

Sek.I

In unserer Gesellschaft leben

Methodisch und didaktisch ist der Hefttitel herausfordernd: Gesellschaft ist ein abstraktes Konzept und theoretisch umstritten – sie strukturiert unseren Alltag permanent und wird dennoch selten konkret. Daher konzentrieren wir uns auf die zwei anderen zentralen Titelwörter: "unserer" und "leben". "Unsere" Gesellschaft besteht erstmal aus allen Menschen, die in diesem Land leben. "Leben" verstehen wir hier nicht biologistisch, sondern als Partizipation. Wie äußert sich Teilhabe an Gesellschaft für Menschen in diesem Land?

Verlässliche Informationen darüber liefern Menschen, die für ihre Partizipation kämpfen müssen und mussten und nicht immer davon ausgehen können, dazuzugehören, wenn von "uns" gesprochen wird. Wo dem nominellen Einschluss über Menschenrechte durch strukturelle Ausschlüsse (qua Klasse, Sexualität, Geschlecht, "Rasse", Behinderung, Religionszugehörigkeit usw.) widersprochen wird, entstehen Risse, Verletzungen und Ermächtigungen, die den Zustand dieser Gesellschaft gut umreißen (vgl. Arendt 1955, 452 ff.). Dabei gibt es Schwierigkeiten: Erstens bleibt "Gesellschaft" unbestimmt. Dieses Heft versucht das Konzept auch nicht genauer zu klären. Verschiedene theoretische Zugänge erscheinen uns hier für die Sek. I weder subjekt- noch handlungsorientiert, sondern unproduktiv. Zweitens kommen in diesem Heft viele Menschen zu Wort, die aus einer marginalisierten Position sprechen und weil sie als solche sprechen. Wichtig ist mitzudenken, dass diese Menschen mehr sind als diese eine Sprechposition. Die unsere Gesellschaft ausmachenden Strukturen - Rassismus, kapitalistische Ausbeutung, Sexismus usw. – überschneiden, verbinden und verstärken sich. Die Subjekte, die unsere Gesellschaft hervorbringt, sind daher nicht auf eine "Identität" oder "Diskriminierungsform" zu reduzieren. Was sie erzählen ist nicht persönliches Schicksal, sondern Merkmal gesellschaftlicher Strukturen (vgl. Salzmann 2020).

Das Heft spürt nach, wie die Strukturen, die diese Gesellschaft ausmachen, das Leben in ihr prägen, teils erschweren und welche Möglichkeiten es gibt, damit umzugehen, sich zu organisieren und zu engagieren. Über die Vielzahl von Bezeichnungen, Zumutungen und Ermächtigungen nähern

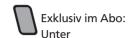
sich die Schüler*innen dem unübersichtlichen Puzzle namens "Gesellschaft" – ohne den Anspruch, es zu lösen, Gesellschaft zu verstehen oder sich abschließend mit ihr beschäftigt zu haben. Der Einstieg über das Puzzle versucht dies zu verdeutlichen: Gesellschaft ist unübersichtlich, setzt sich aus sehr vielen Einzelheiten zusammen und ergibt als widersprüchliches Ganzes erst Sinn, wenn wir genau hinschauen. Die Aufgaben dazu zeigen, dass es leicht möglich ist, weitere Begriffe zu ergänzen. Es deckt nicht "alles" ab, ermöglicht aber hoffentlich allen, sich irgendwo wiederzufin-

den und das jeweilige Vorwissen einzubringen.

Welche Worte wollen wir wählen?

Debatten um Selbst- und Fremdbezeichnungen, wie sie in den letzten Jahren, vorangetrieben von Aktivist*innen, vielerorts geführt wurden, zeigen die Wichtigkeit von Sprache und Begriffen, die teils schon im Puzzle erarbeitet wurden. Sprache erschafft, strukturiert und ordnet gesellschaftliche Wirklichkeit. Mit Sprache können wir Freude vermehren, verletzen, kreieren und uns wehren. Welche Worte wir wählen ist somit wichtig (vgl. Krämer 2001, 241ff.). Das unbedachte Benutzen des Wortes "behindert" als abwertende Bezeichnung für irgendwas, das gerade doof ist, werden die meisten Schüler*innen kennen. Auch die Unsicherheit im Umgang mit Menschen mit Behinderung dürften viele, ob in inklusiven Settings oder nicht, kennen. Daher eignet sich der Begriff "behindert", um in die Auseinandersetzungen um diskriminierende Fremdbezeichnungen und ermächtigende Selbstbezeichnungen einzusteigen (vgl. Sulzer 2017).

