent sein. Diese Grundhaltung wird künftig erhebliche Auswirkungen auf unser Bildungs- und Sozialsystem haben (müssen). Politische Bildung wird immer ganzheitlich als ein vielschichtiger Bildungsprozess gedacht, der neben dem Wissenserwerb auch Erfahrungen, Emotionen, praktisches Handeln und Beteiligung beinhaltet. Dabei sind inhaltliche Entwicklungen zu berücksichtigen, so die notwendige Verbindung von politischer Bildung mit kritischer Medienbildung.

Die Autor*innen zeigen Handlungsfelder auf, in denen politische Bildung künftig intensiver stattfinden muss. Sie sehen insbesondere in der Verschränkung von „klassischer“ politischer Bildung mit neuen Partnern ein erhebliches Entwicklungspotenzial. Hierzu gehören zum Beispiel Vereine junger Menschen mit Migrationsbiographie und People of Color. Zum anderen betrifft dies die Regelstrukturen der Kinder- und Jugendhilfe, der Familienberatung oder die geplante verlässliche Ganztagsgrundschule. Hierfür bedarf es einer durch eine Regelförderung abgesicherten vielfältigen Trägerlandschaft der politischen Bildung. Erst durch diese werden unterschiedliche Zugriffe auf Zielgruppen, Themen und Formate möglich.

Nicht zuletzt macht der Bericht durch die Vielzahl von Impulsen und Anregungen insgesamt deutlich, welche Bedeutung der professionellen politischen Bildung in unserer Demokratie zukommt. Der explizit formulierte Anspruch, dass alle jungen Menschen ein Recht auf politische Bildung haben, findet daher die ungeteilte Zustimmung der Zentralen der politischen Bildung. Hieran werden sich künftige politische Entscheidungen messen lassen müssen.

Kinder- und Jugendbericht: www.bmfsfj.de/bmfsfj/service/publikationen/16-kinder-und-jugendbericht-162238

Bundesjugendkuratorium fordert DigitalPakt Kinder- und Jugendhilfe

Das Bundesjugendkuratorium (BJK) stellt in seinem Zwischenruf „Digitalität von Kindheit und Jugend: Digitalpakt Kinder- und Jugendhilfe“ elf konkrete Forderungen auf. Die gegenwärtigen Herausforderungen während der Covid-19-Pandemie haben besonders deutlich werden lassen, dass die Kinder- und Jugendhilfe unzureichend auf die Herausforderungen und Chancen der Digitalität von Kindheit und Jugend vorbereitet ist. Der Zwischenruf beschreibt die Notwendigkeit einer differenzierten Digitalstrategie, die die soziale Infrastruktur für junge Menschen in der Kinder- und Jugendhilfe ausgestaltet. Dazu gehört neben einer angemessenen Ausstattung mit Internetverbindungen sowie geeigneter Hard- und Software auch die Sicherung der fachlichen Qualität der Kinder- und Jugendhilfe im Zusammenhang mit den verschiedenen digitalen Formaten.

Ausgehend von einer kinderrechtlichen Perspektive unterstreicht das BJK die Relevanz diskriminierungsfreier Teilhabechancen sowie die Bedeutung des Kinder- und Jugendschutzes im digitalen Raum. Unterschiede in der di-

gitalen Ausstattung und der sozialen sowie fachlichen Begleitung im institutionellen Gefüge des Aufwachsens führen zu einem Mehr an sozialer Benachteiligung unter den jungen Menschen. Der DigitalPakt Kinder- und Jugendhilfe muss fachliche Standards setzen, die Barrierefreiheit zum Ziel haben und Ausschlüsse sowie Stigmatisierungen auch in der digitalen Welt verhindern.

Eine zukünftige Bundesregierung sollte sich darüber verständigen, wie und mit welchen Ressourcen sie die Digitalstrategien mit Bezug auf die Kindheit und Jugend politisch unterstützen und wie sie einen DigitalPakt Kinder- und Jugendhilfe nachhaltig und langfristig gestalten will.

Quelle: www.jugendhilfeportal.de/fokus/digitalisierung-und-medien/artikel/bundesjugendkuratorium-fordert-digitalpakt-kinder-und-jugendhilfe

Download des Zwischenrufs: www.bundesjugendkuratorium.de/stellungnahmen

Studie: Das Leben von jungen Menschen in der Corona-Pandemie

Die Universitäten Hildesheim und Frankfurt am Main haben zwei Befragungen (JuCo I und II) zum Thema „Jugend und Corona“ durchgeführt und in Kooperation mit der Bertelsmann Stiftung vertiefend ausgewertet. An JuCo I (15.04.–03.05.2020) nahmen 5.520 Jugendliche teil, an JuCo II (09.–22.11.2020) beteiligten sich mehr als 7.000 junge Menschen.

