



# Schulpraxis Demokratiebildung

Frieden

Schulgesetz

Mündigkeit

Bürgerrechte

Gesellschaft

Gleichheit

Demokratische Werte

Unterricht

Prävention

DEMOKRATIEBILDUNG

Schulkultur

Menschenrechte

Gemeinschaft

Gleichberechtigung

MENSCHENWÜRDE

Weltanschauung

Identität Schulpraxis

Beutelsbacher Konsens

Urteilsfähigkeit

GRUNDGESETZ

Grundkonsens Rechtssicherheit

Demokratie

## Impressum

<b>Herausgeber:</b>	Hessisches Kultusministerium (HKM) Luisenplatz 10 65185 Wiesbaden Telefon: 0611 368-0 <a href="https://kultusministerium.hessen.de">https://kultusministerium.hessen.de</a>
<b>Verantwortlich:</b>	Tobias Petry
<b>Redaktion:</b>	Fabricia Lederer, Ulrich Zoller, Bettina Tenge-Lyazami, Sabine Stahl
<b>Lektorat:</b>	Dr. Hildegard Hogen, Bensheim
<b>Umsetzung:</b>	Indra Häußler, Maike Truschkowski, <a href="http://www.the-editorial.de">www.the-editorial.de</a>
<b>Titelbild:</b>	Sabine Stahl
<b>Druck:</b>	Druck- und Verlagshaus Thiele & Schwarz GmbH, Kassel
<b>Vertrieb:</b>	Sie finden diese Publikation auf den Internetseiten des Hessischen Kultusministeriums <a href="https://kultusministerium.hessen.de">https://kultusministerium.hessen.de</a> unter Infomaterial. Unter <a href="https://kultusministerium.hessen.de/Ueber-uns/Veroeffentlichungen/">https://kultusministerium.hessen.de/Ueber-uns/Veroeffentlichungen/</a> Publikationen-von-A-bis-Z erhalten Sie die Gesamtübersicht aller Publikationen.
<b>Bestellnummer:</b>	10092
<b>Stand:</b>	2. aktualisierte Auflage, November 2023

Diese Druckschrift wird im Rahmen der Öffentlichkeitsarbeit der Hessischen Landesregierung herausgegeben. Sie darf weder von Parteien noch von Wahlwerbern oder Wahlhelfern während eines Wahlkampfes zum Zwecke der Wahlwerbung verwendet werden. Dies gilt für Landtags-, Bundestags- und Kommunalwahlen sowie Wahlen zum Europaparlament. Missbräuchlich ist besonders die Verteilung auf Wahlveranstaltungen, an Informationsständen der Parteien sowie das Einlegen, Aufdrucken oder Aufkleben parteipolitischer Informationen oder Werbemittel. Untersagt ist gleichfalls die Weitergabe an Dritte zum Zwecke der Wahlwerbung. Auch ohne zeitlichen Bezug zu einer bevorstehenden Wahl darf die Druckschrift nicht in einer Weise verwendet werden, die als Parteinahme der Landesregierung zugunsten einzelner Gruppen verstanden werden könnte. Die genannten Beschränkungen gelten unabhängig davon, wann, auf welchem Wege und in welcher Anzahl die Druckschrift dem Empfänger zugegangen ist. Den Parteien ist jedoch gestattet, die Druckschrift zur Unterrichtung ihrer Mitglieder zu verwenden.

# Schulpraxis Demokratiebildung

# Inhaltsverzeichnis

<b>Vorwort</b>	<b>6</b>
<b>Editorial</b>	<b>8</b>
<b>Impulsvortrag</b>	<b>14</b>
<b>1 Frieden und Demokratie</b>	<b>20</b>
Zum Umgang mit dem Ukrainekrieg in der Schule	20
Der demokratische Bildungsauftrag zum friedlichen Zusammenleben	21
Herausforderungen für Pädagoginnen und Pädagogen	23
Herausforderungen für Fachlehrerinnen und Fachlehrer der politischen Bildung	25
Herausforderungen für Fachlehrerinnen und Fachlehrer anderer Fächer am Beispiel digitaler Medienbildung	28
Ausblick	29
Literatur	30
<b>2 Der Beutelsbacher Konsens und seine Anwendbarkeit in der pädagogischen Praxis</b>	<b>33</b>
Der Beutelsbacher Konsens im gekürzten Wortlaut	33
1. Überwältigungsverbot	33
2. Kontroversitätsgebot	34
3. Subjektorientierung	34
Die Schulklasse als Ort des Probehandelns	35
Den kontroversen Meinungs Austausch anregen	35
Exkurs: Die Reinhardtsche Theorie praktisch erfahrbar machen - Erfahrungen und Erkenntnisse	36
Literatur	39
<b>3 Vermittlung von Grundrechten im Schulalltag - Grundrechte, Bürgerrechte, Menschenrechte</b>	<b>41</b>
Kenntnisse, Kompetenzen und Werthaltungen lernwirksam erarbeiten	41
Kenntnisse: Was sind Menschenrechte, Grundrechte und Bürgerrechte?	
Welche Grundrechte sind besonders wichtig?	41
Mögliche Erweiterungen und Vertiefungen in Abhängigkeit von der Jahrgangsstufe	42
Kompetenzen: Welche Bedeutung haben Grundrechte für die politische Urteilsfähigkeit und Handlungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler?	44

Einstellungen und Werthaltungen: Welche Einstellungen und Wertpräferenzen sind für eine Erziehung zur Mündigkeit bedeutsam?	47
Zum Umgang mit grundrechts- und zugleich menschenfeindlichen (allgemein: heterophoben) Äußerungen und Einstellungen	49
Informations- und Fortbildungsangebote	50
Literatur	51
<b>4 Demokratische Schulkultur im Kontext der Demokratiebildung</b>	<b>53</b>
Teilhabe an Demokratie als Lebensform	53
Unterstützungsangebote in Hessen	55
Literatur	57
<b>5 Prävention von Rechtsextremismus</b>	<b>59</b>
Was ist Rechtsextremismus?	59
Wie verbreitet ist Rechtsextremismus bei Schülerinnen und Schülern?	60
Wie kann in Schulen präventiv gearbeitet werden?	60
Universelle Prävention: Was können Lehrkräfte tun?	62
Selektive Prävention und reaktives Handeln: Was können Lehrkräfte tun?	63
Indizierte Prävention: Was können Lehrkräfte tun?	65
Weitere Angebote zur Bekämpfung von Rechtsextremismus an hessischen Schulen	66
Handreichung „Grundrechtsklarheit, Wertevermittlung, Demokratieerziehung“	66
Angebote des Demokratiezentrum Hessens	67
Literatur	68
<b>6 Hilfestellungen zum Umgang mit Antisemitismus in der Schule in schulischen Konfliktsituationen</b>	<b>71</b>
Gegenwart und Geschichte jüdischen Lebens in Deutschland:	
Bilderbox	72
Jüdinnen und Juden als Fremd- und Feindbilder: Filme und Webseiten	72
Der Nahostkonflikt: Comics und Filme	74
Angebote des Hessischen Kultusministeriums: Programme, Projekte und Kooperationen	75
Unterrichtsmedien	78
Literatur	78

<b>7</b>	<b>Rechtssicherheit in schulischen Konfliktsituationen</b>	<b>80</b>
	Fall 1:	
	Vorwurf, eine Lehrkraft sei gewalttätig geworden	80
	Wie ist mit den einander widersprechenden Aussagen der Lernenden und der Lehrkraft umzugehen?	81
	Sollte die Lehrkraft weiterhin in der Klasse beziehungsweise in der Schule eingesetzt werden?	81
	Allgemeine Handlungsempfehlung	81
	Fall 2:	
	Religiös motivierte Leistungsverweigerung	82
	Greift in diesem Fall das Grundrecht auf Religionsfreiheit?	82
	Allgemeine Handlungsempfehlung	82
	Fall 3:	
	Umgang mit Vollverschleierung im schulischen Kontext	83
	Hat die vollverschleierte Frau Anspruch auf ein Gespräch mit der Lehrkraft über das betreffende Kind?	83
	Wie kann die Schule alternativ ihrer Auskunftspflicht gegenüber den Eltern entsprechen?	84
	Allgemeine Handlungsempfehlung	84
	Fall 4:	
	(Vorübergehende) Verweigerung der Teilnahme am Schwimmunterricht	85
	Wie ist die Abgrenzung zwischen genereller Verweigerung der Teilnahme am Schwimmunterricht und vorübergehender Verweigerung zu ziehen?	85
	Allgemeine Handlungsempfehlung	86
	Fall 5:	
	Ablegen des Kopftuches (vor dem Betreten des Schulgeländes)	86
	Besteht für die Schule in dieser Situation Handlungsbedarf?	86
	Allgemeine Handlungsempfehlung	87
	Fall 6:	
	Bedrohung einer Lehrkraft im Unterricht	87
	Wie kann die Lehrkraft in dieser Situation unmittelbar reagieren?	87
	Welche rechtssicheren Handlungsoptionen stehen der Schule im weiteren Umgang mit der Situation zur Verfügung?	88

*„Der demokratische Rechtsstaat  
lebt von der Anerkennung  
gemeinsamer Grundwerte,  
Entscheidungsregeln und einem  
respektvollen Miteinander.“*

# Vorwort

Das Grundgesetz und insbesondere die Grundrechte verkörpern die Wertebasis, das einigende Band, für das Zusammenleben in unserer Gesellschaft. Die Unantastbarkeit der Würde des Menschen, wie sie in Artikel 1 des Grundgesetzes niedergelegt ist, bildet dafür den Ausgangspunkt. Aus ihr leiten sich im Grunde alle anderen Grundrechte ab. Sie und die mit ihnen bezeichneten Werte halten unsere Gesellschaft zusammen.

Doch scheinen die Grundrechte des Grundgesetzes nicht mehr allen selbstverständlich zu sein. Populistische Anfeindungen von links und rechts, plumpe Vereinfachungstendenzen in den sozialen Netzwerken und antisemitische Äußerungen auf dem Schulhof machen leider immer wieder deutlich, dass unsere demokratischen Werte und unser demokratisches Handeln stets aufs Neue erlernt, verinnerlicht, eingeübt und gelebt werden müssen.

Der demokratische Rechtsstaat lebt von der Anerkennung gemeinsamer Grundwerte, Entscheidungsregeln und einem respektvollen Miteinander. Schule hat hier einen wesentlichen Auftrag, der auch ein Erziehungsauftrag ist: politische Bildung und die Bedeutung der Grundrechte und des demokratischen Rechtsstaats zu vermitteln, Demokratie in der Schule erfahrbar zu machen und dafür zu sorgen, dass sich unsere Schülerinnen und Schüler als mündige Bürgerinnen und Bürger für eine demokratische und menschenwürdige Gesellschaft einsetzen.

Unsere grundlegenden demokratischen Werte wie die unantastbare Würde des Menschen, Freiheit und Gleichheit, Gerechtigkeit und Gleichberechtigung sind verbindlich für die Demokratiebildung an Schulen. Schule ist kein wertneutraler Ort.



Politische Bildung bedeutet weitaus mehr als reine Wissensvermittlung in einzelnen Fächern. Vielmehr handelt es sich um ein Unterscheidungsmerkmal von Unterrichts- und Schulqualität, die ihrerseits einen festen Bestandteil langfristiger Schulentwicklungsprozesse darstellt.

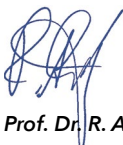
Eine Handreichung des Hessischen Kultusministeriums zur „Grundrechtsklarheit, Wertevermittlung und Demokratieerziehung“ für die Lehrkräfte an hessischen Schulen enthält deshalb deutliche Aussagen zur Bedeutung unserer Grundrechte und Beispiele aus der Schulpraxis für angewandte Grundrechtsklarheit im Hinblick auf einen fächerübergreifenden werteorientierten Unterricht.

Die Handreichung bildete auch den Impuls für einen Demokratiebildungskongress des Hessischen Kultusministeriums am 30. September 2022 in Frankfurt am Main. Lehrkräfte aus ganz Hessen haben sich getroffen, um sich zu Themen der Demokratiebildung und zur Bedeutung des freiheitlichen Rechtsstaates in der schulischen Praxis auszutauschen. Dabei wurde auch der auf den Grundwerten des Grundgesetzes basierende Umgang mit Extremismus und Konfliktsituationen im Unterricht thematisiert.

Die vorliegende Broschüre mit Vorschlägen für die Schulpraxis im Themenfeld „Demokratiebildung und Extremismusprävention“ greift die Forenergebnisse des Demokratiebildungskongresses auf und vertieft sie im Hinblick auf ihre schulpraktische Relevanz. Insofern stellt die aktuelle Broschüre eine sehr gute Ergänzung zur Handreichung „Grundrechtsklarheit, Wertevermittlung, Demokratieerziehung“ dar.

Wir danken den Rednerinnen und Rednern, den Forenleiterinnen und Forenleitern sowie allen Teilnehmerinnen und Teilnehmern des Kongresses für ihr Engagement, ihre Impulse und ihre hervorragende Arbeit.

Wir wünschen Ihnen eine interessante Lektüre mit vielen Anregungen und Hilfestellungen zur Demokratiebildung in der Schule.



**Prof. Dr. R. Alexander Lorz**  
Hessischer Kultusminister



**Prof. Dr. Roman Poseck**  
Hessischer Minister der Justiz

# Editorial

Demokratie ist nicht selbstverständlich – sie muss erlernt, gelebt und gegen Angriffe verteidigt werden. Am besten gelingt dies, wenn junge Menschen möglichst früh an die Grundprinzipien unserer Staats- und Gesellschaftsordnung herangeführt werden. Der Auftrag zur Demokratiebildung in Schule und Unterricht richtet sich fächerübergreifend an alle Schulformen und -stufen.

Bei dem Demokratiebildungskongress, der im Vorwort skizziert wurde, ging es darum, sich über aktuelle Themenfelder der Demokratiebildung auszutauschen, den Umgang mit Extremismus zu reflektieren und neue pädagogische Ansätze zu evaluieren. Die vorliegende Broschüre „Schulpraxis Demokratiebildung“ bündelt die Erkenntnisse der Veranstaltung. Entstanden ist ein übersichtliches Kompendium, das komprimierte Informationen liefert und hessische Lehrkräfte im Arbeitsalltag unterstützt.

Um die Leserinnen und Leser auf die Thematik einzustimmen, wird ein auf dem Kongress gehaltener **Impulsvortrag** im originalen Wortlaut abgebildet: Vor dem Hintergrund des Krieges in der Ukraine und zunehmenden demokratiekritischen Stimmungen in der deutschen Bevölkerung beleuchtet die Verfasserin die deutsche Demokratiegeschichte sowie die gesellschaftlichen und schulischen Herausforderungen in Bezug auf politische Bildung und Demokratieerziehung.

Kriegerische Konflikte haben potenziell Auswirkungen auf die Unterrichtsgestaltung; dies gilt umso mehr seit der russischen Invasion in die Ukraine im Februar 2022. Der Umgang mit Kriegsbeschäftigten sowie geflüchteten Schülerinnen und Schülern stellt Lehrkräfte vor Herausforderungen. Mit speziellem Blick auf den Bildungsauftrag

gilt zu prüfen: Wie können junge Menschen Grundhaltungen zum friedlichen Zusammenleben und Kompetenzen zur konstruktiven Konfliktlösung erlernen? **Kapitel 1** erörtert mögliche Strategien. Angesichts manipulierter Nachrichten, stereotyper Feindbilder und Propaganda in Internet und sozialen Netzwerken erweist sich die digitale Medienbildung als wichtige Querschnittsaufgabe. Die multiperspektivische Betrachtung solcher Inhalte im Unterricht schult die Urteilsfähigkeit und die Medienkompetenz der Lernenden.

**Kapitel 2** beschäftigt sich mit dem Beutelsbacher Konsens und seiner Anwendbarkeit in der pädagogischen Praxis. Er gilt als Minimalkonsens in der politischen Bildung und ist an öffentlichen Schulen für alle Unterrichtsfächer von Relevanz. Lehrerinnen und Lehrern kommt demnach die Rolle zu, kontroverse Themen im Unterricht multiperspektivisch zu beleuchten und mit den Schülerinnen und Schülern politische Handlungskompetenz einzuüben. Dazu gehört das Aufzeigen klarer Grenzen, wenn Lernende extremistische Positionen einnehmen, die mit der freiheitlich-demokratischen Grundordnung unvereinbar sind. Lehrkräfte erhalten methodische Hinweise, wie sie einen kontroversen Meinungsaustausch und einen politischen Lernprozess in ihrer Lerngruppe initiieren können.

Das Zusammenleben in unserer pluralistischen Gesellschaft funktioniert auf der Basis eines Rechtsstaats mit freiheitlichen Rechten und transparenten Regeln. Angesichts vielgestaltiger Lebensmodelle, kultureller Identitäten und unterschiedlicher Wertvorstellungen bleiben Spannungen und Konflikte naturgemäß nicht aus. Diskriminierende Äußerungen und/oder Handlungen gefährden das friedliche Miteinander. Von zentraler Bedeutung ist daher, dass junge Menschen befähigt werden, reflektiert zu urteilen und verfassungstreu zu handeln. **Kapitel 3** widmet sich Überlegungen, wie wichtige Grundrechte und Werte im Schulalltag pädagogisch vermittelt werden können. Außerdem erfahren Lehrkräfte, mit welcher Strategie sie auf abwertende oder ausgrenzende Äußerungen angemessen reagieren.

Was ist unter dem Begriff „demokratische Schulkultur“ genau zu verstehen? Wie lassen sich demokratiepädagogische Ansätze erfolgreich an Schulen implementieren? **Kapitel 4** nimmt das Themenfeld Demokratiebildung in Unterricht und Schule in den Fokus. Der einführende fachwissenschaftliche Diskurs zeigt: Demokratie will

gelernt sein! In Schulen treffen junge Menschen auf vielfältige Lebensformen. Hier können sie den toleranten Umgang mit anderen Überzeugungen üben. Eingebunden in die Schulgemeinschaft übernehmen Schülerinnen und Schüler Verantwortung und gestalten ihr Umfeld aktiv mit. Damit solche Demokratieerziehung an Schulen gelingt, stellt das Land Hessen Unterstützungsangebote zur Verfügung, die in diesem Zusammenhang skizziert werden.

Um die Prävention von Rechtsextremismus geht es in **Kapitel 5**. Schätzungen zufolge könnten sich bis zu zehn Prozent der Jugendlichen in Deutschland in einem Spektrum zwischen rechtsaffiner Einstellung und rechtsextremem Weltbild bewegen. Auf diese gesamtgesellschaftliche Herausforderung müssen Schulen reagieren. Woran erkennen Lehrkräfte rechtsextreme Gesinnungen bei Schülerinnen und Schülern? Wie kann auf Rechtsextremismus im Unterricht professionell eingegangen werden? Und welche präventiven Ansätze sind möglich? Klar definierte Grundsätze helfen bei der Orientierung im Umgang mit Rechtsextremismus. Konkrete Tipps für die präventive Arbeit sind darauf abgestimmt, ob und inwieweit sich rechtsextreme Äußerungen oder Handlungen in der Lerngruppe zeigen.

**Kapitel 6** gibt Hilfestellungen, mit Antisemitismus in der Schule umzugehen. Die Häufigkeit und Intensität antisemitischer Vorfälle erfordert von Lehrkräften, wirksame Gegenstrategien zu entwickeln. Hierbei sind unterschiedliche Ansätze von maßgeblicher Bedeutung, etwa die Vermittlung von vielfältigem Wissen über jüdische Kultur und Religion, die Aufdeckung von stereotypen, auf Jüdinnen und Juden projizierten Fremd- und Feindbildern und nicht zuletzt die kritische Aufarbeitung des Nahostkonflikts. Die vorgestellten Lehrmaterialien eignen sich für den Einsatz im Unterricht, Verweise auf Internetseiten laden zur inhaltlichen Vertiefung ein. Außerdem erfahren Lehrkräfte, welche spezifischen Präventionsangebote, Projekte und Kooperationen es in Hessen gibt und wie sie sich thematisch fortbilden können.

**Kapitel 7** greift das Thema Rechtssicherheit in Konfliktsituationen auf. Lehrerinnen und Lehrer können sich im Schulalltag bedroht fühlen oder mit dem Vorwurf konfrontiert werden, gewalttätig gegenüber Schülerinnen und Schülern gewesen zu sein. Es kommt vor, dass Lernende aus politischen oder religiösen Motiven die Teilnahme am Unterricht beziehungsweise die Bearbeitung von Unterrichtsinhalten verweigern. Auch der Umgang mit Verschleierung kann in unterschiedlichen schulischen Kontexten erforderlich sein. Wie können Lehrkräfte hierbei rechtskonform agieren? Anhand spezifischer Fallbeispiele werden mögliche Lösungswege aufgezeigt und pädagogische Handlungsempfehlungen ergänzt. Geeignete Rechtsverweise markieren den Handlungsrahmen.



*„Demokratie ist mehr denn je  
nicht selbstverständlich,  
schlussendlich war sie es nie.  
Demokratie braucht Menschen,  
die für sie eintreten und sich  
in ihr und für sie engagieren.“*

# Impulsvortrag

Die hier im originalen Wortlaut abgedruckte Rede hat Dr. Julia Reuschenbach am 30. September 2022 auf dem Demokratiebildungskongress des Hessischen Kultusministeriums als Impulsvortrag gehalten.