In der Analyse des Textes kann den Schüler*innen darüber hinaus klarwerden, dass er auf ein zentrales Moment verweist, das viele Menschen betrifft, die in unserer Gesellschaft leben: Sie werden behindert und sie werden dadurch ausgeschlossen und abgewertet. In einem zweiten Schritt sollen die Schüler*innen den Begriff auf sich und ihre eigene Lebenswelt beziehen. Wichtig ist, dabeideutlich zwischen unterschiedlichen Graden an Behinderungen und Unterstützungen zu unterscheiden (bspw. Brille vs. Rollstuhl). Die Auseinandersetzung mit dem Zitat von Constantin Grosch



wochenschau-online.de erwarten Sie zusätzliche Materialien und Hinweise sowie das PDF zum Heft.

© WOCHENSCHAU Nr. 5/2022

Selbst- und Fremdbezeichnung

Sensibilisierung für Alltagserfahrungen

Fremdbezeichnungen und Rassismus

markiert den Übergang von der Analyse zur Handlung. Bessere Schimpförter zu üben und die eigene Umwelt auf Barrierefreiheit zu überprüfen, kann ein Moment sein, ins Handeln zu kommen, indem Erkenntnisse bspw. an die Schüler*innenvertretung weitergegeben werden oder in Klassenproiekte münden.

Eine ganz andere Form der Bezeichnung sind unsere Namen. Sie gehören uns, aber wir haben sie nicht gewählt, sie zeichnen uns aus und sind dennoch nicht einmalig. Sie sind eng mit unserer Identität verknüpft und verorten uns in einer familiären und gesellschaftlichen Genealogie. Das Beispiel einer Person, die ihre Namen selber wählt, mit Bedacht und gegen schmerzhafte Erfahrungen der Falschbezeichnung, kann den Schüler*innen zeigen, was Namen machen und welche gesellschaftliche Annahmen (geschlechtliche, rassifizierte, sexualisierte usw.) wir damit verbinden. Gerade wenn Namen nicht passen, sondern verletzen, wird deutlich, was sie in sich tragen.

In der Reflexion der eigenen Erfahrungen sind Gemeinsamkeiten wie Unterschiede mit Marcel-Jana wichtig: Ein Gelächter, weil eine Lehrkraft "Paula" anstatt "Paul" gesagt hat, ist etwas anderes, als im Alltag ständig missgendert zu werden – macht aber nachvollziehbarer, worum es geht (vgl. Läuger 2020, 176 ff.). Die Erfahrung, dass Lehrer*innen den eigenen, migrantisierten Namen häufig falsch betonen, kann verletzen und eine Möglichkeit sein, über intersektionale Perspektiven zu sprechen. Keine derartigen Erfahrungen zu machen, kann Schüler*innen darauf bringen, darüber nachzudenken, warum das ein Privileg sein kann.

Diskriminierende Fremdbezeichnungen

Fremdbezeichnungen verweisen auf die gewaltsame Geschichte von Diskriminierungen in unserer Gesellschaft. Die Geschichte von Diana Thiam zeigt diese Zusammenhänge zwischen diskriminierenden Fremdbezeichnungen, strukturellem Rassismus und der Geschichte rassistischer Gewalt. Die Lebenswirklichkeit Schwarzer Menschen in unserer Gesellschaft ist hiervon strukturiert. Thiam schildert, wie sich in Rassismuserfahrungen konkrete Alltagssituationen, koloniales Erbe und institutionelle Ausgrenzungen überlagern. Sie verdeutlicht das gängige Abstreiten von Rassismus: (Fast) niemand ist absichtlich rassistisch. Rassismus als strukturelles Element unserer Gesellschaft zu verstehen, heißt auch anzuerkennen, dass er quasi "hinter dem Rücken" der Beteiligten passiert. Es gilt: genau zuhören, aufmerksam sein (vgl. Fajembola/Nimindè-Dundadengar 2021, 127 ff.). Das üben die Schüler*innen mit dem Interview. Thiam verbindet zunächst individuelle Diskriminierungserfahrungen und ihren Kampf dagegen mit politischen Debatten um Kinderbücher und der Geschichte unserer Gesellschaft. Sie erzählt, wie sie jenseits reiner Analyse lokalpolitisch gehandelt hat, um ihre Heimat lebenswerter zu machen. Über die abschließenden Aufgaben bilden sich die Schüler*innen ein eigenes Urteil, vertreten dies argumentativ. Gleiches verfolgt die Vertiefungsaufgabe über die Fremd- und Selbstbezeichnung "Jude". Dieses Spannungsfeld und die unterschiedlichen Kontexte, die aufgerufen werden, verlangen von den Schüler*innen ein Gespür für

Methode: Check your privilege

die eigene Position und das eigene Urteil.

Das Konzept der Privilegien ist nicht einfach und umstritten (vgl. Ogette 2017, 67 ff.). Sie reichen von vermeintlich kleinen Alltagssituationen bis in materielle Verhältnisse, in denen Menschen leben. In dem Konzept überschneiden sich unterschiedliche Kategorien gesellschaftlicher Ausgrenzung. Somit kann bei Privilegien in einem Bereich nicht gleich von einem sorgenfreien Leben gesprochen werden. Wir verwenden das Konzept, da es den Schüler*innen auf eine persönliche Weise ermöglicht, sich in "unserer" Gesellschaft zu verorten. Sie entwickeln so ein Gespür dafür, wie gesellschaftliche Strukturen ihr Leben beeinflussen. Vor allem Sätze, über die sich Schüler*innen noch nie Gedanken machen mussten, bieten Anlass, über sich und die Strukturen unserer Gesellschaft nachzudenken.