Junge Menschen klagen in der Corona-Zeit über psychische Probleme, Vereinsamung und Zukunftsängste. Das gilt besonders für diejenigen mit finanziellen Sorgen. Von der Politik fühlen sie sich im Stich gelassen. 61% der jungen Menschen geben an, sich teilweise oder dauerhaft einsam zu fühlen, 64% stimmen zum Teil oder voll zu, psychisch belastet zu sein. 69% sind, und sei es nur teilweise, von Zukunftsängsten geplagt. Zudem gibt ein Drittel der Jugendlichen (34%) an, finanzielle Sorgen zu haben. Vor Corona lag ihr Anteil noch bei etwa einem Viertel.

Die Befragten vermissen Aufmerksamkeit und Unterstützung: 65% gaben während des zweiten Lockdowns im November 2020 an, dass ihre Sorgen eher nicht oder gar nicht gehört werden. Das ist ein deutlicher Anstieg im Vergleich zur Befragung vom April und Mai 2020, bei der

bereits 45% diesen Eindruck äußerten. Die Jugendlichen möchten nicht auf ihre Rolle als Schüler*innen, Auszubildende oder Studierende reduziert werden. In die Politik setzen sie nur wenig Hoffnung auf Besserung: 58% der Befragten sind der Meinung, dass die Situation der Jugendlichen den Politiker*innen nicht wichtig sei. Mit 57,5% gehen fast genauso viele gar nicht erst davon aus, dass junge Menschen ihre Ideen in die Politik einbringen können.

Um die Belange der jungen Generation systematisch stärker zu berücksichtigen, sollte die Politik so schnell wie möglich eine repräsentative, umfassende und regelmäßige Bedarfserhebung für und mit Kindern und Jugendlichen einführen und finanzieren, so die Autor*innen. Der aktuelle Zeitpunkt ist günstig, um die durch Corona verursachten und verschärften Probleme zu identifizieren und geeignete Lösungen zu erarbeiten.

Quelle und weitere Informationen: www.jugendhilfeportal.de/politik/kinder-und-jugendpolitik/artikel/studie-der-bertelsmann-stiftung-zu-jugendlichen-in-der-corona-pandemie-alarmierend (Bertelsmann Stiftung vom 23.03.2021)

Datenreport 2021 über ungleiche Lebensbedingungen und die Folgen von Corona

Der Datenreport wird vom Statistischen Bundesamt (Destatis), dem Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB), dem Bundesinstitut für Bevölkerungsforschung (BiB) in Zusammenarbeit mit dem Sozio-oekonomischen Panel (SOEP) herausgegeben. Er erscheint als Publikation der Bundeszentrale für politische Bildung (bpb). Für den Datenreport 2021 haben Fachleute aus amtlicher Statistik und Sozialforschung Zahlen und Fakten zu wichtigen Lebensbereichen in Deutschland zusammengestellt.

Wer in Deutschland einmal unter die Armutsgrenze rutscht, bleibt immer öfter länger arm. So beträgt der Anteil dauerhaft von Armut bedrohter Menschen an allen Armen 44 % – er ist damit mehr als doppelt so hoch wie noch 1998. Zudem droht die Corona-Pandemie die finanzielle Situation benachteiligter Gruppen zu verschärfen (z. B. für Menschen mit niedrigen Einkommen, Geringqualifizierte und Alleinerziehende mit finanziellen Schwierigkeiten).

2018 lebte in Deutschland fast jeder Sechste (15,8 %) unterhalb der Armutsrisikoschwelle. Die Armutsrisiken verfestigen sich. Das Risiko, in Armut zu leben, ist besonders hoch für Alleinerziehende (41 %), Menschen mit Hauptschulabschluss und ohne Berufsabschluss (35 %) und Menschen mit Migrationshintergrund (29 %).

Das hohe Ausmaß sozialer Ungleichheit schlägt sich auch in den Einstellungen und Wahrnehmungen der Menschen nieder. Sehr hoch ist auch der Anteil derjenigen, die sich dafür aussprechen, dass sich der Staat für den Abbau von Einkommensunterschieden engagieren soll.

Nach wie vor hängen in Deutschland Bildungschancen stark von der sozialen Herkunft ab. Zwei von drei Kindern an Gymnasien haben Eltern, die selbst Abitur haben. Aber nur 8 % der Gymnasiast*innen haben Eltern, die als höchsten Schulabschluss einen Hauptschulabschluss oder gar keinen allgemeinbildenden Schulabschluss besitzen.

In der Corona-Krise zeigt sich einmal mehr, dass auch materielle Voraussetzungen Bildungschancen beeinflussen. Augenfällig ist dies beim Zugang zu digitalen Unterrichtsformaten, für die es Computer und Tablets braucht.