Der Demokratiebildungskongress fand in Frankfurt am Main in der Nähe zur Paulskirche statt, einem Gebäude, das sinnbildlich für den Ursprung der Demokratie in Deutschland steht. In den Jahren 1848/1849 tagte in der Paulskirche die Frankfurter Nationalversammlung, das erste frei gewählte gesamtdeutsche Parlament. Hier wurde über die Bildung eines deutschen Nationalstaates beraten und erstmals eine demokratische Verfassung mit individuellen und staatsbürgerlichen „Grundrechten des deutschen Volkes“ erarbeitet.

Dr. Reuschenbach stellt in ihrer Rede einen Bezug zwischen Demokratieerziehung und dem Krieg in der Ukraine her, der am 24. Februar 2022 auf Befehl des russischen Staatspräsidenten Wladimir Putin mit Russlands Invasion in das Nachbarland begann.

Einen Demokratiekongress nahe der Paulskirche abhalten zu dürfen ist ein Privileg. Fast 175 Jahre nach dem historischen Ereignis der Verfassungsgebung an diesem Ort ist man angehalten, Argumente zur Demokratiegründung und -begründung mit besonderer Sorgfalt und Aufmerksamkeit zu formulieren. Der benachbarte Ort bietet einen erinnerungspolitisch besonderen Rahmen, der nach Respekt verlangt.

Trotz dieser prominenten Location in unmittelbarer Nähe ist es demokratiegeschichtlich in Deutschland keineswegs leicht. Im



Gegenteil haben wir es vielmehr mit einer schwierigen Lage zu tun. Die vielfach gebrochene deutsche Geschichte, die eben nicht wie die 1949 gegründete Bundesrepublik eine Erfolgsgeschichte war, fordert uns unweigerlich zu einer kritischen Herangehensweise auf. Demokratiegeschichte in Deutschland zu betreiben, muss viel erklären können. Zugleich ist die Demokratiegeschichte nicht seit Jahren „State of the Art“ der deutschen Geschichts- und Erinnerungspolitik. Erst in den letzten Jahren sehen wir, etwa mit der Gründung der Stiftung „Orte der Demokratiegeschichte“, dass wir neben den diktaturgeschichtlichen Bezugspunkten, die auch im Schulunterricht und der politischen Bildung viel Raum einnehmen, stärker auf die demokratiegeschichtlichen Wurzeln und Traditionen blicken. Doch wir dürfen nicht nur zurück und auf uns selbst schauen. Die internationale Lage, die sich nur gut 1.500 Kilometer von Frankfurt [am Main] entfernt in der Ukraine ereignet, fordert uns menschlich, aber eben auch die Demokratie heraus. Aus einer immer autoritärer werdenden Herrschaft Putins ist seit 1999 allmählich ein diktatorisches Regime hervorgegangen, das nun sogar den Weltfrieden bedroht.

Demokratie und Frieden gehören zusammen. Angesichts der gegenwärtigen Barbarei des russischen Imperialismus wird das Eintreten für Demokratie zu einer noch aktuelleren Aufgabe und Verpflichtung in Europa gemacht, als sie es bislang ohnehin schon war. Halten wir dazu selbstkritisch fest: Die sich häufenden Morde und Mordanschläge im Regime Putins, zahllose unaufgeklärte Gewalttaten, sind vor dem 24. Februar dieses Jahres [2022] gerade im Westen zu wenig beachtet worden. Es wurde weggeschaut oder zumindest hinweggesehen, was zwingend eine selbstkritische Aufarbeitung benötigt. Demokratie benötigt eine innere Ordnung und Rechtssicherheit, die den Frieden garantiert und demokratischen Anforderungen entspricht. Diesen Zustand hat Russland lange verlassen.

Doch schauen wir auch auf uns selbst. Laut dem Ende September 2022 vorgelegten Bericht des Ostbeauftragten der Bundesregierung, Carsten Schneider, sind 59 % der Westdeutschen und nur noch 39 % der Ostdeutschen mit der Demokratie, so wie sie funktioniert, zufrieden. Das sind im Westen 6 % und im Osten 9 % weniger als bei der letzten Erhebung im Jahr 2020. Konstante 63 % der Ost- beziehungsweise 61 % der Westdeutschen geben an,

dass „wir endlich wieder Mut zu einem starken Nationalgefühl“ haben sollten. Dabei ist zu berücksichtigen, dass der Begriff „Nationalgefühl“ selbstverständlich sehr unterschiedlich konnotiert sein kann. Die Befragten in Ost- und Westdeutschland sind zugleich mehrheitlich der Meinung, dass es den Parteien in Deutschland „nur um die Stimmen“, nicht aber um die Interessen der Wählerinnen und Wähler gehe. Skeptisch wird auch die Meinungsfreiheit bewertet. Noch 43 % der Ostdeutschen – im Vergleich zu 50 % im Jahr 2020 – und 50 % der Westdeutschen – 2020 lag hier der Wert noch bei 63 % – vertreten den Standpunkt, dass man in Deutschland die eigene Meinung immer frei äußern kann, „ohne Ärger zu bekommen“. Insgesamt sind nur noch 42 % – im Vergleich zu 52 % im Jahr 2020 – mit der politischen Situation in Deutschland alles in allem zufrieden. Schon 2021 berichtete der Economist [das Wochenmagazin „The Economist“] in seinem regelmäßigen Demokratieindex, dass die Demokratie weltweit auf dem Rückzug sei. 2021 lebten nur noch 45,7 % der Weltbevölkerung in einer Demokratie – dies bedeutet einen Rückgang um rund vier Prozentpunkte.

Warum diese vielen Zahlen? Demokratie ist mehr denn je nicht selbstverständlich, schlussendlich war sie es nie. Demokratie braucht Menschen, die für sie eintreten und sich in ihr und für sie engagieren. Eine demokratische politische Kultur zu entwickeln, setzt eine Wertevermittlung voraus, die in der Regel mit dem Stichwort „politische Bildung“ verbunden ist. Ihr Grundstein wird meist in der Schule gelegt und kann im Idealfall eine ein Leben lang nachwirkende Grundlage politischen Bewusstseins bilden. Aber sie ist – und das ist entscheidend – eben keine ausschließliche Aufgabe von Lehrkräften wie Ihnen. Vielmehr ist sie eine gesamtgesellschaftliche Daueraufgabe, die allzu häufig nicht als solche wahrgenommen wird. Wo Verschwörungstheorien hochkochen, „Fake News“ verbreitet werden, Reichsbürger Irrlehren verbreiten, da hat politische Bildung in Gestalt einer Demokratieerziehung bestenfalls eine integrative Aufgabe, zu der Sie alle einen maßgeblichen Anteil beisteuern. Allerdings gilt: Politische Bildung und Demokratieerziehung dürfen nicht immer als „Feuerlöscher“ fungieren, wenn mal wieder etwas nicht gut läuft. Sie und ich kennen die Rufe nach mehr politischer Bildung, wenn wir tagespolitisch etwa mit Extremismus, Antisemitismus oder Fehlentwicklungen konfrontiert werden. Politische Bildung muss im schulischen Alltag nicht nur dauerhaft eingeübt

werden, sondern vor allem Wertschätzung erfahren. Die Handreichung zur Wertevermittlung und Demokratieerziehung, an der ich mitwirken durfte, ist ein Bestandteil dieser Wertschätzung. [Die Handreichung „Grundrechtsklarheit, Wertevermittlung, Demokratieerziehung“ wurde vom Hessischen Kultusministerium im Jahr 2019 erstmals herausgegeben.]

An Grundrechtsklarheit orientierte Unterrichtspraxis und ein wertebezogener Schulalltag tragen zum gesellschaftlichen Zusammenhalt einer pluralistischer werdenden Gesellschaft bei. Eine derartige Erfahrung und Praxis befähigt zum demokratischen Selbstbewusstsein, und, ja, zum Stolz auf die Demokratie – Dinge, die jede demokratische Gesellschaft, womöglich heute mehr denn je, benötigt. Und jede Gesellschaft benötigt auch die ständige Erneuerung dieses demokratischen Selbstbewusstseins.

Wenn Schülerinnen und Schüler demokratisch mitbestimmen können, sich mit Rechtsextremismus, Rassismus, Menschen- und Grundrechten auseinandersetzen, mit Akteurinnen und Akteuren aus Politik, Medien oder Nichtregierungsorganisationen diskutieren, lassen sich empirisch positive Effekte beobachten. Dies betrifft sowohl ihre politischen Einstellungen als auch die Partizipationsbereitschaft und Anerkennung gegenüber sozialen Gruppen. Meine Kollegin, Frau Professorin Sabine Achour, hat dies 2019 in der Studie „Wer hat, dem wird gegeben“ nachgewiesen. In der Studie wurden rund 3.400 Schülerinnen und Schüler an knapp 100 Schulen bundesweit befragt. Doch schon der Titel verrät, dass die Studie noch mehr Befunde präsentiert hat – dazu gleich mehr.

Politische Bildung muss über Demokratie, durch Demokratie und für Demokratie stattfinden. Sie orientiert sich an der gesellschaftlichen Realität und vor allem an der konkreten Lebenswirklichkeit ihrer Adressatinnen und Adressaten. In Ihrem Fall also der Ihrer Schülerinnen und Schüler. Natürlich muss politische Bildung, insbesondere Demokratieerziehung, Wissen über Werte und Normen vermitteln. Sie sollte aber auch Schule und Unterricht zu einem Ort „gelebter Demokratie“ machen, in dem demokratisches Handeln und Miteinander gelernt und erfahren wird. Wenn auf diese Weise Interessen und Identitäten wechselseitig anerkannt werden, wenn Schülerinnen und Schüler darin bestärkt werden, eigene Rechte zu verwirklichen,

sich für andere und für Minderheiten einzusetzen, wenn sie lernen, Mehrheiten zu akzeptieren, Konflikte friedlich auszutragen und Kompromisse zu finden, dann ist Demokratieerziehung auch Bildung für die Demokratie selbst.

Damit politische Bildung all dies leisten kann, muss sie ausreichend Raum im Schulalltag erhalten. An Sie werden vielfältige Anforderungen gestellt. „Up to date“ soll man sein, neue Medien und innovative Formate wählen, damit man bestenfalls nicht als „old school“ gilt. All dies braucht Zeit und Ressourcen, an denen es vielfach fehlt. Gerade in Berufsschulen – so die Studie von Sabine Achour – fehlt es hier besonders. Während Abiturientinnen und Abiturienten in der Regel vielfach eine gute politische Bildung im Schulalltag erfahren, erreichen wir mangels [Unterrichts-]Stunden und Ressourcen oftmals gerade jene nicht, die wir mit politischer Bildung doch ganz besonders adressieren möchten. Dies gilt auch über den Unterricht hinaus. Während in Gymnasien vielfach demokratiebildende Angebote wie Exkursionen stattfinden oder Gäste aus Politik und Medien eingeladen werden, ist dies in berufsbildenden Schulen eine Seltenheit. Exkursionen, etwa zu historischen Orten wie der [Frankfurter] Paulskirche oder in den Reichstag [gemeint ist das Berliner Reichstagsgebäude], können keinesfalls Unterricht ersetzen. Aber sie sind – für alle Schülerinnen und Schüler – wichtig als Ergänzung und andersartige Begegnung mit Demokratie und ihrer Geschichte. Diese Ungleichheit darf uns nicht egal sein, zumal Schülerinnen und Schüler aller Schulformen gerade die soziale Frage als besonders bedeutsam benennen und ihr große Sensibilität entgegenbringen.

Politische Bildung muss daher nicht nur quantitativ mehr werden, sondern darf vor allem nicht als „nice to have“ wahrgenommen werden. Vielmehr muss sie ein grundlegender Bestandteil schulischer Bildung und entsprechend in der Lehrerbildung und in der Schulentwicklung als fächerübergreifendes Prinzip verankert werden. Politische Bildung und Demokratieerziehung gehen nicht nur den Politikunterricht an. Ob Diskussionen über Atomkraft und Gentechnik in Physik oder Biologie, über die Wahlen in den USA [Vereinigte Staaten von Amerika] im Englischunterricht oder die jüngsten Debatten um die [Kasseler Kunstausstellung] documenta im Kunstunterricht – politische Bildung kann überall Verankerung finden. Ein

solches, weites Verständnis von politischer Bildung fördert eine demokratische Unterrichts- und Schulkultur. Die positiven Einflüsse auf politische Einstellungen und Verhaltensweisen lassen sich, wie erwähnt, empirisch bestätigen.

Demokratie und Freiheit wurden – davon zeugt nicht nur die nahe Paulskirche – erkämpft. Die Grundrechte zu erreichen, war und ist eine große Errungenschaft. Die Verfassungsgebung 1848/1849 wurde mit militärischer Gewalt unterdrückt. Militärische Gewalt auszuüben war nach 1945 in Europa jahrzehntelang unvorstellbar. Nun sind wir alle plötzlich Zeitzeuginnen und Zeitzeugen einer militärischen Aggression, eines Krieges in Europa, der die demokratischen Entwicklungen eines europäischen Nationalstaates zu unterdrücken versucht. Demokratieverteidigung und Demokratiebehauptung sind in Europa, nach einer jahrzehntelangen friedlichen Entwicklung, keine Selbstverständlichkeiten mehr. Das ist eine Zäsur. Das macht was mit Ihnen, mit mir, aber vor allem auch mit Ihren Schülerinnen und Schülern. Sie treffen täglich auf Geflüchtete, haben nicht selten persönliche Kriegs- und Fluchterfahrungen oder Freundinnen und Freunde, die diese mitbringen. Sie haben damit gänzlich andere Erfahrungen als viele Lehrkräfte, die selbst erst einmal die gegenwärtige Situation nachvollziehen und verarbeiten müssen.

Vor diesem Hintergrund darf die Beachtung der politischen Kultur eines Landes und seines demokratischen Selbstbewusstseins und eben auch die politische Bildung nicht länger ein Thema bleiben, das in erster Linie in den Feuilletons der Tageszeitungen oder auf deren Bildungsseiten Beachtung findet. Die „Paulskirchenthematik“ [Anmerkung der Redaktion: Zugrunde liegt ein internes Redemanuskript von Professor Tilman Mayer anlässlich des Demokratiekongresses.] – ein Begriff, den ich von Tilman Mayer neben so vielen anderen Anregungen und Gedanken sehr gerne mit hierher gebracht habe – ist längst keine historische Angelegenheit mehr. Politische Bildung und Arbeit und Einsatz für die Demokratie sind mehr denn je gesamtgesellschaftliche Aufgaben.

***Dr. Julia Reuschenbach***

# 1 Frieden und Demokratie

## Zum Umgang mit dem Ukrainekrieg in der Schule

Bis zum Beginn der russischen Invasion in die Ukraine am 24. Februar 2022 unterrichteten viele Lehrerinnen und Lehrer lange Zeit in der Annahme einer sicher geglaubten „europäischen Friedensordnung“ (zum Begriff: Münkler 2022).

### Herfried Münkler zur „europäischen Friedensordnung“

„Putin hat sich nicht erst mit dem Angriffskrieg gegen die Ukraine als Regelbrecher und Völkerrechtsverächter gezeigt. Tatsächlich führt vom zweiten Tschetschenienkrieg 1999 bis 2009 [...] über den Georgienkrieg von 2008, die Annexion der Krim 2014 und die militärische Unterstützung der Separatisten in den Gebieten von Donezk und Luhansk, die militärische Intervention im syrischen Bürgerkrieg ab 2015 und den Einsatz der Söldnertruppe ‚Wagner‘ eine breite Spur bis zum Angriff auf die Ukraine. [...] im Westen [wollte] man das Projekt einer regelbasierten, auf Werte gestützten und von Normen getriebenen Weltordnung mit der europäischen Friedensordnung als Kernbestand und globalem Vorbild nicht aufgeben“, weswegen Putins Kriege nicht als fundamentale Brüche mit der europäischen Friedensordnung angesehen wurden. „Das hat sich mit dem russischen Großangriff auf die Ukraine geändert. Er ist im Westen durchweg als eine Zäsur begriffen worden, durch die ein Davor und Danach entstanden sind. Mit dem Angriffsbefehl auf die Ukraine hat Putin die europäische Nachkriegsordnung II zerstört, und es wird für lange Zeit unmöglich sein, sie wiederherzustellen.“ (Münkler 2022).

Die geografische Nähe, die Unmittelbarkeit des Kriegsausbruchs und die Unvorhersehbarkeit der Eskalationsdynamik stellen Lehrerinnen und Lehrer in ihren verschiedenen Rollen als Pädagoginnen und Pädagogen, Fachlehrkräfte der politischen Schulbildung und anderer Fächer vor neue Herausforderungen:

1. Als **Pädagoginnen und Pädagogen** begegnen ihnen in ihren Lerngruppen verschiedene Formen der Kriegs Betroffenheit.
2. Als **Fachlehrerinnen und Fachlehrer** der politischen Schulbildung sind sie gefordert, Analysen und Kontroversen rund um den kriegerischen Konflikt alters- und sachgemäß in den Unterricht zu integrieren.
3. Auch als **Fachlehrerinnen und Fachlehrer anderer Fächer** stehen sie häufig vor der Herausforderung, die Belange und Fragen der Schülerinnen und Schüler zum Krieg zu thematisieren.

Mit Blick auf diese drei Rollen werden im Folgenden Denkanstöße und Erfahrungen exemplarisch dargestellt. Sie knüpfen an Grundannahmen eines demokratischen Bildungsauftrags zum friedlichen Zusammenleben an.

## **Der demokratische Bildungsauftrag zum friedlichen Zusammenleben**

Grundsätzlich wird die Frage von Krieg und Frieden in der Schule zunächst normativ beantwortet. Es besteht ein demokratischer Bildungsauftrag, der zu einem friedlichen Zusammenleben beitragen soll. Er fußt seit der Nachkriegszeit auf der Charta der Vereinten Nationen, der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte und dem Grundgesetz.

Mit dem Bedeutungsgewinn einer Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) wird der Auftrag gegenwärtig aktualisiert. So strebt das 16. Nachhaltigkeitsziel „ein Leben in Frieden“ an. Dem liegt die Annahme zugrunde, dass Menschen Grundhaltungen eines friedlichen Zusammenlebens und Kompetenzen zur konstruktiven Konfliktlösung erlernen können. Die Schule hat hierbei als wichtiger Ort der demokratischen Wertevermittlung und des Probehandelns eine besondere Verantwortung.

Auf welche Art und Weise die Friedenserziehung genau geschehen soll, hat in der Vergangenheit nicht nur unter Pädagoginnen und Pädagogen, sondern auch in der Kultusministerkonferenz bisweilen zu Kontroversen geführt (Sander 2022). Auch akademisch wird die Friedenspädagogik in divergente Denkrichtungen unterteilt (ebenda; Grasse et al. 2008, Seite 9 folgende).

Heute bilden die unterschiedlichen Ansätze im Schulalltag eher ein Mit- als ein Gegeneinander.

- Seit vielen Jahrzehnten sind **internationale Schüler- und Jugendaustausche** zur Förderung der Völkerverständigung und des Friedensdenkens fester Bestandteil von Fahrtenkonzepten deutscher Schulen.
- Ebenso sind zahlreiche **Maßnahmen zur Förderung der Resilienz** von Schülerinnen und Schülern im Schulgeschehen verankert. Sie entstammen entwicklungspsychologischen Ansätzen, die davon ausgehen, dass positive Zuwendung und Wertschätzung sowie Erziehung zur Ich-Stärke die Friedensfähigkeit von Heranwachsenden positiv beeinflussen. Sie haben auch dazu beigetragen, dass Machtverhältnisse in der Schule hinterfragt wurden. So lösen Schülerinnen und Schüler inzwischen als Streitschlichterinnen und Streitschlichter oder Mediatorinnen und Mediatoren Konflikte untereinander oder auch im Dialog mit Lehrerinnen und Lehrern.
- Die **kritische** und heute auch vermehrt intersektionale (also: postkoloniale, feministische, rassismuskritische) **Friedenspädagogik** rückt die gesellschaftlichen Verhältnisse und kulturellen Repräsentationen in den Fokus, die Gewalt- und Kriegsgeschehen hervorbringen. Diese Ansätze schärfen den Blick bei der Analyse von Kriegsgeschehen oder inspirieren bei der kritischen Prüfung von Unterrichtsmaterial.
- Und schlussendlich steuert die Politikdidaktik Impulse zu einer **Friedenserziehung durch Urteilsbildung** bei, indem sie darauf abzielt, dialogisch-kommunikatives Handeln anhand umstrittener Gegenstände einzuüben oder differenzierte Urteilsfähigkeit von Schülerinnen und Schülern beim sachgerechten Blick auf Kriegsgeschehen anzubahnen (ebenda).



Lehrerinnen und Lehrer können im Zusammenhang mit dem Krieg in der Ukraine auf diese etablierten Instrumente der Friedenspädagogik zurückgreifen. Gleichwohl stellen sich neue Herausforderungen.

## **Herausforderungen für Pädagoginnen und Pädagogen**

Pädagoginnen und Pädagogen unterrichten Schülerinnen und Schüler, die auf unterschiedliche Weise und in unterschiedlicher Intensität von Krieg betroffen sind.