HINWEIS: Es ist sehr wichtig, dass diese Methode in einem vertrauensvollen Setting und in Einzelarbeit angewendet wird. Anleitende Lehrpersonen sollten die Lerngruppe kennen und die Schüler*innen einschätzen können. Einstieg und Einzelarbeit sollten sensibel begleitet werden, sodass nur geteilt wird, was Schüler*innen jeweils teilen möchten. Es kann für sie überfordernd oder schmerzhaft sein, sich mit einzelnen Punkten auseinanderzusetzen bzw. festzustellen, womit sich andere nie beschäftigen müssen. Lehrpersonen sollten auf einen wertschätzenden Umgang achten, Emotionen zulassen und empathisch aufnehmen. Falls notwendig, kann auf die verlinkten Hilfsangebote hingewiesen werden. Aufgabe der Lehrperson ist, auf die wichtigsten Regeln zu achten: Alle erzählen nur das, was sie erzählen wollen. Alle müssen sich in den Gesprächen sicher fühlen.

Für ein gemeinsames Gespräch bietet sich der Blick auf die Methode und das Konzept der Privilegien an. Hier kann über Schwierigkeiten und Potentiale gesprochen werden, ohne direkt auf die eigene Position eingehen zu müssen. Dies ermöglicht ein distanzierteres Sprechen und gibt Raum für wichtige Ergänzungen, die beim Privilegiencheck evtl. vergessen wurden.



Othering

Die eigene Positionierung in unserer Gesellschaft verweist auf ein zentrales Problem: Wenn es "uns" in unserer Gesellschaft gibt, dann gibt es auch die Anderen (vgl. Czolleck 2018). Gesellschaft konstituiert sich über die Erschaffung eines Außen. Dies geschieht wiederholt im Alltag. Für die Dominanzgesellschaft ("uns") bleibt dies meist ohne Konsequenzen, für die "Anderen" (marginalisierte Menschen) ist dieses Othering täglich spürbar. All diejenigen, die in dieser Gesellschaft leben, aber immer wieder von ihr ausgeschlossen werden, können viele Geschichten davon erzählen. Drei davon haben wir ausgewählt, weil sie sich sichtbar von der Mehrheitsgesellschaft unterscheiden und davon berichten, wie sie durch diese Sichtbarkeit qua Kopftuch, Behinderung und nicht weißer Positionierung zu "Anderen" gemacht werden.

Die Schüler*innen sollen über die Frage, was "wir" für sie bedeuten kann, ein Bewusstsein dafür bekommen, dass sie Teil vieler Gemeinschaften (Familie, Klasse, Verein, Freundschaften ...) sind, dies aber etwas anderes ist, als Teil unserer Gesellschaft zu sein. In der Auseinandersetzung mit den ausgewählten Beispielen ist, darauf zu achten, dass nicht die Absicht einer Äußerung wichtig ist, sondern die Erfahrung der Betroffenen. Zu der Absicht der Frage "Woher kommst du?" kann nichts ausgesagt werden, sie würde aber auch nichts an der Erfahrung, wiederholt als "fremd", "nicht weiß", "anders", etc. wahrgenommen worden zu sein, ändern. Selbst wenn etwas nett gemeint sein sollte ("Du machst das voll cool – ich könnt das ja nicht so mit dem Rollstuhl"), kann es Ausgrenzung, Verletzung, Diskriminierung verstärken (vgl. Apraku/Hong 2021, 63). Daher stehen die Erfahrungen der Betroffenen im Mittelpunkt und verdeutlichen zusammen mit dem Text, wie die Konstruktion von "Wir" und "Anderen" in Alltag und Struktur unserer Gesellschaft funktioniert.

Die letzten zwei Aufgaben zielen auf eine wichtige Metaebene: Einerseits geht es darum, das Heft und sein Material kritisch zu betrachten. Wo sind hier selber Ausschlüsse? Was könnte an Titel, Thesen und Themen hinterfragt werden? Die Schüler*innen können ihr erworbenes Wissen verwenden, um selber zu analysieren, zu urteilen, und grundsätzliche Fragen zu wälzen und sich in utopischem Denken zu üben: (Wie) lässt sich eine gerechte Gesellschaft ohne Ausschlüsse denken?