Quelle und weitere Informationen: www.wzb.eu/presse/pressemitteilungen

Download des Datenreports: www.destatis.de/datenreport; www.wzb.eu/datenreport; www.bpb.de/datenreport2021

Bestellung der Buchausgabe: www.bpb.de/shop (4,50 Euro)

DJI-Survey „Aufwachsen in Deutschland: Alltagswelten – AID:A“

Seit über zwölf Jahren bietet der Survey „Aufwachsen in Deutschland: Alltagswelten“ (AID:A) des Deutschen Jugendinstituts (DJI) umfangreiche Informationen über die Lebenslagen und Erfahrungen von Kindern, Jugendlichen, jungen Erwachsenen und ihren Eltern, aktuell auch vor und während der Pandemie. Mit bundesweiten, repräsentativ angelegten Befragungen informiert diese Panel-Erhebung über Veränderungen der Lebensformen und Lebenslagen und stellt hierbei breite Facetten des Wohlergehens junger Menschen und ihrer Familien in unterschiedlichen Alltagskontexten in den Vordergrund. AID:A dient der Sozialberichterstattung und anwendungsorientierten Grundlagenforschung und richtet sich damit an Wissenschaft, Fachpraxis und Politik.

Mit der im Jahr 2019 gestarteten neuen Erhebungsserie, die knapp 14.300 Zielpersonen ab der Geburt bis zum Alter von 32 Jahren und ca. 9.900 Eltern von minderjährigen Zielpersonen erfasst, liegen breite Informationen zur Situa-

on direkt vor der Corona-Pandemie vor. Daran schließt eine Corona-Befragung im Jahr 2020 sowie eine Wiederholungsbefragung der Teilnehmenden im Jahr 2021 an. Mit diesen erweiterten Datensätzen rückt AID:A nun die veränderte Situation von Kindern, jungen Menschen und Familien während der Corona-Pandemie in den Mittelpunkt und erlaubt Vergleiche zur Ausgangslage im Jahr 2019. Die Daten geben Aufschluss darüber, unter welchen wirtschaftlichen, sozialen und familialen Bedingungen Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene in Deutschland aufwachsen, wie ihr Alltag vor der Pandemie aussah und wie sich seit der Corona-Pandemie ihre Lebenswelten, Erfahrungen und ihr Wohlergehen verändert haben.

Finanziert wird das Projekt vor allem aus Fördermitteln des BMFSFJ sowie aus Eigenmitteln des DJI.

Quelle und weitere Informationen: www.dji.de/ueber-uns/projekte/projekte/aida-2019.html

#etpraxistools – innovative Methoden und Formate für die Praxis

In der Reihe #etpraxistools veröffentlichte die Evangelische Trägergruppe für gesellschaftspolitische Jugendbildung (et) innovative Methoden und Formate für die Praxis. Aktuell sind drei Handreichungen erschienen, die 2019/2020 im et-Netzwerk entstanden und mit Pädagog*innen aus der außerschulischen Bildung, aus Schulen und der Jugendsozialarbeit in unterschiedlichen Kontexten erprobt wurden:

etpraxistools Band 1: Im Projekt „Alles Glaubenssache?“ sind in Zusammenarbeit mit Soufeina Hamed (tuffix.net) Illustrationen und Methoden rund um das Thema Zusammenleben in einer von Diversität geprägten Gesellschaft entstanden.

etpraxistools Band 2: Das Escape Game „General Solutions“ führt die Spielenden in das Jahr 2025. Dieses Format des Game-based Learning bietet einen spannenden

Einstieg, um der Frage nachzugehen, wie Digitalisierung unser tägliches Leben, unsere Gesellschaft und unsere Demokratie verändert.

etpraxistools Band 3: Die Corona-Pandemie fordert politische Bildungsangebote, die sich auch digital gut umsetzen lassen. Diese Voraussetzung erfüllt das Video-Planspiel „Klamottenkiste“, das gemeinsam mit Planpolitik entwickelt wurde. Ausgehend von einem WhatsApp-Klassenchat thematisiert es einen respektvollen Umgang in digitalen Medien.

Die #etpraxistools stehen allen Fachkräften als Open Educational Resources (OER) zur Verfügung.

Quelle: Evangelische Trägergruppe für gesellschaftspolitische Jugendbildung; www.etpraxistools.de

Weltbericht zur Erwachsenenbildung veröffentlicht

Der vierte Weltbericht zur Erwachsenenbildung (Global Report on Adult Learning and Education, GRALE 4) ist erschienen. Er fordert Chancengerechtigkeit und Inklusion beim Zugang zu qualitativ hochwertiger Bildung für Erwachsene.