Gerade zu Beginn des Ukrainekrieges waren bei Schülerinnen und Schülern häufig starke Emotionen wie innere Zerrissenheit, Anteilnahme, Ohnmacht und auch Angst wahrnehmbar. In der Schulgemeinschaft wurden deshalb auf verschiedenen Ebenen nicht nur Möglichkeiten geschaffen, über Ängste und Unsicherheiten zu sprechen, sondern vielerorts auch Angebote initiiert, die die Selbstwirksamkeit im Handeln erfahrbar machen. Neben symbolischen Aktionen und Klassenprojekten organisierten viele Schulen Spendensammlungen für humanitäre Hilfsorganisationen und es entstanden Kontakte zu Betroffenen, die vielfach bis heute anhalten.

Darüber hinaus sind einzelne Schülergruppen durch ihre familiäre Geschichte spezifisch von dem Kriegsgeschehen betroffen – etwa, weil sie familiäre Wurzeln in der Ukraine, Russland und/oder den Anrainerstaaten haben. Pädagoginnen und Pädagogen sind aufgefordert, hier achtsam zu agieren. Sie sollen weder voreilend dramatisieren noch aufgrund der familiären Wurzeln von Schülerinnen und Schülern Haltungen unterstellen. Betroffenheit muss nicht zum Konflikt führen. Gleichwohl ist es wichtig, Aspekte wie starke Identifikationen mit Konfliktparteien, mögliche Positionen der Elternhäuser und sich daraus eventuell entwickelnde Loyalitätskonflikte im Blick zu haben.

Es ist wichtig, den Fragen und Emotionen der Schülerinnen und Schüler durch aktives Zuhören Raum zu geben. So erhalten Lehrkräfte Einblicke in andere Erfahrungswelten.

Beim Gespräch über den Krieg kann es auch hilfreich sein, jene Aspekte der Ansprache der Schülerinnen und Schüler zu berücksichtigen, zu denen Anti-Bias-Ansätze raten (anti-bias-netz 2021).

Demnach sind etwa pauschalisierende Gruppenzuweisungen wie *die* Russinnen und Russen oder *die* Ukrainerinnen und Ukrainer zu vermeiden. Bei Kontroversen sollten Meinungen und Haltungen zwar der Kritik unterzogen werden, nicht aber die Menschen, die sie äußern. Beleidigende und verletzende Worte sollten ohnehin immer tabu sein. Bei Diskriminierung oder Mobbing gilt es allerdings zu reagieren und entsprechende Handlungsketten in Gang zu setzen.

Als pädagogisch besonders herausfordernd stellt sich der Umgang mit ukrainischen Schülerinnen und Schülern dar, die mit traumatisierenden Kriegseindrücken, Verlust- und Gewalterfahrungen an deutsche Schulen kommen. Häufig stehen bei geflüchteten Schülerinnen und Schülern schulorganisatorische und didaktische Fragen im Fokus. Die pädagogische Herausforderung, wie ein konflikt- und traumasensibler Umgang mit Gewalterfahrung aussehen kann, findet hingegen wenig Berücksichtigung. Geflüchtete Schülerinnen und Schüler erfüllen nicht selten die Kriterien der Definition von Traumatisierung, wonach sie mit „tatsächlichem oder drohendem Tod, ernsthafter Verletzung, Misshandlung oder sexuellem Missbrauch“ konfrontiert wurden. Sie gelten medizinisch als „schwer traumatisiert“ (nach Pfeiffer und Goldbeck 2019, Seite 11 folgende).

Für Schulen ist in diesem Zusammenhang insbesondere der Befund relevant, dass Kinder und Jugendliche auf der Flucht einen Prozess einer sich verändernden traumatischen Situation erleben. Wenn Heranwachsende im Aufnahmeland mit sozialem Ausschluss, Beschwerlichkeiten eines prekären Lebens oder Sprachbarrieren konfrontiert sind, kann es sein, dass ein Traumatisierungsprozess auch in der Schule fortschreitet (ebenda).

Damit ein Lernort auch zu einem emotional sicheren Ort wird, empfehlen Traumatherapeutinnen und -therapeuten Prinzipien des Umgangs, an denen sich unser Handeln orientieren kann:

1. **Verlässlichkeit** – es sollte nur versprochen werden, was auch gehalten wird.
2. **Kontinuität** – Sitzplatz-, Klassen- oder Schulwechsel sollten vermieden werden.

3. **Transparenz** – es sollte klare Regeln (und Konsequenzen) zur Orientierung geben.
4. **Rituale** – sie können ein Zusammengehörigkeitsgefühl und das Gefühl „ich bin nicht allein“ stärken.
5. **Behutsame Veränderungen** – es muss ein Recht auf ein Nein geben.
6. **Mitgefühl** statt Mitleid sowie
7. **Partizipation**, denn sie kann mutig machen (United Nations High Commissioner for Refugees [UNHCR] 2022).

Die Schule kann Geflüchtete darüber hinaus mit bewährten Maßnahmen der Resilienzförderung bei der Entwicklung eines starken Selbstkonzepts und der Ausbildung von Ich-Stärke unterstützen (ebenda). Zu diesen Ansätzen bleibt allerdings festzuhalten, dass Lehrerinnen und Lehrer keine Therapeutinnen und Therapeuten sind. Die Schule kann keine Traumatherapie ersetzen, sie kann bei Bedarf aber Zugänge zu ihr vermitteln. Neben Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeitern sowie Schulpsychologinnen und -psychologen können lokale psychosoziale Zentren für Geflüchtete eine Anlaufstation sein.

## Herausforderungen für Fachlehrerinnen und Fachlehrer der politischen Bildung

Viele Fachlehrerinnen und Fachlehrer der politischen Bildung haben mit Beginn des Ukrainekrieges ihre Unterrichtsplanung verworfen und stattdessen den Krieg im Unterricht aufgegriffen. Rasch entstand ein Fundus an Materialsammlungen und Systematisierungen, der nicht nur von Zentralen der politischen Bildung, Rundfunkanstalten oder Stäben der Kultusministerien bereitgestellt wurde. Politiklehrerinnen und Politiklehrer agierten selbst im Stil einer digitalen Schwarmintelligenz, indem sie ihre Unterrichtsplanung etwa in Form von TaskCards mit Kolleginnen und Kollegen teilten. Dieses Bedürfnis nach Austausch hat nicht nur etwas damit zu tun, dass der Krieg auch viele Lehrerinnen und Lehrer unvorbereitet getroffen hat. Es scheint bei dem Konfliktgeschehen in der Ukraine komplizierter als bei anderen Konflikten jüngerer Datums, den fachdidaktischen

Grundprinzipien des Politikunterrichts gerecht zu werden. Teilweise sind Lehrerinnen und Lehrer selbst von diesem Krieg emotional stark betroffen. Zudem erschwert die Komplexität und Volatilität der Kriegsdynamik didaktische Reduzierung und die sachgerechte Herstellung von Kontroversität.

### Information

TaskCards ist eine Onlineplattform, mit deren Hilfe Aufgaben und Informationen wie Pinnwände mit Texten, Bildern, Links und Dateianhängen bereitgestellt, erstellt und veröffentlicht werden können. TaskCards eignet sich als Werkzeug für kollaboratives Arbeiten.

Aus den Reihen der Politikdidaktik wurde deshalb früh dazu ermutigt, die Grundprinzipien des Politikunterrichts, benannt im Beutelsbacher Konsens (Frech und Richter 2017), gerade auch im Umgang mit dem Ukrainekrieg zu bewahren: die **Schülerorientierung**, das **Kontroversitätsgebot** und das **Indoktrinationsverbot** (zum Beispiel Moegling 2022). [Anmerkung der Redaktion: Bei der Beschreibung der Grundprinzipien des Beutelsbacher Konsens wird statt Schülerorientierung auch der Begriff Subjektorientierung verwandt; für den Begriff Indoktrinationsverbot wird auch der Begriff Überwältigungsverbot verwandt.]

Das heißt, dass sich die Menschen- und Grundrechte im Unterricht zunächst einer Kontroverse entziehen. Im vorliegenden Kriegsfall betrifft das insbesondere das Völkerrecht. Im Unterricht sollte herausgearbeitet werden, dass es sich bei der Invasion der russischen Armee um einen völkerrechtswidrigen Angriffskrieg handelt, für den es keine legitime Rechtfertigung gibt. Hiervon ausgehend eröffnet sich dann häufig ganz im Sinn der Schülerorientierung ein breites Feld an kontroversen Problemstellungen, die sich aus gewinnbringenden, unterrichtsleitenden Fragen von Schülerinnen und Schülern selbst ergeben.

- Zu Beginn beherrschten Fragen nach den Gründen des Krieges das Unterrichtsgeschehen: Warum kam es zum Krieg? War der Krieg vermeidbar?
- Im weiteren Verlauf des Konfliktgeschehens gewann die Frage nach der Eskalationsdynamik Relevanz: Wie lässt sich eine weitere Eskalation des Krieges verhindern?

- Das Interesse der Schülerinnen und Schüler richtete sich bald auch auf die Rolle deutscher Außen- und Sicherheitspolitik: Inwiefern tragen deutsche Waffenlieferungen zum Frieden bei? Oder auf das denkbare Ende des Krieges: Inwiefern und unter welchen Bedingungen können Friedensverhandlungen erfolgreich sein?

All diese Fragen ermöglichen ein kontroverses Unterrichtsgeschehen, das die Urteilskompetenz der Schülerinnen und Schüler anbahnt. Dabei gilt es, eine vorschnelle Meinungsbildung und die Zementierung von Vorausurteilen zu vermeiden.

Politiklehrerinnen und Politiklehrern fällt hier die Aufgabe zu, die schülerorientierten Problemstellungen in eine systematische Schrittfolge von Problemstudien oder Konfliktanalysen zu übersetzen (Reinhardt 2018). So gewährleisten sie, dass Aspekte der Vorgeschichte des Konflikts, divergente Interessenlagen und Machtquellen der Konfliktparteien, internationale Regelwerke der Friedenssicherung oder auch andere Konfliktlösungsmöglichkeiten in die Urteilsbildung der Schülerinnen und Schüler mit einfließen. Dabei sollten Lehrkräfte sicherstellen, dass die Mehrperspektivität gewahrt ist.

Bei der Quellenauswahl stellt sich oft die Herausforderung, auf welche Weise mit Propagandasprache umgegangen werden soll. So kann Propagandasprache auch selbst Unterrichtsgegenstand sein. Schülerinnen und Schüler können in diesem Fall nicht nur dazu angeleitet werden, offenkundige Desinformation mithilfe von Analysewerkzeugen zu entlarven, sondern sie können auch lernen, verbreitete subtile Feindbildkonstruktionen zu dechiffrieren – beispielsweise indem sie Diffamierungen oder als Tatsachen getarnte Meinungen erkennen (Wernicke 1978, Seite 168).

Insgesamt stoßen Lernende in Unterrichtsreihen zum Krieg in der Ukraine stärker als bei anderen Gegenständen des Politikunterrichts auf widersprüchliche Zusammenhänge, Herausforderungen der Abwägung, teilweise auch auf Dilemmata etwa zwischen Grundwerten der Gewaltfreiheit auf der einen Seite und der Bewertung des konkreten Konfliktgeschehens auf der anderen Seite. Dem Politikunterricht fällt die Rolle zu, individuelle Zweifel und auch Gewissenskonflikte offenzulegen, erfahrbar zu machen und als Lernchance zu nutzen, indem Schülerinnen und Schüler Ambiguitätstoleranz einüben.

## Herausforderungen für Fachlehrerinnen und Fachlehrer anderer Fächer am Beispiel digitaler Medienbildung

Politische Bildung und Demokratieerziehung ist die Aufgabe „aller Fächer“ (Kultusministerkonferenz 2018, Seite 7). In diesem Sinn haben Fachlehrerinnen und Fachlehrer verschiedener Fächer gerade zu Kriegsbeginn häufig die Anliegen und Fragen der Schülerinnen und Schüler in das Unterrichtsgeschehen integriert, insbesondere dann, wenn kein Fach der politischen Bildung auf dem Stundenplan stand.

Anhand der Querschnittsaufgabe (digitaler) Medienbildung sollen im Folgenden fächerübergreifende Potenziale der Thematisierung des Kriegsgeschehens im Unterricht exemplarisch dargelegt werden.

Der Krieg in der Ukraine unterscheidet sich von anderen jüngeren kriegerischen Konflikten dadurch, dass er in seiner Brisanz unmittelbar in den Schulalltag einbrach. Das hat auch etwas damit zu tun, dass es bislang keinen Krieg gab, der in dieser Intensität in digitalen Leitmedien von Jugendlichen präsent war. Vermittelt über die „dunkle Struktur der Algorithmen“ (Daniel Hornuff in: Südwestrundfunk [SWR] 2022), bekommen Heranwachsende zum Beispiel Kriegsvideos bei TikTok zwischen Tanz- und Schminkvideos zugespielt. Medienerfahrungen dieser Art sind geradezu prädestiniert für die fächerübergreifende Arbeit. Dabei können sich Lehrerinnen und Lehrer von Prinzipien der Medienbildung der Politikdidaktik anregen lassen. Im Kern verbindet medienbezogene politische Bildung das Lernen mit und über Medien, wobei sie Medienmündigkeit fördert (Heldt 2022, Seite 375). Mittlerweile liegen viele fächerübergreifende Lernangebote der digitalen Medienbildung vor. Insbesondere die Behandlung von „Fake News“ ist ein „Evergreen“, bei dem Schülerinnen und Schüler in der Regel (deduktiv) allgemeine Güte- und Prüfkriterien zur Identifizierung falscher Nachrichten anwenden.

Die tradierten Kriterienkataloge greifen allerdings bei videobasierten Medien wie TikTok, einem der Leitmedien im Krieg in der Ukraine, nur bedingt. Es ist durchaus möglich, Schülerinnen und Schüler über die Analyse von Social-Media-Posts (induktiv) einen Kriterienkatalog entwickeln zu lassen, anhand dessen „Fake News“ zu erkennen sind. So wird ihre kritische Quellenprüfungs-, Kommunikations- und Partizipationsfähigkeit im Netz gefördert. Die digitale Medienbildung

in der Schule hat aber auch wegen der deduktiven Schlagseite für viele Schülerinnen und Schüler einen Zeigefingercharakter. Viele Erwachsene kennen sich selbst kaum mit den Reizen des Web 2.0 aus. Sie können daher Heranwachsenden die Gefahren ihrer Leitmedien nur schwer glaubwürdig erklären. Der Krieg in der Ukraine erfordert jedoch nicht nur die Thematisierung demokratiezersetzender Momente der Desinformation, sondern er legt auch nahe, demokratiestiftende Potenziale des Web 2.0 in den Blick zu nehmen. So gelingt es etwa dank diverser Video- und Bildaufnahmen auf Telegram, Instagram oder TikTok, bereits während des Kriegsgeschehens Anhaltspunkte für Kriegsverbrechen zu sammeln. In diesem Zusammenhang bietet es sich an, „Open Source Research“ zum Unterrichtsgegenstand zu machen. Altersgemäßes Material, das auch Kriterien des Jugendschutzes standhält, bieten etwa Berichte des Bellincat-Recherchenetzwerks über die Zerstörung kultureller Wahrzeichen in der Ukraine (Edwards 2022). Entlang des Materials können sich Schülerinnen und Schüler mit den Schwierigkeiten journalistischer Sorgfaltspflicht (zum Beispiel: Zwei-Quellen-Prinzip) im Krieg auseinandersetzen; sie können erarbeiten, inwiefern über den Abgleich von Satellitenbildern mit Social-Media-Beiträgen die vorsätzliche Zerstörung kultureller Wahrzeichen nachzuweisen ist. Indem sie Potenziale von Social Media bei der Wahrheitsfindung zum Ukrainekrieg diskutieren, werden ihre Analyse- und Urteilsfähigkeit in Bezug auf Einflüsse und Effekte (digitaler) Medien auf Individuen und Gesellschaft gefördert. Dies ermöglicht einen reflektierten Umgang mit den Gefahren des Web 2.0.

## **Ausblick**

Seit Beginn des Ukrainekrieges haben Lehrerinnen und Lehrer Wege gefunden, mit den verschiedenen Herausforderungen des Krieges in der Ukraine umzugehen. Es ist davon auszugehen, dass sie auch in Zukunft gefordert sein werden, wenn in Europa eine „neue Konfliktstruktur“ (Münkler 2022) weiter an Kontur gewinnt. Die Erfahrungen der vergangenen Monate verweisen auf künftige Praxisfelder und Themen, die genauer betrachtet, weiter durchdacht und gemeinsam diskutiert werden sollten: Kriegs Betroffenheit und der Umgang mit geflüchteten Schülerinnen und Schülern wird pädagogisch fordern. Politiklehrerinnen und Politiklehrer werden vor der Herausforderung

stehen, schülernahe und kontroverse Problemstellungen sachgerecht in Problemstudien und Konfliktanalysen zu übersetzen, um Schülerinnen und Schülern differenzierte Urteile zu ermöglichen und die Gelegenheit zu bieten, Ambiguitätstoleranz einzuüben. Die Aktualisierung des demokratischen Bildungsauftrags zum friedlichen Zusammenleben bleibt Herausforderung für Lehrerinnen und Lehrern aller Fächer, etwa entlang von Querschnittsthemen wie der digitalen Medienbildung.

**Dr. Nico Weinmann**

---

## Literatur

**anti-bias-netz (Herausgeber):** Vorurteilsbewusste Veränderungen mit dem Anti-Bias-Ansatz. Freiburg im Breisgau 2011.

**Edwards, M.:** Clues to the Fate of Five Damaged Cultural Heritage Sites in Ukraine. URL: <https://www.bellingcat.com/news/uk-and-europe/2022/06/07/clues-to-the-fate-of-five-damaged-cultural-heritage-sites-in-ukraine/>. Letzter Abruf: 26.06.2023.

**Frech, S.; Richter, D. (Herausgebende):** Der Beutelsbacher Konsens. Bedeutung, Wirkung, Kontroversen. Schwalbach am Taunus 2017.

**Grasse, R.; Gruber, B.; Gugel, G. (Herausgebende):** Einleitung. In: Friedenspädagogik. Grundlagen, Praxisansätze, Perspektiven. Reinbek 2008. Seite 7-18.

**Heldt, I.:** Medienbildung im Zeitalter der Digitalisierung. In: Sander, W.; Pohl, K. (Herausgebende): Handbuch politische Bildung. Frankfurt am Main 2022. Seite 374-381.

**Kultusministerkonferenz:** Demokratie als Ziel, Gegenstand und Praxis historisch-politischer Bildung und Erziehung in der Schule, Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2009 in der Fassung vom 11.10.2018.



**Moegling, K.:** Politische Bildung zum Krieg in der Ukraine. Klaus Moegling im Interview mit POLIS. In: POLIS 2 (2022). Seite 4-5.

**Münkler, H.:** Die europäische Nachkriegsordnung – Ein Nachruf. In: APuZ 28-29 (2022). Seite 4-9. URL: <https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/krieg-in-europa-2022/510251/die-europaeische-nachkriegsordnung>. Letzter Abruf: 25.06.2023.

**Pfeiffer, E.; Goldbeck, L.:** Traumafokussierte pädagogische Gruppenintervention für junge Flüchtlinge. Das Programm „Mein Weg“. Göttingen 2019.

**Reinhardt, S.:** Politik-Didaktik (10. Auflage). Handbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin 2018.

**Sander, W.:** Friedenspolitische Bildung. In: Sander, W.; Pohl, K. (Herausgebende): Handbuch politische Bildung. Frankfurt am Main 2022. Seite 391-399.

**SWR - Die Justizreporter\*innen 2022:** Krieg der Bilder – Bilder im Krieg, 24.3.2022. URL: <https://www.ardaudiothek.de/episode/die-justizreporter-innen/krieg-der-bilder-bilder-im-krieg/swr/10385125/>. Letzter Abruf: 26.06.2023.

**UNHCR:** Flucht und Trauma im Kontext Schule. Handbuch für Pädagog\*innen. Wien 2022.

**Wernicke, U.:** Sprachwissen - Lehr- und Arbeitsbuch Deutsch Sekundarstufe II. Hamburg 1978.



# 2 Der Beutelsbacher Konsens und seine Anwendbarkeit in der pädagogischen Praxis

Der Beutelsbacher Konsens - die in den 1970er-Jahren erarbeitete Zusammenstellung von Prinzipien für den Politikunterricht - gilt als der zentrale und bis heute gültige Minimalkonsens der politischen Bildung, insbesondere an öffentlichen Schulen. Seine drei Kernpunkte sind erstens das Überwältigungsverbot (keine Indoktrination), zweitens die Beachtung kontroverser Positionen in Wissenschaft und Politik im Unterricht und drittens die Befähigung der Schülerinnen und Schüler, in politischen Situationen ihre eigenen Interessen zu analysieren.

Der Konsens orientiert sich an den anerkannten fachlichen Prinzipien politischer Bildung und hat seit seiner Entstehung seine Gültigkeit bewahrt. Minimalkonsens bedeutet, dass ein Dissens in Wissenschaft und Politik (und auch in politischer Bildung) zwar selbstverständlich ist, es aber in der Schule, die im öffentlichem Auftrag steht, darum geht, Regeln für die pädagogische Praxis zu finden. Die Intention des Beutelsbacher Konsens und die implizierte Aufforderung zur Kontroverse sind bis heute aktuell. Er kann daher Lehrkräften aller Fächer als Unterstützung und Hilfe dienen.

