

Demokratie leben und lernen



„Demokratie hin oder her...“

ERFAHRUNGEN MIT DEMOKRATIEENTWICKLUNG
IM LÄNDLICHEN RAUM

„DEMOKRATIE HIN ODER HER...“

Erfahrungen mit Demokratieentwicklung im ländlichen Raum



IMPRESSUM

Herausgeber:

Miteinander e.V. in Kooperation mit dem Kulturbüro Sachsen e.V.

Autor_innen:

Bär, Manuela
Böckmann, Christine
Bringt, Friedemann
Dietzel, Sandra
Göpner, Franziska
Grund, Ulrike
Hanneforth, Grit
Lorenz, Ina
Nattke, Michael
Tegtmeier, Mareike

Layout: www.mitzomedia.de

Druck: print24.de

V.i.S.d.P.: Pascal Begrich

Magdeburg, Dezember 2011

Kontakt:

Miteinander e.V.
Erich-Weinert-Straße 30
39104 Magdeburg

www.miteinander-ev.de

Kulturbüro Sachsen e.V.
Bautzner Str. 45
01099 Dresden

www.kulturbuero-sachsen.de



INHALT

7 Vorwort

9 **ULRIKE GRUND**

Einleitung

Beiträge:

18 **I. CHRISTINE BÖCKMANN**

Wie halten wir's mit der Demokratie? – Fragen und Fallstricke beim Leben, Lernen und Lehren von Demokratie

35 **II. FRANZISKA GÖPNER**

„Auf das linke Auge Acht geben“. – Demokratieentwicklung im ländlichen Raum und das Problem des Rechtsextremismus

53 **III. MAREIKE TEGTMEIER, SANDRA DIETZEL**

Vorurteile leben! – Empfehlungen für eine garantiert misslingende Kooperation mit Lehrkräften

55 **IV. MAREIKE TEGTMEIER, SANDRA DIETZEL**

Demokratie leben und lernen – in der Schule?!? Was die Beziehung zwischen Schule und Demokratie so besonders macht

73 **V. MANUELA BÄR, SANDRA DIETZEL**

Auf dem Boden der Tatsachen – Austausch über Chancen und Hindernisse prozessorientierter und ergebnisoffener Demokratieentwicklung in Schule und Gemeinwesen

91 **VI. MICHAEL NATTKE**

Wie Fuchs und Hase beginnen auszuhandeln – Interne Evaluation des Projekts Horizont 21 – Demokratie leben und lernen

121 **VII. FRIEDEMANN BRINGT, GRIT HANNEFORTH, MICHAEL NATTKE**

Hinter'm Horizont geht's weiter – Prozesserfahrungen zur Aktivierung der „Älteren“ in einem Gemeinwesen



„Ich habe im Projekt Horizont 21 sehr viel darüber gelernt, was eine Schülervertretung ist, wie sie aufgebaut ist und funktionieren kann.

Dieses Wissen möchte und werde ich an die nachfolgenden Schülervertreter und -vertreterinnen weitergeben. Auch wenn in unserer Schülervertretung manches – wie bspw. der Aufbau einer tragfähigen Struktur – nicht optimal umgesetzt werden konnte, haben wir dennoch viele der von uns gesteckten Ziele erreicht.“

Schüler_innenvertreter der Berufsbildenden Schulen Salzwedel

„Ich sage immer, dass das ganze Leben ein Puzzle ist. Das Projekt Horizont 21 ist ein Puzzleteil. Für mich ist es immer wichtig, wenn Leute von außerhalb kommen. Man selber ist ja manchmal betriebsblind, auch wenn man das nicht wahrhaben will. Leute, die von außen kommen, bringen neue Ideen mit bzw. sie weisen auch auf Probleme hin, was mir in meiner Arbeit als Bürgermeister wichtig ist.“

Bürgermeister Habel, Bernsdorf

VORWORT

Horizont 21 - Demokratie leben und lernen in Sachsen und Sachsen-Anhalt ist ein dreijähriges XENOS-Projekt in Trägerschaft von *Miteinander e.V.* in Kooperation mit dem *Kulturbüro Sachsen e.V.* Es ist Teil des ESF-Bundesprogramms *XENOS - Integration und Vielfalt*, das arbeitsmarktbezogene Aktivitäten mit Maßnahmen für Toleranz, Demokratie und Vielfalt verbindet. Sogenannte benachteiligte Jugendliche und junge Erwachsene sollen beim Einstieg in den Arbeitsmarkt und bei der Integration in die Gesellschaft nachhaltig unterstützt werden.

Mittels der Stärkung demokratischer Lern-, Arbeits- und Lebenskultur in ausgewählten Bildungseinrichtungen und ihrem Umfeld an jeweils zwei Modellstandorten in Sachsen-Anhalt und Sachsen¹ hat *Horizont 21* hierfür deutliche Impulse gegeben. Die Förderung sozialer und interkultureller Kompetenzen sowie eines Demokratieverständnisses und zivilgesellschaftlichem Engagement junger Menschen am Übergang von Schule zu Beruf stellte dabei den Schwerpunkt der Arbeit dar. Die Jugendlichen konnten Demokratie nicht nur als Staatsform, sondern als Lebens- und Gestaltungsform erleben, erfahren und erlernen. Hierfür förderte *Horizont 21* das konstruktive Aushandeln von unterschiedlichen Interessen und Bedürfnissen, aktive Problemlösungsstrategien sowie Methoden einer gewaltfreien und konstruktiven Bearbeitung von Konflikten. Die sich hieraus entwickelnden Kompetenzen sind in der derzeitigen Arbeitswelt wichtige Bausteine für einen erfolgreichen Berufseinstieg sowie unabdingbar für ein menschliches Zusammenleben in allen gesellschaftlichen Bereichen. Um diese Ziele zu erreichen, wurden auch Akteur_innen des Lern- und Lebensraums Schule – wie Schulpersonal, Sozialpädagog_innen und Eltern – sowie Akteur_innen des Gemeinwesens in die Arbeit von