Der vom UNESCO-Institut für lebenslanges Lernen erstellte Weltbericht macht deutlich, dass die Erwachsenenbildung von zentraler Bedeutung für nachhaltige Entwicklung und Wirtschaftswachstum ist. In fast einem Drittel der Länder nehmen jedoch weniger als fünf Prozent der Erwachsenen ab 15 Jahren an Bildungsprogrammen teil. Vor allem benachteiligte Gruppen werden oft ihres Rechts auf Bildung beraubt. Erwachsene mit Behinderungen, ältere Erwachsene, Flüchtlinge und Migranten sowie Minderheitengruppen gehören laut GRALE 4 zu den Verlierern. Der Bericht unterstreicht, dass hinsichtlich der Beteiligung, Qualität und Finanzierung der Erwachsenenbildung zu den führenden Ländern weltweit zählt.

Die Autoren des Weltberichts fordern Regierungen weltweit auf, erhebliche Anpassungen vorzunehmen, um Erwachsenen den Zugang zu Bildung zu ermöglichen und die Globalen Nachhaltigkeitsziele bis 2030 zu erreichen. Folgende Empfehlungen werden dafür formuliert: Entwicklung eines neuen Verständnisses von Erwachsenenbildung unter Einbezug der drei Bereiche Grundbildung, berufliche

Weiterbildung und gesellschaftspolitische Bildung; Entwicklung politischer Konzepte zur Steigerung einer chancengerechten Teilnahme an Erwachsenenbildung; Erhöhung der Investitionen von Regierungen, Arbeitgebern und weiteren Akteuren; Anerkennung und Kommunikation der sozialen und wirtschaftlichen Vorteile von Erwachsenenbildung; Ausbau der Datenerhebung für Erwachsenenbildung.

Der Weltbericht wird seit 2009 alle drei Jahre vom UNESCO-Institut für lebenslanges Lernen erstellt und ist das einzige Instrument zum Monitoring der globalen Entwicklungen im Bereich Erwachsenenbildung. Mit Unterstützung des Internationalen Instituts des Deutschen Volkshochschulverbandes (DVV International) konnte erstmals dieses Jahr eine deutsche Fassung erstellt werden.

Im Jahr 2022 erscheint der fünfte Weltbericht, der derzeit auf der Grundlage von nationalen Berichten aus 160 UNESCO-Mitgliedsstaaten erarbeitet wird. Er wird eine entscheidende Grundlage sein für die Beschlüsse der siebten Weltkonferenz zur Erwachsenenbildung (CONFITEA VII), die im Sommer 2022 von der UNESCO in Marokko ausgerichtet wird.

Quelle, weitere Informationen und Download: www.unesco.de/bildung/bildungsbiografie/4-weltbericht-zur-erwachsenenbildung-veroeffentlicht

Beleidigt und bedroht: Studie der Heinrich-Böll-Stiftung

„Beleidigt und bedroht: Arbeitsbedingungen und Gewalterfahrungen von Ratsmitgliedern in Deutschland“ ist der Titel einer bei der Heinrich-Böll-Stiftung erschienenen Studie. Die Publikation stellt die Ergebnisse einer qualitativen Untersuchung zu Arbeitsbedingungen und Gewalterfahrungen von ehrenamtlichen Kommunalpolitiker*innen dar. Dabei reflek-

tiert sie auch die Lösungsansätze beim Umgang mit Gewalt, die eine Vielzahl von politischen Akteuren und Institutionen einbeziehen. Verfasst wurde die Studie von Selina Alin, Sebastian Bukow, Jana Faus, Stefanie John und Andrina Jurrat.

Quelle und Download: www.boell.de/de/2021/01/28/beleidigt-und-bedroht

Ausschreibungen und Wettbewerbe

Deutscher Kinder- und Jugendhilfepreis 2022

Die Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe – AGJ schreibt den Deutschen Kinder- und Jugendhilfepreis – Hermine-Albers-Preis – 2022 in den Kategorien Praxispreis, Theorie- und Wissenschaftspreis sowie Medienpreis der Kinder- und Jugendhilfe aus. Der Praxispreis steht dieses Mal unter dem Thema „Kinder- und Jugendhilfe digital“. Die AGJ spricht damit alle Akteure in der Kinder- und Jugendhilfe an. Es werden Arbeiten gesucht, die aufzeigen, welche digitalen Antworten auf die benannten Herausforderungen gefunden wurden, welchen Beitrag sie zur

Weiterentwicklung von „Kinder- und Jugendhilfe digital“ leisten und wo sie dem Thema neue Impulse geben.

Der Ausschreibungszeitraum ist der 22. März bis 22. Oktober 2021. Der Preis ist insgesamt mit 15.000 Euro dotiert. Pro Kategorie kann ein Preisgeld in Höhe von 4.000 Euro sowie ein Anerkennungsbeitrag von 1.000 Euro vergeben werden.