## Der Beutelsbacher Konsens im gekürzten Wortlaut

### 1. Überwältigungsverbot

„Es ist nicht erlaubt, die Schülerin oder den Schüler - mit welchen Mitteln auch immer - im Sinne erwünschter Meinungen zu über-rumpeln und damit an der ‚Gewinnung eines selbständigen Urteils‘ zu hindern. Hier genau verläuft nämlich die Grenze zwischen poli-tischer Bildung und Indoktrination. Indoktrination aber ist unvereinbar

mit der Rolle der Lehrerin oder des Lehrers in einer demokratischen Gesellschaft und der - rundum akzeptierten - Zielvorstellung von der Mündigkeit der Schülerin oder des Schülers.“

## 2. Kontroversitätsgebot

„Was in Wissenschaft und Politik kontrovers ist, muss auch im Unterricht kontrovers erscheinen. Diese Forderung ist mit der erstgenannten aufs Engste verknüpft, denn wenn unterschiedliche Standpunkte unter den Tisch fallen, Optionen unterschlagen werden, Alternativen unerörtert bleiben, ist der Weg zur Indoktrination beschritten. Zu fragen ist, ob die Lehrerin oder der Lehrer nicht sogar eine Korrekturfunktion haben sollte, das heißt ob sie oder er nicht solche Standpunkte und Alternativen besonders herausarbeiten muss, die den Schülerinnen und Schülern (und anderen Teilnehmerinnen und Teilnehmern politischer Bildungsveranstaltungen) von ihrer jeweiligen politischen und sozialen Herkunft her fremd sind. [...]“

## 3. Subjektorientierung

„Die Schülerin oder der Schüler muss in die Lage versetzt werden, eine politische Situation und seine eigene Interessenlage zu analysieren, sowie nach Mitteln und Wegen zu suchen, die vorgefundene politische Lage im Sinne ihrer oder seiner Interessen zu beeinflussen. Eine solche Zielsetzung schließt in sehr starkem Maße die Betonung operationaler Fähigkeiten ein, was eine logische Konsequenz aus den beiden vorgenannten Prinzipien ist. [...]“ (Wehling 1977, Seite 178 fortfolgende).

Gerade wenn der Raum für den kontroversen Diskurs im privaten, wissenschaftlichen oder im universitären Rahmen oder öffentlichen Raum knapp wird oder ist, hilft es, sich auf das längst ausgehandelte Grundverständnis der politischen Bildung zu besinnen. Das, was in Wissenschaft und Politik kontrovers ist, muss auch im Unterricht kontrovers erscheinen. Dies ist als Postulat und Aufforderung zu verstehen, die eigene Meinung zu hinterfragen. Selten war die gesellschaftliche Mitte so gefordert wie heute. Hasskampagnen, Gewalt, Rechtsextremismus, Populismus und Rassismus setzen ihr zu. Die Mitte ist gefordert, Haltung zu zeigen, Position zu beziehen und ihre Demokratie zu stärken! (Zick und Küpper 2021). Dieser gesellschaftliche Ist-Zustand zeigt gleichwohl die Notwendigkeit zur Weichenstellung im Kontext der Institution Schule auf.

## Die Schulklasse als Ort des Probehandelns

Die Schulklasse ist als gesellschaftsabbildender Mikrokosmos heterogen und divers. Sie bietet als Ort des Probehandelns daher ein besonderes Potenzial, um politische Handlungskompetenz zu initiieren und einzuüben. Denn unterschiedliche Interessen, Gefühlslagen und Motivationen bedingen diesen Diskursraum – wie der Makrokosmos Gesellschaft auch.

Folgende Fragen stellen sich mit Blick auf die Umsetzung im Unterricht:

- Wo erfährt Kontroversität im Kontext von Unterricht ihre Grenzen?
- Wie viele Positionen zu einer Frage können realistisch erörtert werden?
- In welchem Umfang sollen Minderheitenpositionen mit einbezogen werden?
- Wie kann eine kritische Auseinandersetzung mit demokratiefeindlichen Positionen gelingen, ohne diese zu reproduzieren?

## Den kontroversen Meinungs austausch anregen

Wie können Lehrkräfte es schaffen, auf heterogene Gruppen zu reagieren und zum kontroversen Meinungs austausch anzuregen? Bei dieser Fragestellung hilft die Handlungsempfehlung von Sibylle Reinhardt weiter, die die Kontroversität im politischen Lernprozess initiiert. Reinhardt unterscheidet in ihrer Empfehlung vier Arten von Lerngruppen. Auf jede dieser Lerngruppen muss sich eine Lehrkraft in unterschiedlich ausgeprägten Konstellationen einstellen und für jede der vier Gruppen muss sie gangbare Handlungsoptionen entwickeln.

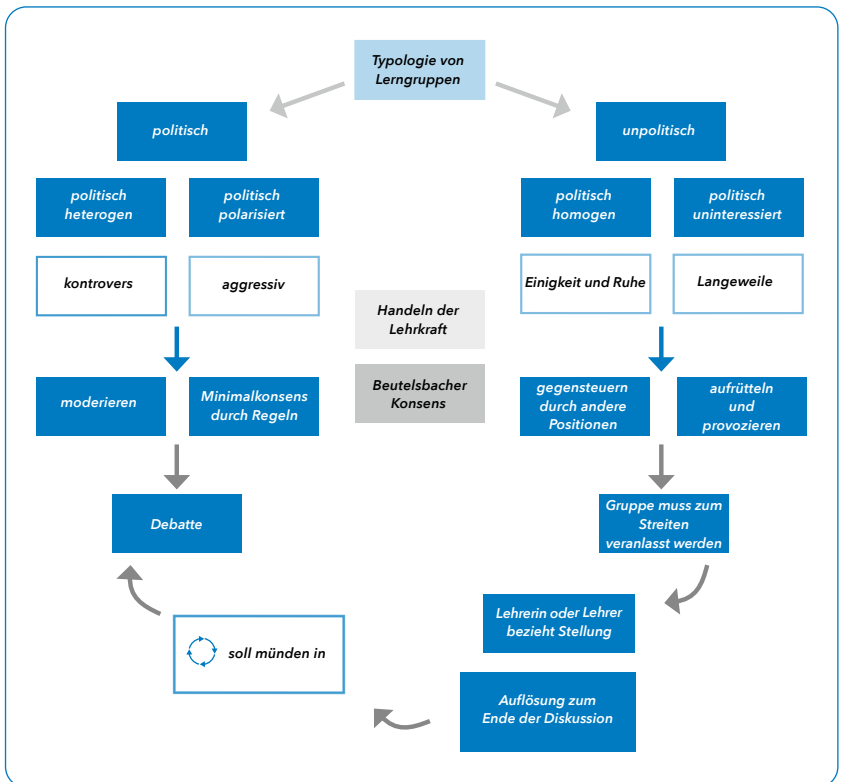
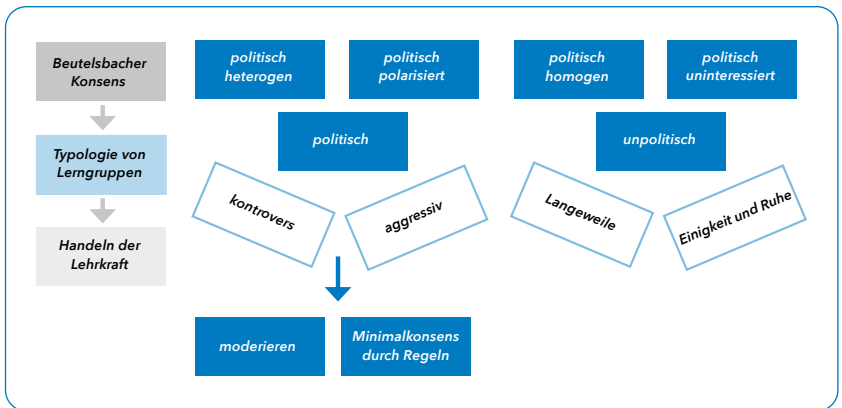
1. **Politisch heterogene Lerngruppe:** In einer politisch heterogenen Lerngruppe kann sich die Lehrkraft auf eine moderierende Position beschränken.
2. **Politisch polarisierte Lerngruppe:** Ist die Lerngruppe hingegen politisch polarisiert, ist es Aufgabe der Lehrkraft, einen Minimalkonsens an Regeln sicherzustellen. „In beiden Fällen repräsentiert die Lerngruppe durch ihre Zusammensetzung den inhaltlichen Streit, der Lehrer hat die Aufgabe, sein Austragen

formal zu ermöglichen.“ (Reinhardt 2018, Seite 12 folgende)  
Die Situation lässt eine stark schülerorientierte Unterrichtssituation zu, in der die Lehrkraft lediglich einen Minimalkonsens in Form von Regeln sichern muss.

3. **Homogene Lerngruppe:** Ist die Lerngruppe hingegen homogen oder politisch uninteressiert, muss die Lehrkraft moderierend gegensteuern. In diesem Fall ist es geboten, dass sie eine andere Position einnimmt oder mit provozierenden Standpunkten aufrüttelt und Streitpunkte initiiert.
4. **Apathische-indifferente Lerngruppe:** In einer apathisch-indifferenten Lerngruppe muss die Lehrkraft die Schülerinnen und Schüler zuerst zur Mitarbeit aktivieren, um eine Meinungsbildung anzuregen.

### **Exkurs: Die Reinhardtsche Theorie praktisch erfahrbar machen - Erfahrungen und Erkenntnisse**

Die Reinhardtsche Theorie praktisch zu erproben, stellt eine besondere Erfahrung dar. Auf dem Demokratiebildungskongress des Hessischen Kultusministeriums erfolgte eine solche Erprobung im Rahmen eines Workshops, bei dem die Teilnehmerinnen und Teilnehmer die oben beschriebenen Haltungen von Lerngruppen (wie politisch polarisiert, politisch uninteressiert) übernahmen. Ihre Erfahrungen wurden ausgewertet. Jede Strategie, die angewandt worden war (wie aktivierend sein, moderierend handeln), wurde rekonstruiert, die jeweiligen Herangehensweisen und die Möglichkeiten der Interpretation besprochen. Das Ergebnis dieses praktischen Aushandlungsprozesses wurde mithilfe von Strukturlegekarten visualisiert (Abbildung 1).



**Abbildung 1: Der Beutelsbacher Konsens im Unterricht - Ergebnis eines Workshops (Das Ergebnis ist ein wachsendes, veränderbares Produkt, das sich im Prozess, im steten Kontext zu der individuellen Handlungssituation und dem individuellen Moment im politischen Lernprozess befindet.)**

Die praktische Erprobung der Reinhardtschen Theorie hat deutlich gemacht, dass es herausfordernd ist, Kontroversität als Initiierungs-postulat der Unterrichtsgestaltung und als Leitprinzip des schulischen Politikunterrichts einzulösen. Es kann Lehrkräfte sogar überfordern. Daraus leiten sich mit Blick auf die Anwendung im Unterricht Fragestellungen ab:

- Wie lässt sich der Prozess eines gangbaren Modells in Teilabschnitten überschaubar darstellen?
- Welche Orientierungspunkte lassen sich auf dem Weg zur Umsetzung abstecken, sodass eine fein justierbare Korrektur möglich ist? Wie soll mit Aggressivität, Desinteresse, Konformität in einer Lerngruppe umgegangen werden?

Kontroversität ist eine (zu Recht) geforderte Bedingung und wird vom Beutelsbacher Konsens für politischen Unterricht vorausgesetzt. Zahlreiche Methoden wie Podiumsdiskussionen, Pro-Contra-Debatten, Zukunftswerkstätten und Positionslinien bilden hierbei Möglichkeiten, unterschiedliche Positionen und Sichtweisen im Politikunterricht erfahrbar und sichtbar zu machen. Die Übernahme anderer Sichtweisen führt zur Darstellung von Multiperspektivität; sie soll es den Schülerinnen und Schülern ermöglichen, die Konflikte aus verschiedenen Blickwinkeln zu betrachten.

Häufig wird im Kontext des Kontroversitätsgebots missverstanden, dass jede Position in einer Diskussion akzeptiert werden muss. Das ist jedoch nicht der Fall. Wenn Schülerinnen und Schüler in einer Diskussion extremistische Standpunkte äußern, die mit der freiheitlich-demokratischen Grundordnung nicht vereinbar sind, dürfen Lehrkräfte sie nicht unreflektiert stehen lassen und sie müssen sie kommentieren. Die verbindliche Grenze für Lehrkräfte und Schülerinnen und Schüler bildet das Grundgesetz mit seinen Verfassungsprinzipien und den daraus resultierenden Normen und Werten.

Lehrkräfte haben somit bei kontroversen Themen im Unterricht die bedeutsame Rolle, den Unterrichtsgegenstand multiperspektivisch zu beleuchten und - wenn Grenzen überschritten werden - diese Grenzen auch aufzuzeigen.



---

## Literatur

**Buchstein, H.; Frech, S.; Pohl, K. (Herausgebende):** Beutelsbacher Konsens und politische Kultur. Schwalbach am Taunus 2016.

**Frech, S.; Richter, D. (Herausgebende):** Der Beutelsbacher Konsens. Bedeutung, Wirkung, Kontroversen. Schwalbach am Taunus 2017.

**Reinhardt, S.:** Politik-Didaktik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin 2019.

**Wehling, H.-G.:** Konsens à la Beutelsbach? Nachlese zu einem Expertengespräch. In: Schiele, S.; Schneider, H. (Herausgebende): Das Konsensproblem in der politischen Bildung. Stuttgart 1977. Seite 173-184, hier Seite 179 folgende.

**Zick, A; Küpper, B.:** Die geforderte Mitte. Rechtsextreme und demokratiegefährdende Einstellungen in Deutschland 2020/21. Herausgegeben für die Friedrich-Ebert-Stiftung von F. Schröter. Bonn 2021. URL: <https://www.fes.de/referat-demokratie-gesellschaft-und-innovation/gegen-rechtsextremismus/mitte-studie-2021>. Letzter Abruf: 26.06.2023.



# 3 Vermittlung von Grundrechten im Schulalltag - Grundrechte, Bürgerrechte, Menschenrechte

## Kenntnisse, Kompetenzen und Werthaltungen lernwirksam erarbeiten

Grundrechte sind Voraussetzung und Garant tatsächlicher Demokratie. Ihre Geltung ist keine Selbstverständlichkeit. Global betrachtet sind die Grundrechte auch im 21. Jahrhundert für viele Menschen gefährdet oder eingeschränkt (vergleiche Voßkuhle 2021, Seite 199 folgende). Neben internationalen Konflikten gefährden phasenweise auch radikale und extremistische Bewegungen aus der Bürgerschaft selbst die unmittelbare Geltung dieser Rechte für jeden Menschen. Gerade im Bereich der Schule ist es für eine profunde Demokratiebildung bedeutsam, diesen verfassungsrechtlichen Gegenstandsbereich zu erschließen. Allerdings ist der Gegenstand auch komplex. Um sich ihm unterrichtspraktisch zu nähern, werden aus politdidaktischer Perspektive verschiedene Zugänge und Fragestellungen entlang der Kategorien Kenntnisse, Kompetenzen sowie Einstellungen und Werthaltung beleuchtet.

### Kenntnisse:

**Was sind Menschenrechte, Grundrechte und Bürgerrechte?  
Welche Grundrechte sind besonders wichtig?**

Um Menschenrechte und Bürgerrechte entdecken und zugleich spielerisch kennenlernen zu können, bietet sich die Methode „Reise nach Demokratien“ an. Lernende wählen bei dieser Methode aus den 30 Artikeln der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte (AEMR) oder aus dem Grundrechtsteil des Grundgesetzes der Bundesrepublik Deutschland ein Menschen- beziehungsweise Grundrecht

aus (wie beispielweise Artikel 3 der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte: „Jeder hat das Recht auf Leben, Freiheit und Sicherheit der Person.“), das für sie persönlich besonders relevant ist und entwickeln dazu ein kreatives Standbild. Zur Entwicklung eines solchen Standbildes bietet sich Partnerarbeit oder die Arbeit in mehreren Kleingruppen an.

Jedes erarbeitete Standbild wird der restlichen Lerngruppe mit der Aufforderung vorgestellt, das dahinter vermutete Menschenrecht zu benennen und seine Bedeutung im Alltag der Bürgerinnen und Bürger einer Demokratie mit Beispielen zu unterfüttern und zu erläutern.

Die Standbilder können gegebenenfalls fotografisch dokumentiert werden (Achtung: Hier muss das Einverständnis der Schülerinnen und Schüler beziehungsweise der Erziehungsberechtigten eingeholt werden, denn hier ist ein Grundrecht berührt).

### **Mögliche Erweiterungen und Vertiefungen in Abhängigkeit von der Jahrgangsstufe**

1. In **niedrigeren Jahrgangsstufen** kann die Bedeutung der sozialen Menschenrechte zur Sicherung elementarer Lebensbedürfnisse (Artikel 22-26 der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte) erarbeitet werden. Insbesondere die Frage nach dem Unterschied zwischen Überleben und einem menschenwürdigen Leben eignet sich, um das Thema zu vertiefen.
2. In **mittleren Jahrgangsstufen** bietet es sich an, den ersten Abschnitt des Grundgesetzes systematisch miteinander zu vergleichen, um Gemeinsamkeiten und Unterschiede von innerstaatlichen Grund- und Bürgerrechten sowie überstaatlichen Menschenrechten herauszuarbeiten (vergleiche Füchter, Heither, Hünlich und Pätzold 2023, Seite 360-367).

Ab der Jahrgangsstufe 8 können auch Fallstudien zu einzelnen politischen Bürgerrechten (wie Pressefreiheit, Religionsfreiheit, Versammlungsfreiheit) exemplarisch vertieft werden. Dabei kann ein Ländervergleich (Beispiel: Einschränkungen der Pressefreiheit im Staat xyz) arbeitsteilig und mithilfe von Leitfragen strukturiert werden. Leitfragen können sein: Mit welchen Maßnahmen wird die Pressefreiheit eingeschränkt? Wird dabei

direkte oder indirekte Gewalt gegen Journalistinnen und Journalisten eingesetzt? Wer ist von den Einschränkungen besonders betroffen? Wie stark sind die Einschränkungen? Welches sind die näheren Ursachen für die Einschränkung der Pressefreiheit? Wie kann oder könnte die Pressefreiheit durchgesetzt werden?

Informationsportale von Menschenrechtsorganisationen oder berufsbezogenen internationalen Nichtregierungsorganisationen (unter anderem Deutsches Institut für Menschenrechte, Amnesty International, Human Rights Watch, Reporter ohne Grenzen) können einbezogen werden.

3. In der **Qualifikationsphase** sollte erarbeitet und reflektiert werden, wie sich die Menschen- und Bürgerrechte mit Blick auf ihre spezifischen Funktionen längerfristig entwickelt haben. Besonders reizvoll ist es, dies fachübergreifend mit den Fächern Geschichte und Ethik/Religion zu gestalten.

#### **Die Entwicklung der Menschen- und Bürgerrechte:**

- **Erste Generation** der Menschenrechte in Form von klassischen liberalen Schutzrechten des Individuums gegenüber staatlicher beziehungsweise gesellschaftlicher Willkür und Gewalt (das Recht auf Leben, auf Freiheit der Meinung, der Rede und der Religion, auf Rechtsstaatlichkeit).
- **Zweite Generation** in Form individueller Anspruchs- und Teilhaberechte im politischen, sozialen, wirtschaftlichen und kulturellen Bereich (etwa das Recht auf menschenwürdige Arbeitsbedingungen, auf eine materiell gesicherte Existenz oder auf Gesundheitsfürsorge).
- **Dritte Generation** der Menschenrechte mit kollektiven Zielsetzungen (das Recht auf Entwicklung, das Recht auf eine saubere Umwelt oder das Recht auf Frieden), wobei auch die Kontroversität dieser dritten Rechtsgeneration erörtert werden sollte.

**Fachdidaktische Reflexionsfrage 1:**

**Können Grundrechte und Menschenrechte im Unterricht zugleich erarbeitet werden?**

Es empfiehlt sich, den Betrachtungshorizont der Menschenrechte sukzessive zu erweitern. Vom lebensweltlichen Nahbereich ausgehend, kann der Rahmen über die politische Partizipation in Kommune, Land, Staat der (heranwachsenden) Staatsbürgerinnen und Staatsbürger bis hin zu zwischenstaatlichen Vergleichen (Grundrechtsgeltung in Europa, Menschenrechtssituation interkontinental, transnationale Menschenrechtspolitik im Rahmen der Vereinten Nationen) schrittweise erweitert werden.

**Kompetenzen:**

**Welche Bedeutung haben Grundrechte für die politische Urteilsfähigkeit und Handlungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler?**

Politische, soziale und ökonomische Fragestellungen werden in den mittleren und höheren Jahrgangsstufen üblicherweise beurteilt, indem normative Urteilkategorien verwendet werden. [Anmerkung der Redaktion: Politische Urteilskompetenz gilt als die Fähigkeit, eine eigenständige Positionierung oder wertende Stellungnahme zu einem politischen Sachverhalt und/oder einem politischen Akteur mit Blick auf eine kontroverse Fragestellung zu entwickeln, mithilfe von Begründungskategorien (Legitimität, Effizienz) begründen zu können und sich öffentlich zu rechtfertigen. Die Kategorien Legitimität und Effizienz sollen dabei gewährleisten, dass die vertretenen Positionen allgemein begründbar, diskursiv und damit grundsätzlich für jede und jeden nachvollziehbar werden.] Dabei können Fragen nach der Priorisierung von Zielen sowie der Auswahl geeigneter Mittel mit Blick auf die politische Kontroversität miteinander in Beziehung gesetzt und die Effektivität und Effizienz entsprechender Handlungsoptionen bewertet (Zweckrationalität) werden.