(Des)Integration

MoTrip, Elmo und Max Czollek versuchen dafür Anregungen zu geben. Wenn über "uns" und "andere" gesprochen wird, ist "Integration". nicht weit. Ein politisch umkämpfter Begriff, der ganze Bücher gefüllt hat. Wir reduzieren hier auf drei

Perspektiven, die von ihren Erfahrungen mit Integration berichten, das Konzept kritisieren und es erweitern wollen. Deutlich wird, dass Integration Othering fortsetzt: Die Idee, dass sich Menschen integrieren sollen, setzt ein "Wir", dem bestimmte Merkmale zugesprochen werden und postuliert "Andere", die sich integrieren sollen (vgl. Czollek 2018, 63). Dieses Verhältnis und darin implizite Annahmen und Wertungen aufzuweichen und spielerisch zurückzuweisen, um zu anderen Ideen des Zusammenlebens in unserer Gesellschaft zu kommen, ist Fokus der Texte. Sie geben Hinweise darauf, wie umfassende Teilhabe und gelungene Desintegration denkbar werden könnten.

Als Ergebnis der Aufgaben können die Schüler*innen erkennen, dass die Vielfalt unserer Gesellschaft sich nur selten in den Institutionen wiederfindet, die unsere Gesellschaft gestalten. Wie lässt sich Vielfalt organisieren? Wie ist die Teilhabe aller gleichberechtigt möglich? Diese Fragen sind noch nicht beantwortet. Hier ist es sinnvoll, von Erfahrungen, Positivbeispielen und gewagten Gedanken auszugehen, ohne diese harmonisieren zu wollen. Ein letztliches Urteil ist hier auszusetzen; gerade die Prozesshaftigkeit der Auseinandersetzung (bspw. in der Schule) ist ein guter Beginn.

Arbeitsblatt: "Die beste Instanz"

In dieser Auseinandersetzung befinden sich die an der Sendung "Die beste Instanz" – produziert von Enissa Amani als Reaktion auf eine Folge der Sendung "Die letzte Instanz" im WDR – Beteiligten. In der Sendung des WDR waren sich die Anwesenden einig, es sei legitim, die rassistische Fremdbezeichnung für Sinti*zze und Rom*nja zu verwenden. Der Ärger darüber ist Amanis Sendung anzumerken: In ihr wird auf ernste, kluge, lustige, voraussetzungsvolle und widersprüchliche Weise über alle Heftthemen gesprochen. Das Video ist lang, jedoch geben schon Auszüge einen guten Eindruck. Die Analysebegriffe sollten der Lerngruppe bekannt sein. Unbekannte Begriffe sowie der Aktivismus der in der Sendung zu Wort kommenden Personen eignen sich für weiterführende Recherchen. Die Lehrpersonen sollten mit den Namen der Teilnehmer*innen vertraut sein – von den Diskussionen, Interessen und dem Wissen der Lerngruppe können sie sich überraschen lassen.

Freizeit gestalten: Wer "kann" was?

Freizeit ist ein zentraler Sozialisationsbereich. Dennoch spielt die kritische Beschäftigung mit Freizeitverhalten und -möglichkeiten Jugendlicher in schulischer politischer Bildung kaum eine Rolle. Auch wenig Forschung widmet sich der Ausdifferenzieumfassende Teilhabe und (Des)Integration

Analyse einer Youtube-Debatte

Teilhabe am Beispiel Freizeit

© WOCHENSCHAU Nr. 5/2022

rung von Freizeiterfahrungen und den spezifischen Rahmenbedingungene z.B. migrantisierter oder behinderter Jugendlicher: Befragungen berücksichtigen fast ausschließlich Alter und Geschlecht (männlich/weiblich) als Unterscheidungskategorien, bisweilen soziale Herkunft (vgl. Albert/Hurrelmann et al. 2019). Eine Ausnahme bildet die Studie "Queere Freizeit", die sich mit den Erfahrungen queerer (lesbischer, schwuler, bisexueller, trans* und *diverser) Jugendlicher befasst (Krell/Oldemeier 2018). Wenig erfahren wir über Inklusions- und Exklusionsmechanismen hinsichtlich Rassismus-, Antisemitismus und Ableismuserfahrungen. Hier erwerben Schüler*innen diesbezügliche fachliche und methodische Kompetenzen.

Reflexion eigener Freizeiterfahrungen Zunächst beschäftigen sie sich mit quantitativ erfassten Freizeitaktivitäten 14- bis 17-Jähriger. Weiterführend kann die Lehrkraft anregen, über beliebte Freizeitaktivitäten junger Erwachsener zu sprechen. Die Reflexion umfasst dann das eigene Freizeitverhalten bzw. eigene Interessen mit Blick auf Ermöglichungsbedingungen und Voraussetzungen. Hierbei ist es sinnvoll, an Erkenntnisse aus Kapitel 1, v. a. dem "Privilegientest", anzuknüpfen.