Weitere Informationen und Bewerbungsformulare: www.agj.de/projekte/deutscher-kinder-und-jugendhilfepreis.html

Wettbewerb „Aktiv für Demokratie und Toleranz“ 2021

Das Bündnis für Demokratie und Toleranz – gegen Extremismus und Gewalt (BfDT) hat den Wettbewerb „Aktiv für Demokratie und Toleranz“ ausgeschrieben. Gesucht werden bundesweit vorbildliche und nachahmbare zivilgesellschaftliche Projekte, die bereits durchgeführt wurden und sich in den Themenfeldern des BfDT bewegen: Demokratie, Toleranz, Integration, Gewaltprävention, Extremismus, Antisemitismus. Die Projekte sollen überwiegend von Ehrenamtlichen getragen werden und sich in der Praxis bewährt haben. Es können sich Initiativen oder

auch Einzelpersonen mit ihren Projekten bewerben. Den Gewinner*innen winken Geldpreise in Höhe von bis zu 5.000 Euro, eine verstärkte Präsenz in der Öffentlichkeit sowie ein Workshop-Angebot, welches die Interessen der Preisträgerprojekte aufgreift.

Die Bewerbungsfrist läuft bis zum 27. Juni 2021.

Weitere Informationen: www.buendnis-toleranz.de/arbeitsfelder/wuerdigung/aktiv-wettbewerb/176042/ab-sofort-bewerben

Deutsch-Französischer Bürgerfonds: Antragsfristen 2021

Der Deutsch-Französische Bürgerfonds berät, vernetzt und finanziert Projekte, die die deutsch-französische Freundschaft und Europa in der Breite der Bevölkerung erlebbar machen. Er fördert eine Vielzahl an Formaten und Themen, ist niedrigschwellig und steht allen Akteuren der Zivilgesellschaft offen. 2021 steht ihm ein Jahresbudget von 2,4 Millionen Euro zur Verfügung.

Um die verschiedenen Bedürfnisse von Projektträgern abzudecken, fördert der Bürgerfonds sogenannte Leuchtturmprojekte in vier Kategorien mit Fördersummen von 5.000 Euro (Kategorie 1) bis über 50.000 Euro (Kategorie

4) für besonders herausragende Projekte. Dabei können bis zu 70 % der Projektkosten übernommen werden. Der Förderantrag wird online gestellt.

Jedes Jahr gibt es drei Fristen für Anträge: 28. Februar, 30. Juni und 31. Oktober.

Der Bürgerfonds wird vom Deutsch-Französischen Jugendwerk (DFJW) umgesetzt und wird zu gleichen Teilen von der Deutschen Bundesregierung und der französischen Regierung finanziert.

Weitere Informationen: www.buergerfonds.eu/leuchtturmprojekte

DPJW-Förderprogramm „Wege zur Erinnerung 2021“

Auch 2021 bietet das Deutsch-Polnische Jugendwerk (DPJW) Schulen und Institutionen der außerschulischen Jugendbildung das Förderprogramm „Wege zur Erinnerung“ an. Das Programm richtet sich an deutsch-polnische oder trilaterale Partnerschaften, die sich bei gemeinsamen Jugendbegegnungen mit der Thematik der Geschichte des Nationalsozialismus, des Holocaust, des Zweiten Weltkriegs und der Besetzung Polens durch Nazideutschland auseinandersetzen. In diesem Jahr besteht die Möglichkeit,

Projekte sowohl vor Ort als auch digital oder hybrid durchzuführen. Für die Antragstellung gibt es drei Fristen: Die ersten beiden Antragsrunden sind vorüber, die dritte Frist endet am 30. September 2021.

Weitere Informationen: <https://dpjw.org/projekt/C3%B6rderung/wege-zur-erinnerung>

Veranstaltungen

16. bis 21. August 2021

Weimar

Sommerakademie: Berufsfeld Politische Jugendbildung. Berufseinstieg für Nachwuchskräfte Fokus Rassismus

Veranstalter: Stiftung „Europäische Jugendbildungs- und Jugendbegegnungsstätte Weimar“;
Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten e. V.

www.ejbweimar.de/de/veranstaltungen/jahresprogramm

20. bis 22. September 2021

Digital

3. Bundeskongress Kinder- und Jugendarbeit

Veranstalter: Forschungsverbund DJI / TU Dortmund, Bayerischer Jugendring in Kooperation mit der Stadt Nürnberg

<https://bundeskongress-kja.de>

23. bis 24. September 2021

Hybridformat an der FernUniversität
Hagen

„Nationalen Weiterbildungsstrategie – Wie weiter?“

Veranstalter: GEW – Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft

www.gew.de

27. September 2021

Digital

Barcamp 2021: 360° Politische Bildung MV

Veranstalter: Soziale Bildung e. V.; Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten e. V.

<https://barcamps.eu/360-politische-bildung-in-m-v>

5. bis 10. Oktober 2021

Porto/Portugal

Training: Applying methods and approaches to understand digital transformation

Veranstalter: Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten e. V.; DARE – Democracy and Human Rights Education in Europe

<https://www.adb.de/termine/applying-methods-and-approaches-to-understand-digital-transformation>

23. bis 24. November 2021

Papenburg

AdB-Jahrestagung: Rassismuskritisch denken lernen. Diversität in Gesellschaft und Demokratie mit politischer Bildung stärken

Veranstalter: Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten e. V.