Doch zugleich soll auch die politische Zielebene vor dem Hintergrund relevanter Werte gerechtfertigt werden. Es soll also begründet werden, warum bestimmte Ziele anderen Zielen gegenüber prioritär sind: weil sie beispielsweise erstens gerecht sind und dem

Gemeinwohl dienen und zweitens angesichts des Demokratieprinzips und der Rechtsstaatlichkeit in zweifacher Weise legitim sind (Prinzip der Wertrationalität) (vergleiche Juchler 2012).

Um als legitim zu gelten, müssen politische Entscheidungen in demokratischen Verfahren erfolgen und inhaltlich den Grundwerten und Prinzipien der Verfassung und dem gültigen, positiven Recht entsprechen. Daher ist die Legalität ein wichtiger Teilaspekt der Legitimität.

In der praktischen Urteilsbildung kommt es an dieser Stelle mitunter zu Schwierigkeiten, weil Lernende ihre persönlichen Moralvorstellungen generalisieren und zu einer allgemeinen politischen Norm erheben möchten. Allerdings unterscheidet sich eine politische – das heißt öffentliche – Urteilsbildung zur Generierung allgemeiner Normen und Gesetze von privaten Entscheidungen zur persönlichen Lebensführung (vergleiche Füchter 2023). Daher ist besonders darauf zu achten, dass Lernende bei ihrer politischen Urteilsbegründung die beiden Aspekte Gemeinwohl und Legitimität hinreichend beachten und ein Ungleichgewicht von Zweck- und Wertrationalität vermeiden (vergleiche Bewertungstool Füchter 2023, Abschnitt 3 und 4).

In diesem Zusammenhang ist es für Lernende wichtig zu begreifen, dass die Abwägung politischer Entscheidungen (= Kontroversität politischer Urteilsbildung) in demokratischen Verhältnissen immer vor dem konsensualen Hintergrund geteilter Grundwerte erfolgen muss. Nur so kann die Integration hochgradig pluralistischer Gesellschaften überhaupt bewerkstelligt werden. Ein solches Begreifen kann gelingen, wenn ausgewählte Beispiele, wie in Abbildung 2 die Mobilitäts- und Verkehrspolitik, untersucht werden.

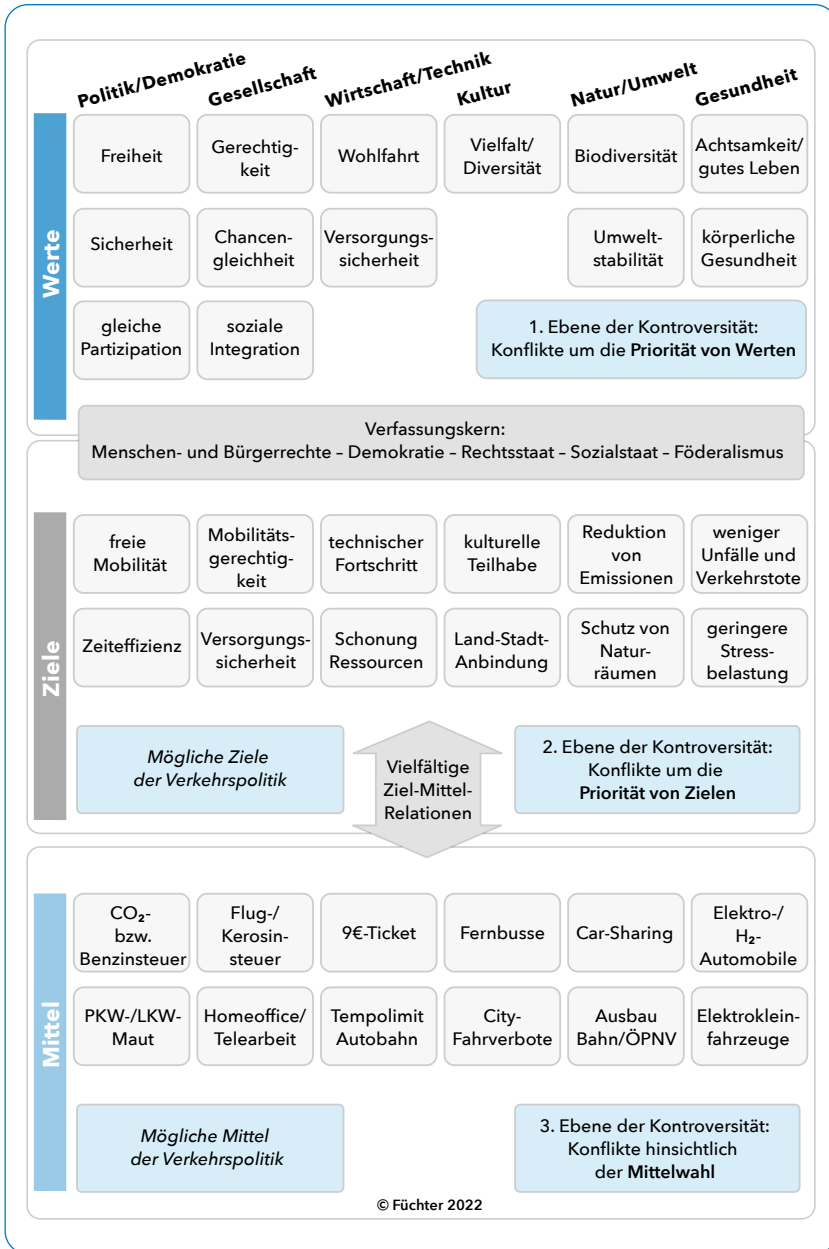


Abbildung 2: Politische Urteilsbildung: Ziel-Mittel-Relationen und Kontroversität am Beispiel der Mobilitäts- und Verkehrspolitik



Das Prinzip der Kontroversität ist damit durch einen vernünftigen Hintergrundkonsens eingehegt, der in den Grundrechten und Verfassungsprinzipien zum Ausdruck kommt. Erst vor diesem normativen Hintergrund – dem normativen Gehalt des Grundgesetzes – kann auf politischer Ebene ein fairer Interessenausgleich erfolgen.

Wenn Lernende in einem Politikunterricht, der auf ihre selbstständige, reflektierte und mündige Urteilsbildung abzielt, nach und nach das Ergänzungsverhältnis von Kontroversität und demokratischem Fundamentalkonsens erfahren und begreifen, können sie auch die Bedeutung von politischer Toleranz und einem fairen und gewaltfreien politischen Wettbewerb wertschätzen lernen.

### **Fachdidaktische Reflexionsfrage 2:**

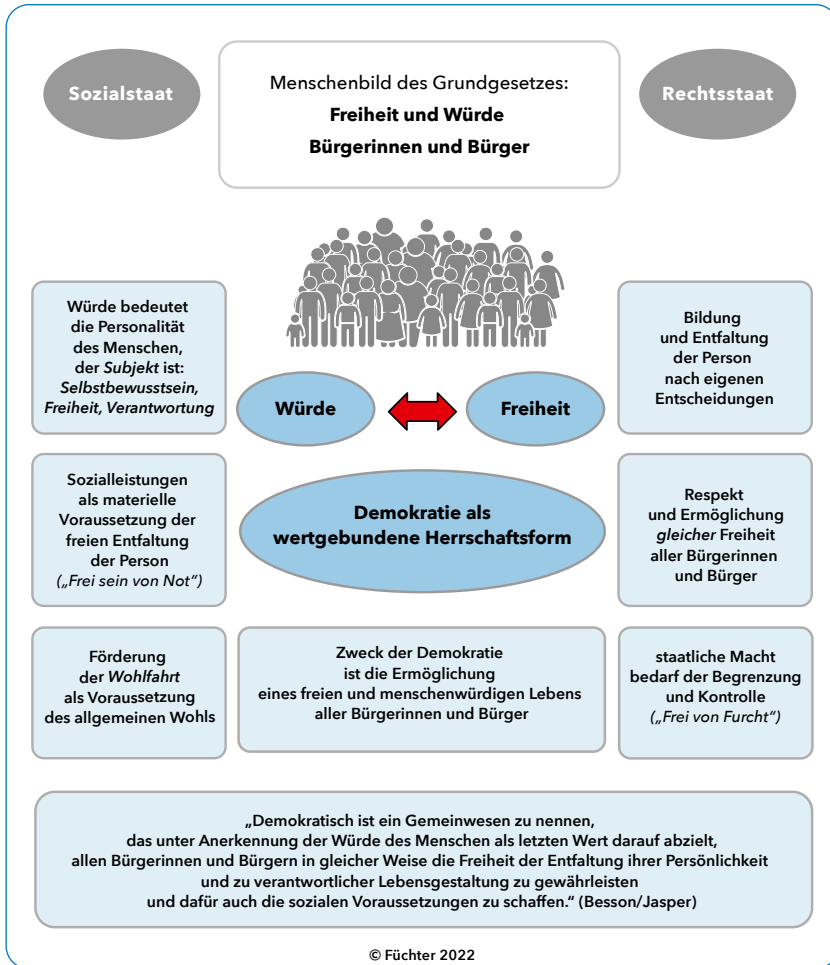
#### **Welche Bedeutung haben Grundrechte für die politische Urteilsfähigkeit und Handlungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler?**

Die Kenntnis von Menschen- und Grundrechten und das reflexive Bildungswissen über die Bedeutung dieser Rechte sind in einem demokratischen Rechtsstaat fundamental für die politische Mündigkeit heranwachsender Bürgerinnen und Bürger.

### **Einstellungen und Werthaltungen:**

#### **Welche Einstellungen und Wertpräferenzen sind für eine Erziehung zur Mündigkeit bedeutsam?**

Damit Menschen- und Grundrechte in einer Demokratie tatsächlich gelten, muss eine wesentliche Voraussetzung erfüllt sein: Die Menschen müssen die zentralen Werte der Verfassung nicht nur achten, sondern sie auch wertschätzen. Dies gilt insbesondere für die Werte gleiche Freiheit und gleiche Würde aller Bürgerinnen und Bürger (Abbildung 3). Ohne die substantielle Anerkennung des gleichwertigen Bürgerstatus der anderen Bürgerinnen und Bürger kann es zu Ausgrenzung, Marginalisierung oder im Extremfall auch zu gesellschaftlicher Exklusion kommen. Die Geschichte hat dies leider in zahlreichen Beispielen gezeigt.



**Abbildung 3: Demokratie als wertgebundene Herrschaftsform und ihre doppelte Voraussetzung**

Doch was tun, wenn sich Teile der Bürgerschaft gegenüber ihren Mitbürgerinnen und Mitbürgern menschenfeindlich äußern oder verhalten?

Lehrkräfte sind im Rahmen ihrer Tätigkeit (qua Amt) verpflichtet, auf Formen gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit situativ angemessen zu reagieren. Unabhängig von der Art und Weise der abwertenden Äußerungen und/oder der Gewalt von Schülerinnen

oder Schülern gegen andere müssen Lehrkräfte solch ausgrenzendem Verhalten gegenüber pädagogisch und angemessen kritisch begegnen. Abwertende Äußerungen und/oder Gewalt treten beispielsweise auf gegen

- das andere Geschlecht (Sexismus),
- Andersgläubige (Antisemitismus, Islamfeindlichkeit, religiöse Intoleranz),
- Behinderte,
- Homosexuelle (Homophobie),
- Sinti und Roma (Antiziganismus),
- Menschen anderer Hautfarbe (Rassismus),
- asylsuchende Menschen,
- wohnungslose Menschen,
- Gäste aus anderen Staaten (Fremdenfeindlichkeit) oder
- ärmere Menschen (Klassismus).

### **Fachdidaktische Reflexionsfrage 3:**

#### **Ist eine Lehrkraft in der Lage, gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit angemessen zu begegnen?**

Diese fachdidaktische Reflexionsfrage sollte jede Lehrkraft für sich beantworten und sich bei Bedarf Beratung und Unterstützung holen.

Zugleich ist es eine systemische Aufgabe von Schule und Lehrerfortbildung, dass entsprechende Fortbildungsangebote bekannt sind, genutzt werden und eine Vernetzung mit entsprechenden Expertennetzwerken etabliert wird.

### **Zum Umgang mit grundrechts- und zugleich menschenfeindlichen (allgemein: heterophoben) Äußerungen und Einstellungen**

Um auf abwertende und ausgrenzende Äußerungen reagieren zu können, eignen sich insbesondere folgende praktische und hilfreiche Argumentationsstrategien:

- Fragwürdige Verallgemeinerungen erkennen und problematisieren: Sind wirklich alle Deutschen, alle Ausländer, alle Homosexuellen ...?

- Einzelne Negativbeispiele relativieren und kritisch hinterfragen: Ist dir bekannt, wie viele geflüchtete Menschen sich an das Gesetz halten?
- Abwertungen sichtbar machen und Motive thematisieren: Du wertest gerade eine große Gruppe von Menschen ab - warum?
- Einen Perspektivwechsel anleiten: Was wäre für dich wichtig, wenn du eine Behinderung hättest?
- Diskussionswürdige Lösungsvorschläge einfordern: Wie sollte Deutschland nach deiner Vorstellung mit Bürgerkriegsflüchtlingen human umgehen?

Abschließend muss allerdings auch angemerkt werden, dass es nicht alleinige Aufgabe des Politikunterrichts ist, zu sensibilisieren. Vielmehr handelt es sich um eine Querschnittsaufgabe aller Unterrichtsfächer sowie auch der Institution Schule in ihrer Gesamtheit (beispielsweise Hufer 2016).

**Dr. Andreas Füchter**

---

### Informations- und Fortbildungsangebote

- <https://www.ohchr.org/en/human-rights/universal-declaration/translations/german-deutsch>
- <https://www.institut-fuer-menschenrechte.de>
- [www.reporter-ohne-grenzen.de](http://www.reporter-ohne-grenzen.de)
- [www.amnesty.de](http://www.amnesty.de)
- [www.hrw.org/de](http://www.hrw.org/de)

Fortbildungsreihe der Hessischen Lehrkräfteakademie zum Kerncurriculum Gymnasiale Oberstufe (KCGO), Fach Politik und Wirtschaft, Modul 1 bis 7, Fortbildungsangebote auch für Fachschaften, Kontakt über [Andreas.Fuechter@schule.hessen.de](mailto:Andreas.Fuechter@schule.hessen.de).

## Literatur

**Besson, W.; Jasper, G.:** Das Leitbild der modernen Demokratie. Bausteine einer fortschrittlichen Staatsordnung. Berlin 1991.

**Füchter, A.:** Mündiges Urteilen im Spannungsfeld von Ethik, Politik und Wirtschaft – der reflexive Umgang mit Irrationalität als Voraussetzung einer problemadäquaten Urteilspraxis. In: Hößle, C.; Rathje, W. (Herausgebende): Bioethik unterrichten – Ethisches Bewerten an Schulen und Universitäten. Heidelberg 2023.

**Füchter, A.; Heither, D.; Hünlich, R.; Pätzold, J.:** Mensch und Politik. Sekundarstufe II. Qualifikationsphase Politik und Wirtschaft. Braunschweig 2023.

**Hufer, K. P.:** Argumentationstraining gegen Stammtischparolen. Materialien und Anleitungen für Bildungsarbeit und Selbstlernen. Schwalbach am Taunus 2016.

**Juchler, I.:** Politisches Urteilen. In: Zeitschrift für Didaktik der Sozialwissenschaften. 2 (2012). Seite 10-27.

**Voßkuhle, A.:** Europa, Demokratie, Verfassungsgerichte. Frankfurt am Main 2021.



# 4 Demokratische Schulkultur im Kontext der Demokratiebildung

Schulisches Demokratielernen und schulische Demokratiebildung sind vielschichtig und relevant. Denn niemand wird als Demokrat\*in geboren (nach Michael Greven). Demokratie muss gelernt werden, um gelebt werden zu können (K. G. Fischer) und Demokratie ist nicht nur eine Regierungsform, sondern vor allem eine spezifische „Form des Zusammenlebens“ (John Dewey) (vergleiche Himmelmann 2007, Seite 19-20). Diese Leitsätze erinnern daran und geben Hinweise, wie sich Lehrkräfte, pädagogische Fachkräfte, Schulleitungsmitglieder, Bildungsexpertinnen und Bildungsexperten dem Thema „demokratische Schulkultur“ in Unterricht und Schule widmen können.

## Teilhabe an Demokratie als Lebensform

Der demokratiepädagogische Ansatz führt Gedanken wie denjenigen fort, dass Demokratie gelernt werden muss und dass es dabei auch um die Ausgestaltung des Zusammenlebens geht. „Demokratiepädagogik umfasst pädagogische, insbesondere schulische und unterrichtliche Bedingungen und Aktivitäten zur Förderung von Kompetenzen, die nötig sind, um an Demokratie als Lebensform teilzuhaben und diese in Gemeinschaft mit anderen Menschen aktiv zu gestalten; um sich für eine demokratische Gesellschaftsform zu engagieren und sie durch Partizipation und Mitwirkung in lokalen und globalen Kontexten mitzugestalten; um Demokratie als Regierungsform durch aufgeklärte Urteilsbildung und Entscheidungsfindung zu bewahren und weiterzuentwickeln.“ (Edelstein 2007, Seite 3).

Die Definition von „demokratischer Schulkultur“ der Deutschen Gesellschaft für Demokratiepädagogik (DeGeDe) fokussiert stark

auf das konkrete zwischenmenschliche Miteinander in der Schule als gemeinsamer Lebensform. „Eine demokratische Schulkultur ist durch demokratische Werte und Kommunikationsformen geprägt. Sie bietet allen Beteiligten vielfältige Möglichkeiten zur Mitsprache, Mitgestaltung und Mitbestimmung in bedeutsamen Fragen und Themen. Anerkennung, Partizipation und Verantwortung, Bildungsgerechtigkeit sowie Toleranz bilden Leitorientierungen für die schulische Praxis und für die Schulentwicklung. Unterricht, Projekte und Schulleben bieten den Schülerinnen und Schülern Gelegenheiten, die Heterogenität und Vielfalt von Lebensformen und Überzeugungen kennen und wertschätzen zu lernen.“ (Deutsche Gesellschaft für Demokratiepädagogik 2014, Seite 72).

Eine - auch für die demokratische Schulkultur - zentrale Ausgangsthese zur Demokratiebildung (in Anlehnung an Himmelmann 2007, Seite 19) weist jedoch gleichzeitig darauf hin, dass die politische Demokratie als Herrschaftsform eine feste sozialmoralische Unterfütterung braucht. „Mit Kindern und Jugendlichen, die in der einen oder anderen Form zur Gewalttätigkeit neigen, die autoritäre Verhaltensstrukturen zeigen und anderen mit sozialer Rücksichtslosigkeit begegnen, lässt sich eine Demokratie als Herrschaftsform auf Dauer nicht stabil halten.“ Die Demokratiepädagogen Wolfgang Beutel, Kurt Edler und Helmolt Rademacher führen diese inneren Zusammenhänge weiter aus: „Dass Schule heute mehr denn je auch Gefahr läuft, der allseits kritisierten Spaltung unserer Gesellschaft nicht wirklich entschieden entgegen treten zu können, kann zwar nicht zu der Forderung führen, Schule müsse eine Integration leisten, die die sie tragende Gesellschaft nicht mehr zu gewähren bereit ist - das entbindet jedoch nicht von der Notwendigkeit, dass gerade die Schule das demokratische Lern- und Entwicklungslabor der offenen Gesellschaft bilden muss.“ (Beutel, Edler und Rademacher 2014, Seite 9). Die Daueraufgabe „demokratische Schulreform“ wird dort als „Erfordernis der stetigen Einpassung einer im Kern nicht demokratischen Institution in Ansprüche der Gerechtigkeit, eines lebendigen Ortes, der den Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen heute adäquate Lerngelegenheiten und bürgerschaftliche Bildung für die Zivilgesellschaft bietet“ (ebenda) definiert. Schule stellt in diesem Sinne „den Kern der anhaltend notwendigen Transformation der Demokratie an die Ansprüche, Chancen und Probleme der



Zeit [dar].“ (ebenda; zur demokratierelevanten Aufgabe von Schule siehe auch Hessisches Kultusministerium 2021, Seite 46).

## Unterstützungsangebote in Hessen

Ideengeber, die die innerschulische Diskussion solcher Fragen anregen, gibt es beispielweise im Themenfeldheft „Demokratiebildung, Kinderrechte und Gewaltprävention“ des Hessischen Referenzrahmens Schulqualität (HRS) (vergleiche Hessische Lehrkräfteakademie 2022). Der Hessische Referenzrahmen Schulqualität als Ganzes unterstützt Lehrkräfte und Schulen darin, ihre Entwicklungsziele und Entwicklungsplanungen zu identifizieren und zu präzisieren, indem er fundierte, bearbeitbare Dimensionen und Kriterien für gute Schule liefert.

Er nimmt eine beratende Haltung ein und macht Mut bezüglich der jeweiligen Qualitätsniveaus: „Der HRS kann seine orientierenden Funktionen nur erfüllen, wenn er einen höheren Maßstab anlegt, als die reale schulische Praxis in der Regel erwarten lässt. Gleichzeitig offenbaren Einblicke in das Schulleben, dass alle öffentlichen hessischen Schulen Qualitätselemente vorweisen, an denen angeknüpft werden kann.“ (Hessische Lehrkräfteakademie 2022, Seite 4).