Rechercheprojekt: Freizeit jenseits der Norm

Freizeitaktivitäten, Interessen, Begrenzungen und

Ermöglichungsbedingungen werden über eine

Binnendifferenzierung auch nach Positionierung

Gruppenrecherche erkundet. Das Arbeitsblatt dient als Einstieg zur Methode, das verlinkte Material der Vertiefung und Erweiterung der Recherche inkl. Tipps und weiteren Links. Die Recherchekompetenz ist ein wichtiger Teil der Medienkompetenz. Recherchiert werden kann im Internet, aber auch telefonisch, per Mail oder vor Ort. Auch geht es darum, dass die Schüler*innen sich selbst zu den Themen in Beziehung setzen: Bin ich betroffen? Inwiefern bin ich gegenüber anderen privilegiert? etc. Hier ist Fingerspitzengefühl der Lehrkraft gefragt: Kein*e Schüler*in sollte über sich reden MÜSSEN, dennoch sollte auf mögliche Betroffenheiten in der Klasse hingewiesen werden und darauf, dass nicht alle gleichermaßen oder überhaupt betroffen sind. Durch die Recherche können betroffene Schüler*innen neue Informationen erhalten und Anlaufstellen kennenlernen, nicht-betroffene Schüler*innen kann die Recherche sensibilisieren und anregen, sich zu solidarisieren. Das Rechercheprojekt fördert so die Handlungskompetenz. Darüberhinaus sollte geklärt werden, wie die Ergebnisse und Rechercheerfahrungen präsentiert werden. Hier bieten sich verschiedenste Formen an, von Plakat über Hand-

out oder digitale Präsentation. Dies sollte in Ab-

stimmung mit den Schüler*innen entschieden

werden und an ihren Vorerfahrungen anknüpfen.

Die Perspektiven auf Freizeit im Heft sind 1. Queer-

Sein, 2. Armut und 3. Behinderung. Digital (QR-Code) ergänzt sind Freizeiterfahrungen jüdischer Jugendlicher und Situationen im ländlichen Raum. Fokus sollten die Problematisierung von Diskriminierungs- und Exklusionserfahrungen sowie Interessen, Spaß und Empowerment/Engagement betroffener Jugendlicher sowie Selbstorganisation Angehöriger sein. Die Lehrkraft sollte zu Projektabschluss mit den Schüler*innen darüber reflektieren, was mit Blick auf die unterschiedlichen Erfahrungen der untersuchten Gruppen über "unsere" Gesellschaft, Macht- und Herrschaftsverhältnisse sowie Handlungsmacht (besser: Agency) von Individuen in diesen Strukturen gelernt werden kann.

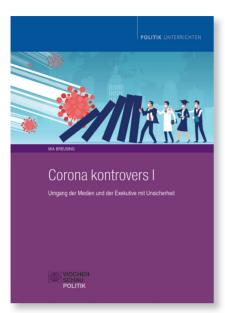
Shishabars: Vom "safe space" zur Zielscheibe? Dem Heftkonzept folgend wird hier aus der Perspektive junger Menschen das Thema Freizeit und Erfahrungen mit Alltagsrassismus und rassistischer Gewalt vorgestellt. Für diese ist Ausgehen eine wichtige Aktivität, um Spaß zu haben, Freund*innen zu treffen, einfach abzuhängen, zu tanzen. Die hier versammelten Berichte verdeutlichen die aufgrund von rassistischen Türpolitiken von Clubs zwischen weißen und migrantisierten Jugendlichen sehr ungleich verteilten Möglichkeiten. Letztere, insbesondere junge Männer, werden äußerst häufig abgewiesen und auch im öffentlichen Raum durch Racial Profiling oder "besorgte" Anwohner*innen gegängelt. Neben kulturellen Faktoren und migrantischer Identifizierung spielen bei der Suche nach Alternativen – wie Shishabars – diese Rassismuserfahrungen eine nicht zu unterschätzende Rolle.

Für migrantisierte Menschen sind Shishabars Rückzugsorte oder auch "safe spaces", d. h. Orte ohne Diskriminierung und Marginalisierung. Diese Erfahrungen wurden mit dem Anschlag auf zwei Shishabars eines Rechtsterroristen in Hanau im Februar 2020, bei dem neun Menschen ermordet wurden, brutal durchkreuzt. Diesem Anschlag gingen viele Jahre der Kriminalisierung, Dämonisierung und Abwertung aus rassistischen und klassistischen Motiven voraus: in Politik, durch die Polizei und in der Medienberichterstattung.