<https://www.adb.de/fachtagung-2021>

Zeitschriftenschau

Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage zum Parlament (APuZ), Heft 5–6/2021 Schwerpunkt: Stuttgart

Heft 7–8/2021 Schwerpunkt: China(kompetenz)

Heft 9/2021 Schwerpunkt: Der Zoo

Heft 10–11/2021 Schwerpunkt: Bevölkerungsschutz

Heft 12/2021 Schwerpunkt: Wasser

Heft 13–15/2021 Schwerpunkt: Im Dienst der Gesellschaft

Heft 16/2021 Schwerpunkt: Sowjetunion

Bezug: Bundeszentrale für politische Bildung / bpb, Adenauerallee 86, 53113 Bonn; www.bpb.de

Blätter für deutsche und internationale Politik, Heft 2/2021

Schwerpunkte z. B.: Klimakatastrophe; Trumps große Lüge und der drohende Faschismus; Multilaterale Handelspolitik in der Post-Trump-Ära

Heft 3/2021 Schwerpunkte z. B.: Israel – welche Utopie? Umgang mit AfD-Richtern und -Staatsanwälten; Die Chimäre der Klimaneutralität

Heft 4/2021 Schwerpunkte z. B.: Warum die Führungsrolle der USA unerlässlich ist; Postdemokratischer Kapitalismus; Wie sich in der Pandemie unsere Demokratie bewährt; Identitätspolitik als Kulturrevolution

Bezug: Blätter Verlagsgesellschaft mbH, Torstr. 178, 10115 Berlin; www.blaetter.de

deutsche jugend, Heft 3/2021 Schwerpunkt: Kommunale Jugendarbeit

Heft 4/2021 Schwerpunkt: Jugendarbeit in Pandemiezeiten

Bezug: Julius Beltz GmbH & Co. KG, Beltz Juventa, Werderstraße 10, 69469 Weinheim; www.beltz.de

Die politische Meinung. Zeitschrift für Politik, Gesellschaft, Religion und Kultur, Heft 566/2021 Schwerpunkt: Neue Kulturkämpfe? Wege aus der Polarisierung

Heft 567/2021 Schwerpunkt: Corona chronisch? Ein Jahr Pandemie

Bezug: Konrad-Adenauer-Stiftung, Rathausallee 12, 53757 Sankt Augustin; www.politische-meinung.de

EB Erwachsenenbildung, hrsg. von der Katholischen Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung, **Heft 1/2021** Schwerpunkt: Umgang mit Macht

Bezug: Verlag Vandenhoeck & Ruprecht, Theaterstraße 13, 37073 Göttingen; www.vandenhoeck-ruprecht-verlage.com

FES-info, hrsg. von der Friedrich-Ebert-Stiftung, **Heft 1/2021** Schwerpunkt: Die internationale Klimapolitik gerecht gestalten; Die digitale Revolution

Bezug: Friedrich-Ebert-Stiftung, Hiroshimastr. 17, 10785 Berlin; www.fes.de

forum erwachsenenbildung, hrsg. von der Deutschen Evangelischen Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (DEAE e. V.) und vom Comenius-Institut, **Heft 2/2021** Schwerpunkt: Leib, Leben und Gesundheitsnormen

Bezug: Waxmann Verlag, Steinfurter Str. 555, 48159 Münster; www.waxmann.com

Forum Jugendhilfe, hrsg. von der Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe – AGJ, **Heft 1/2021** Schwerpunkt: 16. Kinder- und Jugendbericht: Förderung demokratischer Bildung im Kindes- und Jugendalter

Bezug: AGJ, Mühlendamm 3, 10178 Berlin; www.agj.de

GWP. Gesellschaft – Wirtschaft – Politik. Sozialwissenschaften für politische Bildung, Heft 1/2021 Schwerpunkte z. B.: Von Trump zu Biden; Wider den aufgeblähten Bundestag; Hat die Jugend eine Stimme?

Bezug: Verlag Barbara Budrich, Stauffenbergstr. 7, 51379 Leverkusen; www.budrich-verlag.de

Hessische Blätter für Volksbildung, hrsg. vom Hessischen Volkshochschulverband e. V. Bielefeld, **Heft 1/2021** Schwerpunkt: Optimierung durch Erwachsenenbildung – Optimierung der Erwachsenenbildung

Bezug: www.wbv.de/journals/zeitschriften/hessische-blaetter-fuer-volksbildung

Journal für politische Bildung, hrsg. vom Bundesausschuss für politische Bildung, **Heft 1/2021** Schwerpunkt: Coronazeiten

Bezug: Wochenschau Verlag, Eschborner Landstr. 42–50, 60489 Frankfurt am Main; www.wochenschau-verlag.de