Zentrale Dimensionen, die die demokratische Schulkultur stärken sollen, finden sich explizit im Qualitätsbereich V (Schulkultur) des Themenfeldhefts „Demokratiebildung, Kinderrechte und Gewaltprävention“ (ebenda, Seite 16-18). Die Dimension der pädagogischen Grundhaltung wird beispielsweise durch die Frage der Eingebundenheit (V.1.1) erkennbar: „An der Schule zeigt man sich gegenüber allen Schülerinnen und Schülern verantwortlich und fördert die soziale Eingebundenheit - insbesondere im Sinne einer inklusiven Schule, eines Zusammenlebens der Kulturen sowie der geschlechtsunabhängigen Gleichberechtigung.“ Die Dimension der Beteiligung wird durch Demokratieerziehung (V.2.1) deutlich, wonach die Schule „den Schülerinnen und Schülern Gestaltungsspielräume [eröffnet] und Verantwortungsübernahme und Demokratieerziehung fördert“. Über diese Dimensionen kann individuell sowie schulbezogen ein thematischer Einstieg in den Gesamtkontext demokratische Schulkultur erfolgen und eine erste Rollen- und Aufgabenklärung initiiert werden.

Das Projekt „Gewaltprävention und Demokratielernen“ (GuD) des Hessischen Kultusministeriums unterstützt hessische Schulen, indem es berät und fortbildet. Exemplarisch sei die innerschulische Prozessbegleitung durch Prozessentwicklungsgruppen (PEG) erwähnt. Bei diesen handelt es sich um ein spezifisches Beratungsangebot, mit dessen Hilfe gewaltpräventive und demokratiepädagogische Programme im Gesamtsystem Schule eingeführt werden sollen (siehe Poitzmann und Schmidt 2021 sowie Wild 2020). Die Prozessentwicklungsgruppen begleiten Schulen in ihrer Entwicklung zu demokratischen Schulen langfristig und passgenau. „Die Besonderheit des Formats besteht in der zeitlich unbefristet angelegten Kombination aus Beratung, Fortbildung und Netzwerkarbeit (siehe Übersicht in Poitzmann und Schmidt 2021, Seite 21).

In den Prozessentwicklungsgruppen wird regelmäßig an folgenden Fragen gearbeitet:

- Wie können wir verbindliche Strukturen unserer Arbeit im Themenfeld Gewaltprävention schaffen und die personelle Basis der Beteiligten an der Schule verbreitern?
- Wie kann diese Arbeit an der Schule schrittweise und planvoll weiterentwickelt werden?
- Wie können wir innerschulisch Transparenz herstellen und erreichen, dass die unterschiedlichen Ansätze, mit denen an unserer Schule in diesem Feld gearbeitet wird, gebündelt werden und zusammenwirken, zum Beispiel auch im Hinblick auf das Schutzkonzept der Schule?
- Wie können wir die Wirksamkeit unserer Arbeit feststellen?

Um die Qualitätsbereiche und Dimensionen einer demokratischen Schulkultur sowie die Rollen- und Auftragsklärung aller Personen, die an der gewaltpräventiven und demokratiestärkenden Schulentwicklung beteiligt sind, kennenlernen und wahrnehmen zu können, müssen ausreichend Zeit und Freiräume zur Verfügung stehen für die gemeinsame konzeptionelle Arbeit. Die Beteiligung und das Engagement der Schulleitung sind dabei unerlässlich. Diese Arbeit wird idealerweise durch passgenaue Beratungs- und Fortbildungsangebote unterstützt.

---

## Literatur

**Deutsche Gesellschaft für Demokratiepädagogik (Herausgeberin):** ABC der Demokratiepädagogik. Berlin, Jena 2014.

**Edelstein, W., unter Mitarbeit von Beutel, W.; Edler, K.; Rademacher, H.:** Demokratiepädagogik und Schulreform. Schwalbach am Taunus 2014.

**Edelstein, W.:** Was ist Demokratiepädagogik? In: de Haan, G.; Edelstein, W.; Eikel, A. (Herausgebende): Qualitätsrahmen Demokratiepädagogik. Demokratiepädagogische Handlungskompetenz fördern, demokratische Schulqualität entwickeln. Heft 1: Grundlagen zur Demokratiepädagogik. Weinheim, Basel 2007. Seite 3-5.

**Hessische Lehrkräfteakademie (Herausgeberin):** Hessischer Referenzrahmen Schulqualität. Demokratiebildung, Kinderrechte und Gewaltprävention – Qualitätsbereiche. Qualitätsdimensionen. Qualitätskriterien. Wiesbaden 2022.

**Hessisches Kultusministerium (Herausgeber):** Grundrechtsklarheit, Wertevermittlung, Demokratieerziehung. Eine Handreichung für hessische Lehrkräfte. Wiesbaden 2021. URL: <https://kultusministerium.hessen.de/infomaterial/Grundrechtsklarheit-Wertevermittlung-Demokratieerziehung>.

**Himmelmann, G.:** Demokratie-Lernen – Eine Aufgabe moderner Schulen. In: Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (Herausgeber): Demokratie erfahrbar machen – demokratiepädagogische Beratung in der Schule. Ein Handbuch für Beraterinnen und Berater für Demokratiepädagogik. Ludwigsfelde-Struveshof 2007. Seite 18-30.

**Poitzmann, N.; Schmidt, A.:** Demokratielernen und Gewaltprävention. Wie hessische Prozessentwicklungsgruppen schulische Systeme dabei unterstützen. In: Lernende Schule. 93 (2021). Seite 20-22.

**Wild, C.:** Prozessentwicklungsgruppen in Hessen. In: Berkessel, H. et al. (Herausgebende): Demokratie als Gesellschaftsform. 7. Jahrbuch Demokratiepädagogik. Frankfurt am Main 2020. Seite 287-293.



# 5 Prävention von Rechtsextremismus

Der Mord an Walter Lübcke, die Drohserie des NSU 2.0 und der rassistische Anschlag von Hanau haben gezeigt, wie gefährlich der Rechtsextremismus gerade auch in Hessen ist (Schmidt und Weyrauch 2023). Rechtsextreme Äußerungen - ob als Parole, in Form von Mobbing oder als Schmiererei - gehören zudem zur Realität an Schulen. Was können Lehrkräfte tun, um Rechtsextremismus vorzubeugen? Wie können sie auf Rechtsextremismus im Klassenzimmer professionell reagieren?

## Was ist Rechtsextremismus?

Unter Rechtsextremismus wird im Folgenden die Gesamtheit von Einstellungen und Verhaltensweisen verstanden, die von einer vermeintlich rassistisch bedingten Ungleichheit und Ungleichwertigkeit der Menschen ausgehen und die „rassistische“ Homogenität von Völkern fordern. Rassismus und völkisches Denken machen also den Kern des Rechtsextremismus aus. Weitere Elemente können

- positiver Bezug zum Nationalsozialismus,
- Antisemitismus,
- übersteigter Nationalismus,
- kategorischer Vorrang der Staatsräson gegenüber dem Individuum und
- Ablehnung des Pluralismus der liberalen Demokratie sein.

Akteure der Neuen Rechten versuchen tendenziell, weder symbolisch noch begrifflich an den Nationalsozialismus anzuknüpfen. Sie wollen so zum einen dem staatlichen Verfolgungsdruck entgehen. Zum anderen haben sie erkannt, dass solche Bezüge aufgrund der breiten gesellschaftlichen Ächtung des Nationalsozialismus ihre

Mobilisierungschancen in der Bevölkerung verringern. Stattdessen ersetzen sie den Rassebegriff durch Begriffe wie „Ethnie“, „Kultur“ oder „kulturelle Identität“. Das rassistische Denken dahinter bleibt indes dasselbe.

## Wie verbreitet ist Rechtsextremismus bei Schülerinnen und Schülern?

Eine Vielzahl von Studien (zum Beispiel Decker et al. 2022; Goede, Schröder und Lehmann 2019) belegt: „Trotz einer Mehrzahl unbelasteter Jugendlicher können wir von einem Anteil von 5 bis 10 Prozent der Jugendlichen ausgehen, die sich im Spektrum zwischen einer rechtsaffinen Einstellung und einem rechtsextremen Weltbild bewegen.“ (May und Heinrich 2021, Seite 73). Diese Studien zeigen darüber hinaus, dass es sich nicht nur um ein Phänomen in den östlichen Bundesländern handelt, sondern um eine gesamtgesellschaftliche Herausforderung - auch und gerade in Hessen.

## Wie kann in Schulen präventiv gearbeitet werden?

Prävention hat einerseits zum Ziel, rechtsextreme Vorfälle und Äußerungen zu verhindern (zum Beispiel, dass sich Schülerinnen und Schüler rechtsextreme Einstellungen und Verhaltensweisen aneignen). Andererseits kann es auch präventiv wirken, wenn liberale Werte wie Toleranz, Akzeptanz von Vielfalt, Demokratie und Frieden gefördert werden.

In der Pädagogik werden drei Adressatenkreise der Präventionsarbeit unterschieden:

1. Die **universelle Prävention** richtet sich an alle Schülerinnen und Schüler. Es geht darum, dass Rechtsextremismus gar nicht erst entsteht. Es muss noch kein rechtsextremer Vorfall geschehen sein.
2. Von **selektiver Prävention** wird gesprochen, wenn sich in Lerngruppen bereits Ausprägungen des Rechtsextremismus (wie Parolen, Schmierereien) gezeigt haben. Mit der Präventionsarbeit soll verhindert werden, dass sich solche rechtsextremen Einstellungen und Verhaltensweisen verfestigen und ausbreiten.

3. Von **indizierter Prävention** spricht man, wenn Schülerinnen und Schüler bereits ein gefestigtes rechtsextremes Weltbild haben und sich entsprechend verhalten. Die Präventionsarbeit soll andere vor diesen Personen schützen. Außerdem werden rechtsextreme Schülerinnen und Schüler dabei unterstützt, aus ihrer rechtsextremen Lebenswelt auszusteigen.

Im Berufsalltag ist es für Lehrkräfte häufig schwer einzuschätzen, wie sie angemessen auf rechtsextreme Äußerungen im Unterricht reagieren sollen. Folgende Grundätze können Orientierung geben:

- Rechtsextreme Äußerungen und Parolen von Schülerinnen und Schülern sind eine Chance für Lehrkräfte, erzieherisch auf alle einzuwirken. Denn die Äußerungen sind ein unmittelbarer, sicht- und hörbarer Anlass dafür, pädagogisch zu intervenieren. Kommt eine rechtsextreme Einstellung in der Schule zum Ausdruck, kann besser interveniert werden als bei einem Radikalisierungsprozess im Stillen. Hierauf einzuwirken haben Lehrkräfte kaum Gelegenheit.
- Wie Lehrkräfte auf rechtsextreme Äußerungen reagieren oder eben nicht reagieren, wirkt sich auf alle Anwesenden aus. Werden rassistische Parolen überhört, sendet dies ein Signal an alle Anwesenden, dass sie unproblematisch – im schlimmsten Fall sogar akzeptiert sind. Deswegen müssen Lehrkräfte reagieren. Ihre Intervention zeigt zudem, dass Betroffene nicht allein gelassen werden.
- Erst Diagnose, dann Intervention: (Junge) Menschen äußern sich mitunter undifferenziert, uninformiert oder provozierend. Hier gilt es, die Situation und ihren Kontext angemessen wahrzunehmen. Manchmal reicht bereits ein wenig Ironie oder ein kurzes Stoppsignal aus. Eine rechtsextreme Parole kann aber auch Indiz für ein rassistisches Weltbild sein und/oder darauf hinweisen, dass in der Lerngruppe gemobbt wird. Um angemessen reagieren zu können, muss die konkrete Situation analysiert werden. Dabei ist der Kontext, in dem eine Äußerung gefallen ist, immens wichtig: Es kommt darauf an, wer was wann gegenüber wem mit welcher Vorgeschichte sagt oder tut.

## Universelle Prävention: Was können Lehrkräfte tun?

Jeder Unterricht kann und sollte zur Prävention von Rechtsextremismus beitragen. Der Erziehungsauftrag im § 2 des Hessischen Schulgesetzes umfasst etwa die Förderung der Werte Gleichwertigkeit aller Menschen, Demokratie, Akzeptanz von Vielfalt, friedliche Konfliktlösung:

- **Aufklärung und Information** über den Nationalsozialismus, den Rechtsextremismus, über rechte Vorurteile gegenüber Menschen mit Migrationshintergrund oder Politikerinnen und Politikern sind gerade im gesellschaftlichen Fachbereich (Geschichte, Politik und Wirtschaft, Religion, Ethik, Gesellschaftslehre) wichtig. Folgende Institutionen unterstützen kostenlos und unkompliziert:  
<https://beratungsnetzwerk-hessen.de/beratungsangebote/fuer-schulen/>  
<https://hke.hessen.de/hilfsangebote/schulen>  
<https://www.bundesverband-mobile-beratung.de/angebote/vor-ort/>
- **Schülerpartizipation fördern:** Studien zeigen, dass es eine Korrelation zwischen rechtsextremen Einstellungen und Ohnmachtsgefühlen gegenüber gesellschaftlichen Zuständen gibt. Deshalb kann es zur Prävention von Rechtsextremismus beitragen, wenn die Teilhabe von Schülerinnen und Schülern an Schulangelegenheiten im Rahmen der Schülervertretung gefördert wird (Praxisbeispiele bei May und Heinrich 2021, Seite 85–89). Projekttage eignen sich ebenfalls für alle Lernenden. Das Projekt „Gewaltprävention und Demokratielernen“ berät und unterstützt Schulen darin, eine demokratische Schülerpartizipation einzuführen und zu verankern:  
<https://kultusministerium.hessen.de/schulsystem/schulpsychologie/gewaltpraevention-und-demokratielernen-gud>
- **Entwicklung einer wertschätzenden Interaktion** in Schule und Unterricht. Eine zentrale Ursache für rechtsextreme Einstellungen sind Abwertungserfahrungen, die mithilfe rechtsextremer Einstellungen verarbeitet werden (Orientierung an Autoritäten, Abwertung von schwächeren Gruppen et cetera). Schule darf diese Erfahrungen nicht verstärken, sondern muss – im Gegenteil – eine wertschätzende Kommunikation etablieren (Praxisbeispiele bei May und Heinrich 2021, Seite 98–104).



## Selektive Prävention und reaktives Handeln: Was können Lehrkräfte tun?

Sofortmaßnahmen bei rechtsextremen Äußerungen im Unterricht:

- **Kurz intervenieren:** je nach Situation kann es sinnvoll sein, zunächst kurz zu intervenieren und später differenziert auf die Äußerungen oder Handlungen zu reagieren.
- **Stopp-Sagen:** Interventionen können auch ohne eine lange Unterrichtsunterbrechung eingebracht werden, indem einfach „Stopp“ gesagt wird. Dadurch verdeutlicht die Lehrkraft, dass eine Grenze überschritten wurde.
- **Drei Schritte des notwendigen Distanzierens** (nach Ulrich 2000)
  1. Die Parole in eigenen Worten formulieren und Gelegenheit zur Klarstellung geben. Beispielparole „Ausländer raus!“: „Meinst du wirklich, dass alle Ausländerinnen und Ausländer Deutschland verlassen sollten?“ Reaktion: „War gar nicht so gemeint, sorry.“ Oder „Ja! Alle sofort abschieben.“
  2. Eigene Gefühle darlegen und so die Schülerinnen und Schüler mit der eigenen Position konfrontieren: „Ich bin traurig, weil ich viele Freundinnen und Freunde habe, die selbst oder deren Eltern nicht in Deutschland geboren wurden, und ich es total schätze, dass Deutschland so ein vielfältiges Land ist.“
  3. Distanzierung von der Äußerung mit einem Wunsch an die Adressatin oder den Adressaten verbinden: „Deshalb habe ich da eine ganz andere Position und ich wünsche mir, dass du dir überlegst, was deine Forderung für jeden einzelnen Menschen bedeutet.“
- **Einzelgespräche führen**  
Zuerst: zuhören und ohne Bewertung nachfragen. Dann: die eigene Position artikulieren und menschenfeindliche Einstellungen mit dem WWW-Modell (Wahrnehmung, Wirkung, Wunsch) ablehnen: „Wenn du sagst, dass alle Musliminnen und Muslime Terroristinnen und Terroristen sind ...“ (Wahrnehmung), „... bin ich verärgert, weil damit alle Musliminnen und Muslime über einen Kamm geschoren werden ... (Wirkung), ... und ich

wünsche mir, dass wir zwischen Terroristinnen und Terroristen und Musliminnen und Muslimen unterscheiden.“ (Wunsch) (abgeändertes Beispiel, basierend auf dem „Beispiel zur Formulierung von Ich-Botschaften“ aus Oettingen und Wolrab 2015, Seite 23 folgende).

- **Klassengespräche führen/sich zum Thema äußern**

Gruppendiskussion: „Das Ziel, Jugendliche miteinander ins Gespräch zu bringen, sie zu eigenständigem Denken zu motivieren und für die Gefahren von Stereotypen, einfachen Antworten und Feindbildern zu sensibilisieren, erreichen Pädagoginnen und Pädagogen am besten mit einer offenen, interessierten, zugewandten, nach- und hinterfragenden Haltung.

Hier stehen weniger kognitive Lernprozesse und der Austausch von Argumenten im Vordergrund. Die Jugendlichen sollen auch nicht widerlegt, belehrt, überzeugt werden oder das Gefühl vermittelt bekommen, dass sie als Person verändert werden sollen. Deshalb initiieren und moderieren Pädagoginnen und Pädagogen diese Gespräche lediglich und geben dem vorbehaltlosen Zuhören ausreichend Raum. Hier braucht es den Mut und die Geduld, die Jugendlichen ihre Überzeugungen, Positionen und Interessen zunächst formulieren und präsentieren zu lassen. Kritikwürdigen oder kontroversen Positionen begegnen Pädagoginnen und Pädagogen dabei möglichst nicht selbst, sondern setzen ihr Vertrauen in die Gruppe und den Diskussionsprozess. „Was meint ihr dazu, was xy gerade gesagt hat?“; „Wie sehen die anderen das?“; „Kennt das noch jemand?“

Dieser Prozess wird gefördert, indem kreativ nachgefragt wird („Was hätte es für Folgen, wenn wir es so machen, wie xy vorschlägt?“) und Konsequenzen ausgemalt oder Wunsch- und Zukunftsfragen gestellt werden („Wie würdet ihr es machen?“; „Wie sollte es sein?“).

Auch kritische und konfrontative Fragen sind möglich. „Ich halte es für falsch, was du da sagst, aber es interessiert mich, wie du darauf kommst?“

Lehrkräfte müssen also sowohl die Ideologie kennen, die junge Menschen in ihren Bann schlägt, als auch die persönliche Anfälligkeit für ihre Verlockungen. Dies setzt voraus, dass sich

Lehrkräfte in deren Beweggründe hineinversetzen können und dass das eigene politische Werturteil keine Blockade für ihr Einfühlungsvermögen sein darf. Verstehen bedeutet nicht gutheißen. Vorschnelle, schroffe Urteile können die Dialogbasis mit gefährdeten jungen Menschen zerstören; denn die Lehrkräfte sprechen mit ihnen über etwas, was ihnen lieb oder gar heilig ist und von dem die Schülerin oder der Schüler vielleicht weiß oder ahnt, dass wir es fatal oder sogar verbrecherisch finden. Ohne Selbstreflexion, Selbstdisziplin und eine gute pädagogische Beziehung zum jungen Gegenüber ist somit Prävention nicht möglich. (Müller 2018).

### Indizierte Prävention: Was können Lehrkräfte tun?

Bei Schülerinnen und Schülern, deren Weltbild bereits rechtsextrem gefestigt ist und die sich entsprechend verhalten, ist es in der Regel notwendig, externe Einrichtungen zurate zu ziehen. Darüber hinaus sollte sich die Lehrkraft im Unterricht klar positionieren und mögliche sowie tatsächliche Opfer schützen (siehe oben). Informationen zu Ausstiegsprogrammen in Hessen finden sich hier:

<https://beratungsnetzwerk-hessen.de/beratungsangebote/fuer-distanzierung-und-ausstieg/>

<https://lfv.hessen.de/extremismus/rechtsextremismus>

Wenn Straftaten vorliegen, sind diese anzuzeigen (Beispiele):

- Propagandadelikte (§§ 86, 86a Strafgesetzbuch): Verbreitung von Propagandamitteln und Symbolen verfassungsfeindlicher Organisationen
- Volksverhetzung und die Verbreitung von Hass: Die Schule gilt in diesem Kontext als „begrenzte Öffentlichkeit“, weil der Personenkreis „überschaubar“ ist. Was bedeutet dies? Im Jahr 2018 wurde eine Anzeige wegen Zeigens des Hitler-Grußes und Sieg-Heil-Begrüßungen im Klassenraum von der Staatsanwaltschaft Halle mit der Begründung abgewiesen, dass die Verwendung verfassungsfeindlicher Kennzeichen laut Gesetz nur in der Öffentlichkeit verboten sei. Öffentlich bedeute, dass ein „nicht mehr überschaubarer Personenkreis dies zur Kenntnis nehmen kann“, was bei Äußerungen, die im Klassenraum erfolgen, auch bei geöffneter Tür normalerweise nicht der Fall ist. Digitale

Nachrichten mit derartigen Symbolen sowie Äußerungen, das Besprühen von Wänden, die Verbreitung von Flugblättern, das Tragen derartiger Anstecker sind hingegen grundsätzlich verboten.