Schüler*innen haben hier die Möglichkeit, entweder Gehör zu finden (durch die Stimmen der Protagonist*innen) oder eine unvertraute Perspektive kennenzulernen. Je nach Zusammensetzung der Schüler*innen und ihren Erfahrungen kann die Lehrkraft hier verschiedene Schwerpunkte setzen. Die Wortmeldungen (S. 17 f.) können Grundlage der Erarbeitung aller sein oder auch arbeitsteilig und binnendifferenziert vorgenommen werden. Zum Abschluss ist die Metaebene wichtig, d.h. über Rahmenbedingungen von Freizeit, hier Ausgeh- und Feier-







Mia Breusing

Corona kontrovers I

Umgang der Medien und der Exekutive mit Unsicherheit

Im Rahmen der SARS-CoV-2-Pandemie führten in Deutschland weitreichende Einschränkungen der Grundrechte zu einer Vielzahl kontrovers geführter Diskussionen über die Verhältnismäßigkeit von Maßnahmen und Reaktionen seitens Politik. Gesellschaft und Medien. Das dreibändig angelegte Corona kontrovers bietet einen Einblick in die zentralen Eckpunkte der Debatte und durchleuchtet ihre schwerpunktmäßige Zuordnung im Spannungsfeld zwischen einem Top-Down- und einem Bottom-Up-Krisenmanagement. Die Bände stellen umfangreiche Unterrichtsmaterialien bereit, die es den Schüler*innen der Sek. II ermöglichen, ihre eigenen Vorstellungen von Demokratie weiter auszubilden.

Band 1 rückt die Datenlage in der Krise in den Mittelpunkt und beleuchtet den sich daraus ergebenden Umgang von Medien und der Exekutive mit der Gefahr durch das Virus.

> ISBN 978-3-7344-1433-6, 48 S. DIN A4, € 17,90 PDF ISBN 978-3-7344-1434-3. € 16.99



Alle drei Bände im Paket

ISBN 978-3-7344-1439-8. € 39.99



Mia Breusing

Corona kontrovers II

Zielsetzung und Vorgehensweise der Regierungen im Vergleich

Band 2 legt einen Schwerpunkt auf den deutschen und den schwedischen Weg beim Umgang mit der Pandemie.

> ISBN 978-3-7344-1435-0, 48 S., € 17,90 PDF ISBN 978-3-7344-1436-7, € 16,99



Mia Breusing

Corona kontrovers III

Maßnahmen und Folgen

Band 3 diskutiert die in der Pandemie getroffenen Maßnahmen sowie ihre Folgen für Gesellschaft und Demokratie.

> ISBN 978-3-7344-1437-4, 48 S., € 17,90 PDF ISBN 978-3-7344-1438-1, € 16,99

© WOCHENSCHAU Nr. 5/2022

kultur zu reflektieren, wie auch über Möglichkeiten der Solidarisierung.

Politische Teilhabe für alle?

Leerstellen in der Behandlung politischer Teilhabe

> Problemorientierties Arbeiten

Kämpfe und Perspektiven vom Wahlrecht (lange) ausgeschlossener Gruppen In beiden Sekundarstufen fokussiert schulische politische Bildung Wahlen und politische Partizipation. Dabei wird insbesondere vermittelt, welche Bedeutung und Funktionen Wahlen in einer Demokratie haben, wie in Deutschland Wählen im Mehrebenensystem funktioniert, warum Menschen mit Wahlrecht nicht wählen gehen sowie Wissen über Parteien. Dass in Deutschland nicht wenige volljährige Einwohner*innen gar kein (Nicht-EU-Ausländer*innen) oder nur begrenztes Wahlrecht (EU-Ausländer*innen) genießen, ist hingegen kein Thema. Von Bundes- und Landtagswahlen ausgeschlossen sind um die 12 % der volljährigen Einwohner*innen in Deutschland (vgl. David 2021). Der Ausschluss von der Wahl galt bis vor kurzem auch – verfassungswidrig – für ca. 85.000 behinderte Menschen in Vollbetreuung. Die Beschäftigung mit dem Thema Nichtwähler*innen individualisiert die Gründe und fragt zu wenig nach gesellschaftlichen/politischen Verhältnissen wie Marginalisierung und Nicht-Repräsentation. Demokratische Bildung, Förderung der Kritikfähigkeit und Mündigkeit setzt u.E. voraus, dass Schüler*innen sich auch mit den problematischen Seiten "unseres" demokratischen Rechts- und Verfassungsstaates beschäftigen können und lernen, weiterhin Menschen um ihr Wahlrecht kämpfen. Bei der großen Anzahl von Menschen ohne Wahlrecht ist zudem davon auszugehen. dass Schüler*innen davon selbst direkt betroffen sind oder sein werden und/oder ihre Angehörigen. Die kritische Beschäftigung mit diesen Themen und auch die Diskussion darüber und das Kennenlernen von Initiativen, die um das Wahlrecht kämpf(t)en, kann so, weil sichtbar gemacht, junge Menschen dazu befähigen, selbst aktiv zu werden (Empowerment oder Solidarisierung).