Kinder- und Jugendschutz in Wissenschaft und Praxis (KJug), hrsg. von der Bundesarbeitsgemeinschaft Kinder- und Jugendschutz e. V. (BAJ), **Heft 2/2021** Schwerpunkt: Informationskompetenz vs. Desinformation und Fake-News

Bezug: BAG Jugendschutz, Mühlendamm 3, 10178 Berlin; www.kjug-zeitschrift.de

Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs, **Heft 42/2021** Schwerpunkt: Erwachsenenbildung in der Weltgesellschaft

Bezug: www.erwachsenenbildung.at/magazin

merz. medien + erziehung – zeitschrift für medienpädagogik, **Heft 1/2021** Schwerpunkt: Flucht nach vorne. Digitale Medien in der Bildung

Heft 2/2020 Schwerpunkt: Eltern und Medien

Bezug: kopaed verlagsgmbh, Pfälzer-Wald-Str. 64, 81539 München; www.kopaed.de

Neue Gesellschaft Frankfurter Hefte, **Heft 3/2021** Schwerpunkt: Identitätspolitik

Heft 4/2021 Schwerpunkt: Eine neue Weltordnung?

Bezug: Verlag J.H.W. Dietz, Dreizehmorgenweg 24, 53175 Berlin; <http://dietz-verlag.de>

POLIS, Zeitschrift der Deutschen Vereinigung für politische Bildung, **Heft 1/2021** Schwerpunkt: Inclusive Citizenship

Bezug: Wochenschau Verlag, Eschborner Landstr. 42–50, 60489 Frankfurt am Main; www.wochenschau-verlag.de

POLITIKUM. Analysen. Kontroversen. Bildung, **Heft 1/2021**

Schwerpunkt: Künstliche Intelligenz

Bezug: Wochenschau Verlag, Eschborner Landstr. 42–50, 60489 Frankfurt am Main; www.wochenschau-verlag.de

weiter bilden. DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, **Heft 1/2021** Schwerpunkt: Freude

Bezug: W. Bertelsmann Verlag, Auf dem Esch 4, 33619 Bielefeld; www.wbv.de

pd-digital

Lobbyismus – die „stille“ Macht?

Ein neues, übersichtliches Online-Dossier der Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg (LpB) informiert ausführlich und kostenlos über Lobbyismus. Wie funktioniert er und was machen Lobbygruppen eigentlich ganz genau? Auf welche Weise können Unternehmen, Verbände und Interessenvertretungen die Politik beeinflussen? Welche Regeln gelten für Politiker*innen und welche Ansprüche sind an sie zu stellen?

Quelle und weitere Informationen: www.lpb-bw.de/lobbyismus

Infoportal Rechtsextremismusprävention

Im Infoportal Rechtsextremismusprävention des Kompetenznetzwerks Rechtsextremismusprävention (KompRex) finden Interessierte detaillierte Angebote zu aktuellen Fragen nach Verschwörungsideologien, Rechtsterrorismus oder Ausstiegsberatung. Es ist eine Suchplattform mit einem Überblick über 237 wichtige Beratungs-, Bildungs- und Präventionsstellen aus der Zivilgesellschaft in ganz Deutschland und bietet Engagierten und Betroffenen schnelle Hilfe.

Quelle und Portal: <https://kompetenznetzwerk-rechtsextremismuspraevention.de/bundesweites-infoportal-rechtsextremismuspraevention-geht-online-1271>

Plattform politische-medienkompetenz.de

Politische Bildung und Medienbildung sind zwei Disziplinen, die sich gegenseitig nähren und miteinander, auch in der praktischen Arbeit, in direktem Zusammenhang stehen (können). Mit der Plattform politische-medienkompetenz.de gibt es nun ein Angebot, das beide Disziplinen noch enger zusammenbringt. Sie bietet Materialien für die Bildungsarbeit mit dem Themenschwerpunkt „politische Bildung in der digitalen Welt“. Die fundierten, eher theoretischen Hintergrundinformationen, Diskurse und Debatten eignen sich für die eigene Weiterbildung – zum Nach- und Weiterdenken und für die eigene Vertiefung. Die Workshopkonzepte und Materialien zu konkreten Themen aus der „politischen Medienkompetenz, Digitalisierung und ihren politischen sowie gesellschaftlichen Auswirkungen“

sind ebenso fundiert und gleichzeitig zum direkten Einsatz in der Praxis gedacht.