Handlungsempfehlungen, wie auf die Verbreitung rechtsextremer Inhalte in Chatgruppen (wie zum Beispiel auf WhatsApp oder Snapchat) angemessen reagiert werden kann, finden sich hier:

<https://bundesverband-mobile-beratung.de/publikationen/was-machen-wir-denn-jetzt-zum-umgang-mit-rechten-inhalten-in-klassenchats/>

## **Weitere Angebote zur Bekämpfung von Rechtsextremismus an hessischen Schulen**

Da Extremismus und Radikalisierung Tendenzen in unserer Gesellschaft sind, denen frühzeitig präventiv begegnet werden muss, sind strukturelle Maßnahmen sowie vielfältige und erfolgreiche Projekte und Initiativen sowohl gegen Rassismus als auch gegen Diskriminierung unterschiedlichster Art an hessischen Schulen bereits seit vielen Jahren verankert. Maßgeblich für die Demokratieerziehung an Schulen sind zunächst die in den ersten Artikeln des Grundgesetzes festgehaltenen Grundrechte. Auch der in §§ 2 und 3 des Hessischen Schulgesetzes verankerte Bildungs- und Erziehungsauftrag formuliert die diesbezüglichen Grundlagen der schulischen Arbeit.

### **Handreichung „Grundrechtsklarheit, Wertevermittlung, Demokratieerziehung“**

Um alle hessischen Lehrkräfte im Umgang mit antidemokratischen Positionen zu stärken, hat das Hessische Kultusministerium beispielsweise die Handreichung „Grundrechtsklarheit, Wertevermittlung, Demokratieerziehung“ herausgegeben. Sie hilft Lehrkräften bei der Umsetzung des Bildungs- und Erziehungsauftrags im Bereich der Demokratiebildung und bietet ihnen gleichzeitig eine auf den Grundwerten unseres Grundgesetzes basierende Orientierung im Umgang mit Extremismus und Konfliktsituationen. Praxisbeispiele gehen auf Möglichkeiten zur Demokratie- und Wertevermittlung sowie auf den pädagogischen und rechtlichen Umgang mit grundrechtsverletzendem Verhalten im Schulalltag ein. Konkrete Handlungsvorschläge unterstützen Lehrkräfte in belastenden Situationen.

Die Handreichung steht als Download mit zahlreichen konkreten Themenanregungen und Zugriffsmöglichkeiten für die Unterrichtspraxis zur Verfügung.



### **Angebote des Demokratiezentrum Hessens**

Das Demokratiezentrum Hessen wird vom Hessischen Innenministerium im Rahmen des Programms „Hessen - aktiv für Demokratie und gegen Extremismus“ durch das Hessische Informations- und Kompetenzzentrum gegen Extremismus explizit auch mit Blick auf hessische Schulen gefördert. Das in Marburg ansässige Zentrum fungiert als Geschäftsstelle des „Beratungsnetzwerks Hessen - gemeinsam für Demokratie und gegen Rechtsextremismus“ und stellt ein umfangreiches Angebot zur Verfügung, um demokratische Strukturen zu stärken, Rechtsextremismus und Salafismus vorzubeugen sowie Betroffenen Hilfe zu geben.

Dem Beratungsnetzwerk gehören zahlreiche Mitglieder staatlicher, nichtstaatlicher und kirchlicher Institutionen, Organisationen, öffentlicher und freier Träger aus Hessen an, die es sich gemeinsam zur Aufgabe gemacht haben, Beratung bei Konfliktsituationen mit rechtsextremistischem, fremdenfeindlichem und antisemitischem Hintergrund vor Ort anzubieten. Die Teams des Netzwerks beraten hessenweit Schulen, Eltern, Familienangehörige, Kommunen, Vereine und weitere Hilfesuchende.

Um die Arbeit vor Ort noch besser zu verankern und zu dezentralisieren, hat das Demokratiezentrum Hessen mittlerweile drei Regionalstellen in Kassel, Fulda und Darmstadt. Damit sind Beratung, Vernetzung und Intervention in Fällen mit einem rechtsextremen, antisemitischen oder rassistischen Hintergrund noch besser in der ganzen Fläche Hessens präsent.

Beim Demokratiezentrum Hessen können Schulen darüber hinaus die mobile Ausstellung „RECHTSaußen – MITTENDrin? Rechts-Extremismus: Erscheinungsformen und Handlungsmöglichkeiten“ kostenfrei ausleihen. Die Ausstellung gibt unter anderem auch Antworten auf die Fragen „Was ist Rassismus?“ und „Wie zeigt sich Antisemitismus?“.

*Dr. Philipp Kratz*

---

## Literatur

**Decker, O. et al. (Herausgebende):** Autoritäre Dynamiken in unsicheren Zeiten. Neue Herausforderungen – alte Reaktionen? Leipziger Autoritarismus Studie 2022. Gießen 2022.

**Goede, L.-R.; Schröder, C. P.; Lehmann, L.:** Perspektiven von Jugendlichen. Ergebnisse einer Befragung zu den Themen Politik, Religion und Gemeinschaft im Rahmen des Projekts „Radikalisierung im digitalen Zeitalter“. In: KFN-Forschungsberichte. 151 (2019). URL: [https://kfn.de/wp-content/uploads/Forschungsberichte/FB\\_151.pdf](https://kfn.de/wp-content/uploads/Forschungsberichte/FB_151.pdf). Letzter Abruf: 26.01.2023.

**Hessisches Kultusministerium (Herausgeber):** Grundrechtsklarheit, Wertevermittlung, Demokratieerziehung. Eine Handreichung für hessische Lehrkräfte. 3. aktualisierte Auflage. Wiesbaden 2021. URL: <https://kultusministerium.hessen.de/infomaterial/Grundrechtsklarheit-Wertevermittlung-Demokratieerziehung>.

**Kulturbüro Sachsen e. V. und Courage – Werkstatt für demokratische Bildungsarbeit e. V. (Herausgeber):** Auch das noch?! Informationen zum Umgang mit Rechtsextremismus, Rechtspopulismus, Rassismus und Ideologien der Ungleichwertigkeit an Schulen. Dresden 2018. URL: <https://www.vielfalt-mediathek.de/material/rechtsextremismus/auch-das-noch-informationen-zum-umgang-mit-rechtsextremismus-rechtspopulismus-rassismus-und-ideologien-der-ungleichwertigkeit-an-schulen>. Letzter Abruf: 26.01.2023.

**Mannewitz, T. et al.:** Was ist politischer Extremismus? Grundlagen, Erscheinungsformen, Interventionsansätze. Frankfurt am Main 2018.

**May, M.; Heinrich, G.:** Rechtsextremismus pädagogisch begegnen. Bonn 2021.

**Müller, J.:** „The Kids are alright!“. Ansätze zur Salafismusprävention in der pädagogischen Praxis. 2018. URL: <https://www.ufuq.de/aktuelles/the-kids-are-alright/>. Letzter Abruf: 19.07.2023.

**Oettingen, S. von; Wolrab, J.:** Praxishandbuch: Widersprechen! Aber wie? Argumentationstraining gegen rechte Parolen. Herausgegeben von Gegen Vergessen – Für Demokratie e. V. Berlin 2015.

**Salzborn, S.:** Rechtsextremismus. Erscheinungsformen und Erklärungsansätze. Bonn 2020.

**Schmidt, S.; Weyrauch, Y.:** Rechter Terror in Hessen. Frankfurt am Main 2023.

**Ulrich, S.:** Achtung (+) Toleranz. Wege demokratischer Konfliktregelung. Gütersloh 2000.





# 6 Hilfestellungen zum Umgang mit Antisemitismus in der Schule in schulischen Konfliktsituationen

Über einen sehr langen Zeitraum hinweg wurde Antisemitismus als Phänomen der Vergangenheit betrachtet (vergleiche Levy 2022). Dennoch wirkt er aktuell in der Gesellschaft in Form subtiler, verbaler und körperlicher Gewalt und tritt auch in Bildungskontexten virulent in Erscheinung. Die Häufigkeit und Intensität antisemitischer Vorfälle (vergleiche Bernstein 2020; Chernivsky 2021 und Levy 2022) stellt Lehrkräfte vor die Herausforderung, einen wirksamen Umgang mit heutigem Antisemitismus zu entwickeln.

Es gibt keine Patentrezepte in der pädagogischen Arbeit gegen Antisemitismus. Judenfeindliche Einstellungen, Äußerungen und Tätigkeiten entstehen nicht in der Schule. Sie werden dort allerdings verstärkt, enttabuisiert und/oder als Mittel der Provokation eingesetzt. Was Schülerinnen und Schüler gemeinsam haben können, sind stereotype Bilder über Jüdinnen und Juden - entstanden aus einer Mischung tief verankerter oder tradiert Vorurteile, medial geprägter Einstellungen und/oder mangelndem Wissen über Geschichte, Religion und Politik.

Für Lehrerinnen und Lehrer ist es daher wichtig, die Komplexität unterschiedlicher Formen und Ausdrucksweisen von Antisemitismus zu erkennen und analog dazu unterschiedliche Interventionsstrategien zu entwickeln.

## **Gegenwart und Geschichte jüdischen Lebens in Deutschland: Bilderbox**

Eine hervorragende Möglichkeit, die Vielfalt jüdischen Lebens in Gegenwart und Geschichte im Unterricht zum thematisieren, bieten die von der Deutschen UNESCO-Kommission gemeinsam mit dem Jüdischen Museum Frankfurt und dem Fotografen Rafael Herlich entwickelten **Bilderkarten zur Gegenwart und Geschichte jüdischen Lebens in Deutschland**.

Die Bilderbox enthält 36 Karten, die das Wissen um historisches und modernes jüdisches Leben in Deutschland von Schülerinnen und Schülern und Lehrkräften stärken können. Sie laden dazu ein, jüdisches Leben in Deutschland bewusst und erlebbar zu machen, zusätzliche Kenntnisse und Fähigkeiten zu vermitteln sowie Impulse zu geben für lokale Projekte zur Spurensuche sowie zur Auseinandersetzung und Begegnung vor Ort. Die Karten zeigen Fotografien, Dokumente und Gemälde sowie Zusatzinformationen und Rechercheaufträge. Sie können ab der 7. Jahrgangsstufe in verschiedenen Unterrichtsfächern (Geschichte, Deutsch, Religion/Ethik und anderen) eingesetzt werden. Auf der Vorderseite findet sich ein Bild und auf der Rückseite stehen ein Kurztext sowie Impuls- und Recherchefragen für den Unterricht. Die Bilderbox besteht aus zwei Teilen mit jeweils 18 Bilderkarten. Die Hälfte der Karten zeigt Fotografien von Rafael Herlich, die andere beleuchtet einzelne Aspekte jüdischer Geschichte in Deutschland. Die Box ist in der 3. Auflage erschienen und kann unter [bundeskoordination@unesco.de](mailto:bundeskoordination@unesco.de) bestellt werden.

## **Jüdinnen und Juden als Fremd- und Feindbilder: Filme und Webseiten**

- Antisemitismus ist in der deutschen Gesellschaft bei vielen Menschen präsent. Vorbehalte oder Vorurteile gegen Jüdinnen und Juden sind nach wie vor relativ weit verbreitet. Dies zeigt der Film „Typisch Jude. Dokumentation über aktuellen Antisemitismus“ (siehe <https://www.medienprojekt-wuppertal.de/typisch-jude>). In dem **Film zum Thema Jüdinnen und Juden oder Judentum** werden Menschen auf der Straße befragt. [Anmerkung der Redaktion: Der Film kann kostenpflichtig bezogen werden (Streaming,

Download, Erwerb).] Die Aussagen der interviewten Personen regen zu einem Austausch über Vorurteile, Verschwörungsmymen und stereotype Bilder an. Darüber hinaus enthält das Material weitere Sicht- und Sehweisen zum Thema Antisemitismus und stellt verbreitete Formen von Judenfeindlichkeit zur Diskussion.

- Die **Webseite Stop Antisemitismus** zeigt 35 Zitate aus dem Alltagsleben in Deutschland. Es handelt sich um reale Aussagen, die ein Expertenteam dokumentiert und gesammelt hat. Sie spiegeln das Spektrum antisemitischer Vorurteile, Verschwörungsfantasien und Bedrohungen wider, die im Alltag – teils offen, teils versteckt – geäußert werden. Die Aussagen stammen aus der Lebenswelt von Jugendlichen. Gefallen sind sie auf dem Fußballplatz, auf dem Schulhof oder im Bus. Zu jedem Zitat werden Reaktionsmöglichkeiten aufgezeigt. Im Downloadbereich gibt es einen ausführlichen pädagogischen Leitfaden. (<https://www.stopantisemitismus.de/>)
- Um alltäglichen Antisemitismus zu thematisieren, bietet sich der Kurzfilm **Masel Tov Cocktail** (geeignet ab Klasse 8) an, der aus jüdischer Perspektive heraus erzählt wird. Der authentisch anmutende Film schlägt einen Bogen zwischen versteckten, unreflektierten, offenen und unbewussten Formen von Antisemitismus. Er knüpft an der Lebenswelt der Jugendlichen an und bietet zahlreiche Anlässe, um über Judentum, Gedenken, Nahostkonflikt, Erinnerungskultur und Migration zu sprechen. Zu dem Film gibt es umfangreiches Begleitmaterial. Der Film und weiteres Material können beim Medieninstitut der Bundesländer – Institut für Film und Bild in Wissenschaft und Unterricht (FWU) – bei vorheriger Registrierung unter <https://fwu.de/medien-unterricht/fwu-mediathek/> kostenlos angesehen werden.
- **Verschwörungsmymen:** Verschwörungsmymen und -theorien sind in vielen Ländern Europas und in der arabischen Welt fester Bestandteil tradierter, tief verwurzelter Narrative. Beispiele antisemitischer Erscheinungsformen von Verschwörungsmymen treten auch in der Musikszene in Rap und Pop zum Vorschein. Dabei spielen tief verankerte stereotype Bilder immer wieder eine große Rolle. Oft ist die Rede von *den* Juden, die im Geheimen die Welt regieren, „Gottesmörder“ oder „Wucherer und Betrüger“

seien. Solche antisemitischen Codes und Metaphern im Alltag zu erkennen und zu dekonstruieren, ist nicht einfach. Damit es gelingen kann, müssen Schülerinnen und Schüler die innere Logik von Verschwörungsmythen durchschauen und versuchen, die Absichten hinter solchen Aussagen zu hinterfragen. Wer sagt was? Was wird eindeutig ausgesagt? Warum sind hier nur Auszüge angegeben? Auf welche antisemitischen Beweggründe wird angespielt? Werden Beweise angeführt und wie sind diese zu bewerten? Werden konkrete Beispiele gegeben? Welche Absichten verfolgen die Aussagen? Mithilfe solcher Fragen lernen Schülerinnen und Schüler, Informationsquellen kritisch zu überprüfen und Verschwörungsmythen aufzudecken.

## Der Nahostkonflikt: Comics und Filme

Der Nahostkonflikt ist auch in Hessens Schulen ein Thema, das eine große Herausforderung für Lehrkräfte darstellt. Denn sie müssen über fundierte Kenntnisse der historischen Entwicklung und der aktuellen Problemlagen des Konflikts verfügen, um adäquat auf mögliches Halbwissen von Schülerinnen und Schülern reagieren zu können. Die Thematik bietet insofern emotionalen Zündstoff, als sich viele muslimische Schülerinnen und Schüler in dem Konflikt mit der palästinensischen Seite identifizieren. Diese Identifikation ist häufig identitätsstiftend, weswegen die Behandlung des Nahostkonflikts im Unterricht emotional aufgeladen sein kann.

Um die Komplexität des Konflikts verständlicher und anschaulicher zu machen, sollte das Thema daher schülerinnen- und schülergerecht, lebensweltorientiert und multiperspektivisch behandelt werden. Es empfiehlt sich, verschiedene Medien einzusetzen. Folgende Auflistung soll als Anregung dienen:

- **Mehr als 2 Seiten** (siehe <https://mehrals2seiten.de/>). Der Comic im Buchformat und als PDF beschreibt die politische, gesellschaftliche und alltägliche Situation in Israel und den palästinensischen Gebieten. Die Schülerinnen und Schüler bekommen durch die Lektüre ein differenziertes und multiperspektivisches Bild des Nahostkonflikts verständlich und anschaulich vermittelt, da das Werk auf einer Projektfahrt 2019 von Schülerinnen und Schülern aus Deutschland selbst erarbeitet wurde.

- **90 Minuten. Bei Abpiff Frieden. Eine filmische Satire über den Nahostkonflikt** (geeignet ab Klasse 10). Durch pointierte Ironie und Übertreibungen schafft es der Kinofilm, die komplexe Struktur des Nahostkonflikts aufzudecken. Er eignet sich als Grundlage für eine Beschäftigung und Vertiefung des Themas.
- **Kippa** (geeignet ab Klasse 8) (siehe <https://lizenzshop.filmwerk.de/shop/detail.cfm?id=2950>). Der Kurzfilm behandelt das problematische Verhältnis zwischen Judentum und Islam vor dem Hintergrund des Nahostkonflikts. Der Konflikt spielt sich in einer Schulklasse ab, in der der jüdische Schüler aufgrund von Markierungen und Vorurteilen gemobbt wird. Der Film empfiehlt sich als Einstieg in das Thema Antisemitismus, eignet sich aber auch für die Themen Rassismus, jüdisches Leben heute oder muslimischer Antisemitismus.

### **Angebote des Hessischen Kultusministeriums: Programme, Projekte und Kooperationen**

Das Hessische Kultusministerium und die Bildungsstätte Anne Frank unterstützen Schulen mit dem **Projekt „Antisemi-was?“** – einem Präventions-, Interventions- und Beratungsprogramm –, das Schülerinnen und Schüler für die Gefahren von Antisemitismus sensibilisiert, bei Konflikten Hilfe anbietet und Lehrkräfte bei der Antisemitismusprävention unterstützt. Im Rahmen des Projekts werden Workshops für Schülerinnen und Schüler ab einem Alter von 13 Jahren durchgeführt. Unter anderem finden Fortbildungsveranstaltungen für Lehrkräfte aller Fachrichtungen und Schulformen statt. Die Themen der Workshops und Lehrerfortbildungen können an den Bedarf der Schulen angepasst werden.

Das Kooperationsprojekt **Netzwerk-Lotsen Extremismus-/Antisemitismusprävention** des Hessischen Kultusministeriums und des Hessischen Ministeriums des Innern und für Sport schult hessenweit Lehrkräfte, Schulleitungen, Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeiter sowie Schulpsychologinnen und Schulpsychologen. Im Schulalltag werden Netzwerklotsinnen und Netzwerklotsen konkret bei Fragen und Konflikten im Kontext extremistisch oder antisemitisch motivierten Verhaltens tätig. Netzwerk-Lotsen agieren als Ansprechpartnerinnen und Ansprechpartner in ihrer jeweiligen Schule.



*Abbildung 4: Gemeinsam gegen Extremismus und Antisemitismus (Ein Fortbildungs- und Austauschprojekt von und für hessische Lehrkräfte)*

Das Hessische Kultusministerium und die Gedenkstätte Yad Vashem in Israel bieten außerdem auf der Grundlage einer gemeinsamen Kooperationsvereinbarung jährliche **Fortbildungsreisen für hessische Lehrkräfte** nach Jerusalem an. Die Lehrkräfte können sich vor Ort in der Internationalen Schule von Yad Vashem über aktuelle Entwicklungen im Bereich der Erinnerungspädagogik informieren, an Workshops zur Vermittlung jüdischen Lebens in Europa teilnehmen sowie methodisch-didaktische Konzepte kennenlernen, mit denen Schülerinnen und Schüler auf Besuche von NS-Gedenkstätten vorbereitet werden können. Yad Vashem bietet den Schulen als Unterstützung hierfür eine breite Sammlung von Materialien an, die im Unterricht jahrgangsübergreifend einsetzbar sind, sowie die individuelle Teilnahme von Lehrkräften an Onlinevorträgen und -seminaren.

Der **deutsch-israelische Austausch von Lehrerinnen und Lehrern sowie Schülerinnen und Schülern** hat für das Land Hessen einen hohen Stellenwert. Seit über 50 Jahren finden zwischen Schulen in Hessen und Schulen in Israel gegenseitige internationale Begegnungsfahrten statt. Sie sind eine sehr gute Möglichkeit, um

ein realistisches Bild vom Partnerland zu gewinnen. Derzeit bestehen 13 Schulpartnerschaften zwischen hessischen und israelischen Schulen.

Das Hessische Kultusministerium unterstützt ebenso das **Fritz Bauer Institut**, das sich mit der Vermittlung der Geschichte und Nachgeschichte der Shoah befasst, indem es Lehrkräfte abordnet. Mithilfe dieser personellen Unterstützung bietet das Institut unter anderem Fortbildungen für Lehrerinnen und Lehrer, Workshops für Schülerinnen und Schüler sowie Studientage an.

Unterstützt wird auch das **Jüdische Museum Frankfurt am Main**. Abgeordnete Lehrkräfte helfen dort unter anderem bei Fortbildungen für Lehrerinnen und Lehrer, Workshops für Schülerinnen und Schüler sowie Studientagen, die die Vermittlung von jüdischer Geschichte und Gegenwart zum Inhalt haben.