Wahlrecht für Ausländer*innen

Über die Geschichte der Kämpfe und Initiativen zur Einführung des (kommunalen) Ausländer*innenwahlrechts wird wenig gesprochen, noch ist sie Teil der im Unterricht gelehrten Demokratiegeschichte. Bereits Ende der 1970er Jahre haben "Gastarbeiter*innen"-Initiativen in West-Berlin für das Wahlrecht bei den Wahlen zum Abgeordnetenhaus gekämpft und hat der erste Ausländer*innenbeauftrage der Bundesregierung Heinz Kühn (SPD) das kommunale Wahlrecht für Ausländer*innen in einem 1979 veröffentlichten Memorandum gefordert (vgl. Kühn 1979). 1989 gab es eine

Gesetzesinitiative in Schleswig-Holstein für ein Wahlrecht für Gemeinde- und Kreiswahlen von Staatsbürger*innen Dänemarks, Irlands, Norwegens, Schwedens, der Niederlande und Schweiz. die seit mindestens fünf Jahren berechtigt im Inland leben. Und 1990 bei den ersten demokratischen (Kommunal-)Wahlen in der DDR konnten erstmals Ausländer*innen wählen. Die Debatte um das Ausländer*innenwahlrecht fand dann ihr Ende zunächst aufgrund des bereits im Oktober 1989 erfolgten Bundesverfassungsgerichtsurteils, das mit "Verweis auf die fehlende Zugehörigkeit von Ausländern zum deutschen Volk" (Sieveking 2008) die Unvereinbarkeit des Gesetzes mit dem Grundgesetz erklärt hatte. Dann, weil nach 1990 sowohl die demokratischen Entwicklungen der Endphase der DDR sowie die Kämpfe um demokratische Mitbestimmung von Ausländer*innen und Migrant*innen unsichtbar gemacht wurden. Während EU-Bürger*innen 1992 (Vertrag von Maastricht) das kommunale Wahlrecht erhalten haben, sind Drittstaatenangehörige in Deutschland bis heute vom Wahlrecht ausgeschlossen. Gegenwärtig (2021/22) gibt es wieder verstärkt Diskussionen um das (kommunale) Wahlrecht Drittstaatenangehöriger (vgl. Berlin und NRW) und Initiativen, die das allgemeine Wahlrecht auf kommunaler Ebene (z.B. Mehr Demokratie e.V.) oder auch auf Landes- und Bundesebene fordern (#NichtOhneUns14%).

Mit diesen Entwicklungen beschäftigen sich die Schüler*innen hier und lernen Pro- und Contra-Positionen kennen. Während sie mit dem Material auf S. 20 Kontextwissen erwerben, was durch die Lehrkraft und/oder Recherchen der Schüler*innen noch vertieft werden kann, dient zur Urteilsbildung die Positionslinie (S. 21): Zunächst positionieren sich die Schüler*innen auf einer Linie, einzelne Schüler*innen können ihre Meinung begründen. Wichtig ist, dass keine Diskussion auf der Linie stattfindet, sondern zunächst alle Wortbeiträge stehen bleiben. Dann erfolgt die Erarbeitung mittels des Materials und zuletzt eine erneute Positionierung mit Wortmeldungen. Daraufhin kann diskutiert und die Methode ausgewertet werden.

Auch Menschen, die bei allem gesetzlich betreut werden, dürfen jetzt wählen gehen: Ende gut alles gut?

Hier wird die Analyse- und Urteilskompetenz der Schüler*innen gefördert, indem diese vier Perspektiven auf die neue Möglichkeit des Wählens sowie die Personen, die diese artikulieren, kennenlernen. Dabei erfahren sie, was es für behinderte Menschen bedeutet, wählen zu gehen, wie diese sich informieren, welche Interessen sie haben und wie sie unterstützt werden. Auch das politische

Engagement von zwei Behindertenrechtsaktivisten lernen sie kennen und was sie an der aktuellen Politik mit Blick auf ihre Bedürfnisse kritisieren.

Der Wahl-O-Mat wird im Politikunterricht eingesetzt, damit sich Schüler*innen im politischen Parteienspektrum orientieren können und motiviert werden, später selbst wählen zu gehen. Hier erfahren Schüler*innen, dass selbst dieses Tool exklusiv ist, da die Interessen Behinderter gar nicht vorkommen, oder dass es konkrete materielle Rahmenbedingungen braucht, um vom Wahlrecht Gebrauch machen zu können. Zur Vertiefung bzw. Erweiterung kann zu verschiedenen Initiativen bzw. Organisationen, die die Rechte und Interessen von Behinderten vertreten, recherchiert werden.

Nicht-Wähler*innen

Selbst wenn Menschen in Deutschland das Wahlrecht besitzen, wirken Exklusionsmechanismen. In diesem Unterkapitel werden strukturelle Rahmenbedingungen bzw. gesellschaftliche und politische Gründe thematisiert. Die Schüler*innen können sich dann (kritisch) mit den Vorschlägen zur Abhilfe (Wahlpflicht: Ja oder Nein?) auseinandersetzen und auch die Frage diskutieren, ob eine Wahlpflicht den bestehenden Exklusionsmechanismen entgegenwirken kann. Dies können sie dann auch auf die vorherigen Themen des Kapitels beziehen.