Die Plattform ist ein Angebot der Niedersächsischen Landeszentrale für politische Bildung und wurde mit Expert*innen aus Wissenschaft und Praxis aus Niedersachsen entwickelt. Der Großteil der Inhalte der Seite steht unter der Lizenz CC BY-NC-SA 4.0.

www.politische-medienkompetenz.de
<http://www.politische-medienkompetenz.de>

Online-Plattform „Youth Wiki“

Die Online-Plattform „Youth Wiki“ stellt umfangreiches Wissen zu den Jugendpolitiken der europäischen Länder zur Verfügung: In welchen Ländern es ein Jugendgesetz? Auf welche Altersgruppe bezieht es sich? Welche Inhalte werden einbezogen? Seit wann ist es in Kraft und welche weiteren jugendrelevanten Strategien, Programme und Kampagnen gehen damit einher?

Zahlreiche Jugendgesetze konzentrieren sich stark auf die Ziele der Jugendautonomie und der politischen Partizipation, um die Unabhängigkeit junger Menschen und ihre aktive Bürgerschaft zu fördern. Dieser Ansatz ist besonders ausgeprägt in den Jugendgesetzen von Finnland, Schweden, Island, der Schweiz und Luxemburg.

Andere Länder setzen eher auf einen rechtbasierten Ansatz in der Jugendpolitik, der die Normen, Standards und Prinzipien des internationalen Menschenrechtssystems in die Entwicklung, Umsetzung und Evaluierung der Jugendpolitik einbezieht.

Plattform: <https://national-policies.eacea.ec.europa.eu>

Die neue EPALE-Plattform ist online

EPALE, die europäische, mehrsprachige, offene Community für Fachkräfte aus dem Bereich der Erwachsenenbildung präsentiert sich in einem neuen Design: Neben einem neuen modernen Look mit neuen Farben bietet die Plattform auch neue Features. Sie ist zudem schneller, umfangreicher an Inhalten und vor allem nutzerfreundlicher.

Plattform: <https://epale.ec.europa.eu/de>

Impressum

Außerschulische Bildung

Zeitschrift der politischen
Jugend- und Erwachsenenbildung

2/2021

52. Jahrgang

Herausgeber: Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten e. V., vertreten durch Boris Brokmeier und Hon.-Prof.'in Dr. Beate Rosenzweig

Redaktion: Dr. Friedrun Erben

Redaktionsbeirat: Ulrich Ballhausen, Ina Bielenberg, Boris Brokmeier, Dr. Paul Ciupke, Petra Barz, Dr. Barbara Hopmann, Hon.-Prof.'in Dr. Beate Rosenzweig, Dr. Michael Schröder

Redaktions- und Bezugsanschrift:

Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten
Mühlendamm 3, 10178 Berlin
Telefon: 030 400401-11
E-Mail: redaktion@adb.de
<https://fachzeitschrift.adb.de>
adb.de

Gestaltung und Satz: Berliner Süden, berlinersueden.de

Herstellung: Druckhaus Sportflieger

Bildnachweis: Copyrightthinweise siehe Fotos

Bezugsbedingungen

gültig ab Ausgabe 1/2015

Einzelheft: 7 €

1 bis 3 Abonnements (Print- und Online-Ausgabe): jährlich 20 €

ab 4 Abonnements (Print- und Online-Ausgabe): jährlich 16 €

Abonnements für Studenten, Praktikanten, Referendare,

Arbeitslose (Print- und Online-Ausgabe): jährlich 16 €

Alle Preise zzgl. Porto. Für Ermäßigungen bitte jährlich Bescheinigung übersenden.

Die Mitglieder des Arbeitskreises deutscher Bildungsstätten erhalten je ein Exemplar kostenlos.

Diese Zeitschrift wird von der Landeszentrale für politische Bildung Nordrhein-Westfalen unterstützt und maßgeblich aus Mitteln des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend gefördert.



Bundesministerium
für Familie, Senioren, Frauen
und Jugend

Die **Außerschulische Bildung** ist eine Fachzeitschrift für politische Jugend- und Erwachsenenbildung. Sie wird vom Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten (AdB) herausgegeben.

Die Fachzeitschrift Außerschulische Bildung ...

- trägt zur fachlichen und wissenschaftlichen Reflexion der Praxis politischer Jugend- und Erwachsenenbildung bei.
- stärkt die Professionalität pädagogischen Handelns.
- nimmt aktuelle und relevante Themen aus Politik und Gesellschaft in den Blick und bereitet sie für die politische Bildung auf.
- macht Beispiele der Bildungsarbeit öffentlich und ist ein Schaufenster des Arbeitsfelds.
- setzt theoretische und fachliche Diskussionen in Beziehung und macht die Diskurse in der Profession und den wissenschaftlichen Bezugsdisziplinen jeweils miteinander bekannt.
- stellt Methoden der politischen Bildung vor.
- präsentiert neue fachbezogene Publikationen und Medienprodukte und schätzt diese in ihrer Relevanz für die Bildungsarbeit ein.
- berichtet über bildungs- und jugendpolitische Entwicklungen in Bund und Ländern.
- verbreitet Nachrichten aus dem AdB und anderen Fachverbänden.



Arbeitskreis deutscher
Bildungsstätten e.V.

adb.de