### ***Manfred Levy***

Die Angebote zur Antisemitismusprävention des Hessischen Kultusministeriums finden Sie hier:



## Unterrichtsmedien

**Can, M.; Diel, J.; Eckelmann, M.:** Mehr als 2 Seiten – Ein Comic über eine Reise von Neukölln nach Israel und in die Palästinensischen Gebiete. 2020.

URL (PDF): <https://mehrals2seiten.de/#download>.

**Deutsche UNESCO-Kommission (Herausgeber):** Bilderkarten zur Gegenwart und Geschichte jüdischen Lebens in Deutschland. Bilderbox aus 36 Karten mit Fotografien von Rafael Herlich. 3. Auflage. 2023.

**Khaet, A.; Paatzsch, M.:** Masel Tov Cocktail, Kurzspielfilm (32 Minuten).

Deutschland. 2020. URL (Stream): <https://fwu-shop.de/produkt/masel-tov-cocktail-3-5523029-20003/>.

**Medienprojekt Wuppertal (Herausgeber):** Typisch Jude. Filmische Dokumentation über aktuellen Antisemitismus (43 Minuten). Deutschland. 2017. URL (DVD, Stream, Download): <https://www.medienprojekt-wuppertal.de/typisch-jude>.

**Nathrath, L.:** Kippa – die Reportage. Antisemitismus in Deutschland. Filmische Dokumentation (23 Minuten). Deutschland. 2018.

URL (DVD): <https://lizenzshop.filmwerk.de/shop/detail.cfm?id=2950>.

---

## Literatur

**Bernstein, J.:** Antisemitismus an Schulen in Deutschland. Befunde – Analysen – Handlungsoptionen. Weinheim 2020.

**Chernivsky, M.:** Antisemitismus in der Schule. „Nur die Spitze des Eisbergs“, Interview von Franziska Schindler. In: taz vom 26.05.2021.

**Levy, M.:** Was tun gegen Antisemitismus? Handlungsoptionen im pädagogischen Raum. In: Bernstein J.; Grimm, M; Müller, S. (Herausgebende): Schule als Spiegel der Gesellschaft. Antisemitismen erkennen und handeln. Frankfurt am Main 2022. Seite 471–483.





# 7 Rechtssicherheit in schulischen Konfliktsituationen

Im Schulalltag können Lehrerinnen und Lehrer Situationen erleben, in denen sie sich bedroht fühlen oder mit extremistischen Positionierungen konfrontiert sind. Auch der Umgang mit politisch oder religiös motivierter Leistungsverweigerung kann erforderlich sein. Wie sollen Lehrkräfte im konkreten Fall reagieren? Welche Handlungsoptionen bewegen sich im rechtssicheren Rahmen?

Anhand realer, von Lehrkräften im Vorfeld des Demokratiebildungskongresses geschilderter Konfliktsituationen konstruierte die Forenleitung typisierende Fallbeispiele, die im Verlauf der Veranstaltung von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern diskutiert wurden. Dabei ging es darum, Lehrkräften Lösungswege aufzuzeigen und konkrete Hilfestellungen an die Hand zu geben. Die nachfolgend beschriebenen Situationen und festgehaltenen Ergebnisse lassen sich generell auf weiterführende Schulen in Hessen übertragen. Zur Vertiefung werden je nach Kontext passende rechtliche Hinweise und allgemeine Handlungsempfehlungen ergänzt, die darüber hinaus in der Handreichung „Grundrechtsklarheit, Wertevermittlung und Demokratieerziehung“ des Hessischen Kultusministeriums (2021) zu finden sind. Somit bietet die folgende Darstellung eine praktische Unterstützung für alle hessischen Lehrkräfte im schulischen Alltag.

## Fall 1:

### Vorwurf, eine Lehrkraft sei gewalttätig geworden

Eine Lehrkraft wird von einem Schüler und seinen Eltern beschuldigt, gewalttätig gegenüber anderen Schülerinnen und Schülern geworden zu sein. Die Mutter des Schülers erstattet eine Strafanzeige

gegen die Lehrkraft. Bei der Befragung zum Sachverhalt schildern die Schülerinnen und Schüler die Situation komplett anders als die Lehrkraft.

### **Wie ist mit den einander widersprechenden Aussagen der Lernenden und der Lehrkraft umzugehen?**

Grundsätzlich sind alle Aussagen gleichwertig, egal, ob sie von einem Kind, einer jugendlichen oder einer erwachsenen Person stammen. Sie sind im Rahmen der Prüfung auf Glaubhaftigkeit und auf Glaubwürdigkeit der Zeuginnen und Zeugen zu würdigen. Ohne entsprechende Prüfung kann sich demnach keiner Sicht per se (lateinisch: durch sich selbst) angeschlossen werden.

Außer um eine Verfehlung der Lehrkraft könnte es sich auch um eine Verschwörung der Schülerinnen und Schüler handeln. Ein Indiz hierfür wäre, wenn die Aussagen der Schülerinnen und Schüler nahezu wortgleich und eng abgestimmt sind. Dies zu entscheiden obliegt allerdings letztlich der Staatsanwaltschaft, deren Ermittlungen zumindest vor der Entscheidung über schwerwiegende Maßnahmen abzuwarten sind.

### **Sollte die Lehrkraft weiterhin in der Klasse beziehungsweise in der Schule eingesetzt werden?**

Die Schulleiterin oder der Schulleiter hat eine sorgfältige Abwägung der betroffenen Rechte der Schülerinnen und Schüler sowie der Lehrkraft vorzunehmen. Im Ergebnis kommt es auf die Umstände des konkreten Einzelfalles an, welche Handlungsoption als geboten erscheint. Aufgrund des anhängigen Strafverfahrens könnten trotz der Unschuldsvermutung beamten- oder disziplinarrechtliche Maßnahmen gegenüber der Lehrkraft erfolgen.

### **Allgemeine Handlungsempfehlung**

Die Schulleitung und das zuständige Staatliche Schulamt als untere Aufsichtsbehörde sollten in jedem Fall deeskalierend auf die Beteiligten einwirken und im Rahmen ihrer Fürsorgepflicht gegenüber der Lehrkraft sowie den Schülerinnen und Schülern behutsam vorgehen. Klärende Gespräche und eventuell eine Mediation durch die Schulpsychologie können Optionen sein.

## Fall 2:

### Religiös motivierte Leistungsverweigerung

Im Deutschunterricht weigert sich ein Schüler, die griechische Mythologie zu lesen und ein dazugehöriges Arbeitsblatt zu bearbeiten. Als Begründung führt er an, dass dies gegen seine Religion verstoße.

#### Greift in diesem Fall das Grundrecht auf Religionsfreiheit?

Auch im Rahmen des Schulbesuchs steht Schülerinnen und Schülern das allgemeine Grundrecht auf Religionsfreiheit zu. Das bedeutet nicht, dass sie sich im Unterricht der Auseinandersetzung mit der Denkweise von historischen Kulturen verweigern dürfen. Bei der Einschätzung der Leistungsverweigerung ist zu berücksichtigen, dass die griechische Mythologie im Fach Deutsch behandelt werden soll, nicht im Religionsunterricht. Da Deutsch ein Pflichtfach ist, dürfen sich Schülerinnen und Schüler der Teilnahme am Unterricht nicht entziehen. Bei dem vorliegenden Sachverhalt handelt es sich demnach um eine unberechtigte Leistungsverweigerung des Schülers.

Erfahrungsberichte von Lehrkräften aus der schulischen Praxis zeigen, dass Leistungsverweigerung beziehungsweise die Ablehnung, an bestimmten Unterrichtsinhalten teilzuhaben, auch in anderem schulischem Kontext vorkommt. Beispielsweise lehnen manche Eltern aus religiösen Gründen den Sexualkundeunterricht ab. Generell gilt: Über didaktische Fragen wie die Auswahl des Unterrichtsstoffes entscheiden grundsätzlich nicht die Lernenden und deren Eltern. Gemäß § 86 Abs. 2 des Hessischen Schulgesetzes (HSchG) erziehen und unterrichten vielmehr die Lehrkräfte in eigener Verantwortung im Rahmen der ihnen obliegenden pädagogischen Freiheit. Die Bearbeitung von Unterrichtsinhalten darf aufgrund religiöser Gründe nicht verweigert werden. Weiterführende Hinweise zum Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schulen finden sich in den §§ 1-3 des Hessischen Schulgesetzes.

#### Allgemeine Handlungsempfehlung

Aus pädagogischer Perspektive ist es ratsam, die Beweggründe der Schülerinnen und Schüler zu erfragen und sie mit ihnen gemeinsam einer kritischen Analyse zu unterziehen. Möglicherweise findet sich durch eine multiperspektivische Betrachtung der Sachlage ein Weg, wie eine Teilnahme am Unterricht für die Schülerin oder den Schüler

mit der eigenen Position vereinbar scheint. Möglicherweise lösen auch die Ansprache der Eltern oder erzieherische Maßnahmen, wie etwa ein längeres Nacharbeiten von Inhalten, die Situation auf. Sollten Schülerinnen und Schüler die Mitarbeit an bestimmten Unterrichtsinhalten aus religiösen oder politischen Gründen verweigern, hat dies Einfluss auf ihre Benotung im jeweiligen Unterrichtsfach. Die Notengebung stellt eine pädagogische Entscheidung dar und obliegt gemäß § 73 Abs. 3 des Hessischen Schulgesetzes den Lehrkräften, die die Schülerin oder den Schüler in dem jeweiligen Fach unterrichtet haben. Darüber hinaus ist in § 29 der Verordnung zur Gestaltung des Schulverhältnisses (VOGSV) geregelt, dass eine Schülerin oder ein Schüler die Note „ungenügend“ oder null Punkte erhält, wenn sie oder er die Anfertigung eines Leistungsnachweises verweigert.

### **Fall 3:**

#### **Umgang mit Vollverschleierung im schulischen Kontext**

Eine vollverschleierte Frau kommt zum Elternsprechtag. Aufgrund der Verschleierung sind die Identität der Person sowie die Zugehörigkeit zum Kind nicht zweifelsfrei festzustellen. Der Umgang mit einer solchen Situation stellt Schulen angesichts des gesetzlichen Rahmens mit Rechten und Pflichten vor Herausforderungen.

#### **Hat die vollverschleierte Frau Anspruch auf ein Gespräch mit der Lehrkraft über das betreffende Kind?**

Eltern und/oder Erziehungsberechtigte haben gegenüber der Schule generell ein Recht auf Information über alle wichtigen Schulangelegenheiten und die Lernentwicklung ihrer Kinder, siehe § 72 Hessisches Schulgesetz. Ein Gespräch darf seitens der Schule nur mit den Eltern (§ 100 des Hessischen Schulgesetzes) einer Schülerin oder eines Schülers geführt werden und deshalb bedarf es in Zweifelsfällen der einwandfreien Feststellung der Identität des Elternteils. Dazu ist es in diesen Fällen erforderlich, dass die Frau ihre Vollverschleierung zumindest zu diesem Zweck abnimmt. Möglicherweise lässt sich die Identität durch eine Lehrerin feststellen, vor der die Frau ihren Schleier in einem gesonderten Raum kurz ablegt. Andernfalls weiß die Lehrkraft nicht, mit wem sie redet und ob sie dieser Person die entsprechenden Informationen geben darf.

Beispielsweise wäre es möglich, dass sich eine unbefugte Person hinter dem Schleier versteckt und sensible Daten sowie Informationen über das Kind erfahren könnte. Wenn Zweifel an der Identität eines Elternteils aufgrund einer Vollverschleierung bestehen, die Frau sich weigert, ihre Vollverschleierung (kurz) abzunehmen und keine andere Möglichkeit zur Feststellung der Identität in Betracht kommt, dürfen keine Informationen über eine Schülerin oder einen Schüler gegeben werden und ein Elterngespräch kann nicht stattfinden.

### **Wie kann die Schule alternativ ihrer Auskunftspflicht gegenüber den Eltern entsprechen?**

Die Schule beziehungsweise die Lehrkräfte können Informationen über das Kind in schriftlicher Form an die Eltern übermitteln.

### **Allgemeine Handlungsempfehlung**

Wortbeiträge von Teilnehmenden des Demokratiebildungskongresses haben gezeigt, dass auch das Tragen eines Kopftuches im schulischen Alltag immer wieder Anlass zu Diskussionen gibt. Deshalb ist es hilfreich, wenn Lehrkräfte mit den entsprechenden rechtlichen Regelungen vertraut sind.

Lehrkräfte haben nach § 86 Abs. 3 des Hessischen Schulgesetzes in Schule und Unterricht politische, religiöse und weltanschauliche Neutralität zu wahren. Wenn eine Lehrkraft in Schule und Unterricht ein Kopftuch trägt, kommt es für die Beurteilung der Zulässigkeit darauf an, ob durch das Kopftuchtragen in der Schule eine konkrete Gefahr besteht, dass das Vertrauen in die Neutralität ihrer Amtsführung beeinträchtigt ist oder der politische, religiöse oder weltanschauliche Frieden in der Schule gefährdet ist. Eine Schülerin hingegen darf während des Schulunterrichts ein Kopftuch tragen.

Die vollständige Verschleierung des Gesichts ist Schülerinnen in der Schule nicht gestattet. Erscheint eine Schülerin mit Burka oder Niqab im Unterricht, beeinträchtigt das die zwischenmenschliche Interaktion und Kommunikation zwischen allen am Unterricht beteiligten Personen. Zunächst sollte die Schülerin aufgefordert werden, die Vollverschleierung abzulegen. Verweigert sie dies, können Gespräche mit der Schülerin selbst, ihren Eltern und/oder der Schulleitung folgen. Aber auch weitere Maßnahmen wie der Ausschluss vom Schulbesuch in Abstimmung mit der Schulaufsicht sind möglich.

#### **Fall 4:** **(Vorübergehende) Verweigerung der Teilnahme am Schwimmunterricht**

Eine muslimische Schülerin verzichtet während des Fastenmonats Ramadan von Sonnenaufgang bis Sonnenuntergang auf Essen und Trinken. Die Eltern möchten aus Sorge um die Gesundheit und die Sicherheit von Leib und Leben ihrer Tochter nicht, dass sie während dieser Zeit am schulischen Schwimmunterricht teilnimmt.

#### **Wie ist die Abgrenzung zwischen genereller Verweigerung der Teilnahme am Schwimmunterricht und vorübergehender Verweigerung zu ziehen?**

Die Schulpflicht umfasst auch den Schwimmunterricht als Unterrichtsfach. Eine generelle Verweigerung der Teilnahme am Schwimmunterricht ist nicht zu dulden; sie muss durch Verweise auf die Regeln in der Schule, auf das Hessische Schulgesetz und letztlich auf den staatlichen Erziehungsauftrag aus Art. 7 Abs. 1 des Grundgesetzes (GG) abgelehnt werden. Nimmt eine Schülerin oder ein Schüler generell nicht am Schwimmunterricht teil und verweigert die Leistung vollständig, muss außerdem ein Hinweis auf entsprechende Auswirkungen bei der Leistungsbewertung gegeben werden, siehe auch §§ 29 und 30 der Verordnung zur Gestaltung des Schulverhältnisses (VOGSV) vom 19. August 2011 (ABl. 2011 S. 546) in der aktuellen Fassung.

Anders stellt sich die Situation dar, wenn die Teilnahme am Schwimmunterricht nicht generell verweigert wird, das Aussetzen nur vorübergehend ist oder besondere Umstände angeführt werden. Im vorliegenden Fall diskutierten die Teilnehmenden am Demokratiebildungskongress beispielsweise die Gefahr des Ertrinkens von Schülerinnen und Schülern, die aufgrund des Fastens im Ramadan körperlich geschwächt sind. Hier ist die Lehrkraft gefordert, im Einzelfall abzuwägen und eine Entscheidung zu treffen, die eine möglichst ordnungsgemäße Teilnahme am Unterricht zulässt. Gegebenenfalls kann überlegt werden, ob die Schülerin oder der Schüler eine gleichwertige alternative sportliche Leistung erbringt.

## **Allgemeine Handlungsempfehlung**

Für Schülerinnen und Schüler, die sich an das Fastengebot im Ramadan halten, ist ein Schultag besonders anstrengend. Verständnis und Toleranz sind elementare Bausteine, damit das Miteinander in der Schulgemeinde gut gelingt. Eine Lösung im konkreten Fall könnte sein, dass die Schülerin zumindest am Beckenrand präsent ist und sich am theoretischen Teil des Schwimmunterrichts beteiligt.

### **Fall 5:**

## **Ablegen des Kopftuches (vor dem Betreten des Schulgeländes)**

Eine Lehrkraft beobachtet, wie eine Schülerin vor dem Betreten des Schulgeländes ihr Kopftuch ablegt. Die Eltern haben der Klassenlehrkraft zuvor mitgeteilt, dass ihre Tochter das Kopftuch zu tragen habe.

### **Besteht für die Schule in dieser Situation Handlungsbedarf?**

Bei Betrachtung der Sachlage ist zunächst zu klären, ob die schulische Sphäre überhaupt betroffen ist. Da das Kopftuch im speziellen Fall außerhalb des Schulgeländes abgelegt wurde, war die Mehrheit der Teilnehmenden am Demokratiebildungskongress der Ansicht, dass die Eltern des Mädchens darüber nicht informiert werden müssten. Bei der Beurteilung, ob für die Schule Handlungsbedarf besteht, ist außerdem das Alter der Schülerin zu berücksichtigen. Ab einem Alter von 14 Jahren sind Jugendliche religionsmündig und entscheiden selbst über den Umgang mit ihrer Religion.

Ob die Schule, wenn der schulische Bereich betroffen ist, reagieren muss und gegebenenfalls die Eltern gemäß § 72 Abs. 3 des Hessischen Schulgesetzes zu informieren hat, ist per Einzelfallabwägung zu entscheiden. Neben der Grundrechtsmündigkeit beziehungsweise der Religionsfreiheit sind hier auch die Rechte der Eltern betroffen und es muss versucht werden, im Wege der praktischen Konkordanz einen möglichst schonenden Ausgleich der (gleichrangigen) Verfassungsnormen zu finden.



## Allgemeine Handlungsempfehlung

Wenn eine muslimische Schülerin im Alter von 14 Jahren und älter entscheidet, (im schulischen Bereich) kein Kopftuch zu tragen, ist das aus schulischer Perspektive ihre freie Entscheidung. Die kritische Auseinandersetzung mit dem sozialen Umfeld, gesellschaftlichen Konventionen und auch mit Religion gehört zur allgemeinen psychologischen Persönlichkeitsentwicklung von Jugendlichen. Ihre Entscheidung, kein Kopftuch in der Schule zu tragen, ist zu achten und zu respektieren. Ein Gespräch mit der Schülerin über ihr Verhalten und ihre Beweggründe ist jedoch ratsam.

### Fall 6:

#### Bedrohung einer Lehrkraft im Unterricht

Ein Schüler stört mit seinem auffälligen Verhalten den Unterricht und wird von der Lehrkraft deshalb zur Schulleitung geschickt. Dort trifft er nicht ein. Stattdessen betritt er im weiteren Verlauf der Unterrichtsstunde mit einer schulfremden jugendlichen Person den Klassenraum. Der fremde junge Mann bedroht die Lehrkraft massiv.

#### Wie kann die Lehrkraft in dieser Situation unmittelbar reagieren?

Im konkreten Fall kommt es zunächst darauf an, die akute Gefahrensituation aufzulösen. So darf die Lehrkraft die schulfremde drohende Person unter Berufung auf das Hausrecht des Klassenraumes beziehungsweise des Schulgeländes verweisen. Auch das Festhalten des drohenden jungen Mannes ist nach § 127c der Strafprozessordnung erlaubt, um ihn von Gewalttaten gegenüber der Lehrkraft abzuhalten: „Wird jemand auf frischer Tat betroffen oder verfolgt, so ist, wenn er der Flucht verdächtig ist oder seine Identität nicht sofort festgestellt werden kann, jedermann befugt, ihn auch ohne richterliche Anordnung vorläufig festzunehmen.“ Darüber hinaus ist gegebenenfalls die Polizei zu verständigen.

### **Welche rechtssicheren Handlungsoptionen stehen der Schule im weiteren Umgang mit der Situation zur Verfügung?**

Die Teilnehmenden am Demokratiebildungskongress erörterten verschiedene Möglichkeiten des Umgangs mit derartigen Konflikten und sammelten folgende Handlungsoptionen:

- Anordnung von pädagogischen Maßnahmen oder Ordnungsmaßnahmen nach § 82 HSchG
- Durchführung einer Mediation durch speziell ausgebildete Teams
- Einschalten der Polizei
- Kontaktaufnahme zum Jugendamt informell oder im Rahmen einer Prüfung der Kindeswohlgefährdung nach § 8a ACHTE Buch Sozialgesetzbuch (SGB VIII)
- Umsetzung des Hausrechts nach § 90 Abs. 1 HSchG
- Einbeziehung der Schulsozialarbeit und/oder Schulpsychologie
- Abstimmung mit der Schulaufsicht nach § 92 HSchG
- Erstattung einer Strafanzeige; gegebenenfalls mit der Schulaufsicht abzustimmen

In diesem Kontext können kaum allgemeine Handlungsempfehlungen gegeben werden. Eine Einzelfallprüfung unter Abwägung der oben genannten Handlungsoptionen ist notwendig. Eine Beratung durch die Staatlichen Schulämter ist ratsam.

***Harald Achilles und Alexander Tulatz***



HESSEN



Hessisches Kultusministerium  
Luisenplatz 10  
65185 Wiesbaden  
<https://kultusministerium.hessen.de>