Mathias Albert et al.: 18. Shell Jugendstudie: Eine Generation meldet sich zu Wort. Weinheim 2019

Hannah Arendt: Elemente ursprünglicher und totalitärer Herrschaft. München/Zürich 1955

Josephine Apraku, Le Hong: Wie erkläre ich Kindern Rassismus? Berlin 2021

Max Czollek: Desintegriert euch! München 2018

Oliver David: Bundestagswahl 2021: Ausgeschlossen vom demokratischen Wahlrecht in Deutschland. #funk (www.youtube. com/watch?v=qOp40lfFJwY – Zugriff vom 7.9.2022)

Olaolu Fajembola, Tebogo Nimindé-Dundadengar: Gib mir mal die Hautfarbe – Mit Kindern über Rassismus sprechen. Weinheim/Basel 2021

Claudia Krell, Kerstin Oldemeier: Queere Freizeit. DJI München 2018 (www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs2018/26869_ DJI QueereFreizeit.pdf – Zugriff vom 6.9.2022)

Sybille Krämer: Sprache, Sprechakt, Kommunikation – Sprachtheoretische Positionen des 20. Jhd. Frankfurt/M. 2001

Heinz Kühn: Stand und Weiterentwicklung der Integration der ausländischen Arbeitnehmer und ihrer Familien in der Bundesrepublik Deutschland. Memorandum des Beauftragten der Bundesregierung. Bonn 1979 (www.germanhistory-intersections. org/de/migration/ghis:document-125 – Zugriff vom 7.9.2022)

Louie Läuger: Gender-Kram. Münster 2020

Tupoka Ogette: Exit Racism. Münster 2017

Sasha Marianna Salzmann: Sichtbar. In: Fatma Aydemir, Hengameh Yaghoobiarah (Hg.): Eure Heimat ist unser Albtraum. Berlin 2020, S. 13 ff.

Klaus Sieveking: Kommunalwahlrecht für Drittstaatsangehörige – "kosmopolitische Phantasterei" oder Integrationsrecht für Einwanderer? Zeitschrift für Ausländerrecht und Ausländerpolitik 4/2008, S.121 ff.

Annika Sulzer: Inklusion als Werterahmen für Bildungsgerechtigkeit. In: Petra Wagner (Hg.): Handbuch Inklusion. Freiburg i.B. 2017 S 12 ff

Michal Schwartze und Johannes Wilhelm



... ein Begriff für politische Bildung

Wörterbuch Politikunterricht

Mit zahlreichen Stichworteinträgen zu den Konzepten und Begriffen des Politikunterrichts ist das Wörterbuch das ideale Nachschlagewerk. Der Band bietet angehenden wie erfahrenen Lehrkräften eine schnelle Übersicht zu den relevanten Themen der Politikdidaktik, ihren Bezugswissenschaften und für die Praxis der politischen Bildung. Neuere Ansätze wie die Demokratiebildung werden von den namhaften Autor*innen ebenso berücksichtigt wie jüngere Begriffe aus der Praxis.

hrsg. von Sabine Achour, Matthias Busch, Peter Massing und Christian Meyer-Heidemann ISBN 978-3-7344-0953-0, 312 S., € 22,90

PDF: ISBN 978-3-7344-0954-7, € 18,99

Wörterbuch



www.wochenschau-verlag.de



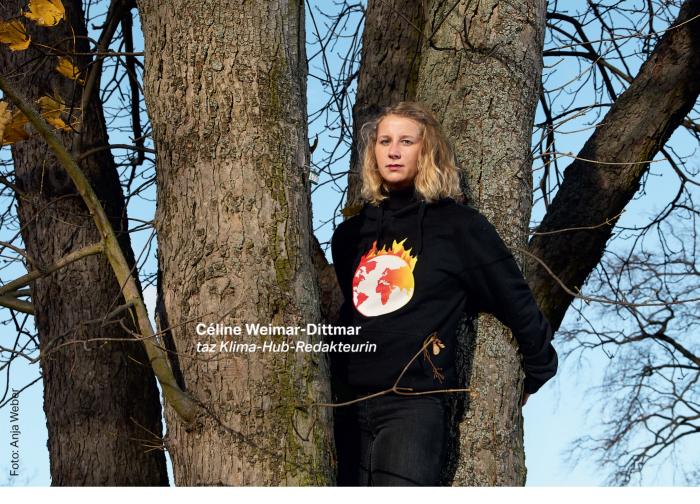
@Wochenschau_Ver



@wochenschau.verlag



@wochenschau_verlag



IST HEUTE DER TAG, AN DEM ES ZU DEINER NATUR WIRD, FÜR EINE GUTE ZUKUNFT ZU KÄMPFEN?

Die taz Genossenschaft feiert ihren 30. Geburtstag. 30 Jahre unabhängiger Journalismus! 30 Jahre Meinungsvielfalt! 30 Jahre Solidarität von heute 22.000 Mitgliedern!

Jetzt ab 500 Euro taz Genoss*in werden.

Noch Fragen? (030) 25 90 22 13 oder geno@taz.de genossenschaft.taz.de