¹ Bernsdorf, Borna, Brettin und Salzwedel

Horizont 21 eingebunden. Das Projekt trug damit dazu bei, menschen- und demokratiefeindliche Potentiale rechter und rassistischer Gesinnung in den ausgewählten Projektregionen zurückzudrängen und ihnen langfristig entgegenzuwirken.

Zum Abschluss dieses dreijährigen Entwicklungsprozesses möchten wir allen Kooperationspartner_innen in den vier Regionen Dank sagen für ihre aktive und interessierte Mitarbeit, ihre Unterstützung in vielfältiger Form und vor allem für die ernsthaften Bekundungen für eine weitere Zusammenarbeit. Ein besonderer Dank geht an unsere Verwaltungskolleginnen Melanie Drong und Liane Römmermann, ohne die so ein Projekt nicht möglich wäre und deren wichtige Arbeit häufig keine Erwähnung findet.

EINLEITUNG

Wir haben uns für ein Zitat im Titel unserer Dokumentation entschieden: „Demokratie hin oder her ...“. Es symbolisiert einen für unser *Projekt Horizont 21 – Demokratie leben und lernen* thematisch zentralen Stachel, der uns die ganze Zeit mehr oder weniger gepiesackt hat. Dabei ist hiermit nur der erste Teil des Ausspruchs einer Jugendclubleiterin wiedergegeben, die damit ihre Vorbehalte unmissverständlich deutlich machte, etwa gemeinsam mit Kindern und Jugendlichen das neu zu sprühende Graffiti an der Außenwand des Jugendclubs zu kreieren und auszuhandeln. „Denn man weiß ja nicht, was dabei raus kommt“. Richtig, das weiß man nicht - und das macht Angst.

Ein kritischer Rückblick auf Projektziele, -inhalte und -ansätze

Angst und Verunsicherung waren immer wieder zu spüren seit dem Beginn unserer Arbeit im Jahr 2009. Wir haben es uns nicht leicht gemacht mit unseren Leitzielen und Ansprüchen. Diese an die Projektpartner_innen zu vermitteln, stellte an sich schon eine Herausforderung dar. „Ziel des Projektes ist es, demokratiefeindliche, gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit und rechts motivierte Gewaltbereitschaft bei jungen Menschen am Übergang von Schule zu Beruf und bei Erwachsenen im ländlichen Raum zurückzudrängen.“¹

Diese Intention ist unseren Kooperationspartner_innen in keinsten Weise fremd erschienen, sind doch unsere Projektträger *Miteinander e.V.* und

¹ Aus dem Projektantrag.

Kulturbüro Sachsen e.V. mittels der *Mobilen Beratung für Opfer rechter Gewalt*, der *Mobilen Beratungsteams gegen Rechtsextremismus* in den ausgewählten Regionen Altmark und Jerichower Land in Sachsen-Anhalt sowie im Leipziger Land und im Landkreis Bautzen in Sachsen seit geraumer Zeit bekannt.

Zu Irritationen führte jedoch folgendes: „Zur Erreichung des o.g. Ziels möchte ‚*Horizont 21*‘ an jeweils zwei Modelleinrichtungen (je eine berufsbildende und eine allgemeinbildende Schule) [...] einen Prozess der Demokratisierung, Partizipation und interkulturellen Öffnung initiieren.“² Was also ist neu? Es ist wohlmöglich die Verknüpfung von Rechtsextremismusprävention mit Demokratiepädagogik, die einigen fremd ist. Und es ist insbesondere das „Wie“- unsere spezifische Herangehensweise, die so manche skeptisch werden ließ, je detaillierter wir sie vorstellten: Es ist der sozialräumliche Zugang, der mit Aktivierenden Befragungen beginnt, Bedarfsanalysen folgen lässt, in mit den Beteiligten erarbeitete Handlungskonzepte mündet, um schließlich beteiligungsorientiert an die Umsetzung zu gehen. Unser qualitativer Fokus liegt also auf den beteiligten Akteuren vor Ort: „Ohne Euch läuft nichts.“ Dazu gehört für uns, dass der Weg das Ziel ist. In unserem Fokus liegt ganz wesentlich der Prozess, in dem Erfahrungen gemacht, Erkenntnisse sowie Wissen erworben werden können. Und es gilt diesen Prozess immer wieder neu einer reflexiven Untersuchung zu unterziehen, statt die oftmals erwartete „schnelle Lösung“ ohne nachhaltigen „Aha“-Effekt zu produzieren.

Orientierung dafür gab uns für den Bereich Schule einerseits das BLK-Programm³ u.a. und andererseits für den Bereich des Sozialraumes das Konzept der Gemeinwesenarbeit des *Kulturbüros Sachsen e.V.*⁴ Für die

² Aus dem Projektantrag.

³ BLK: Die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung initiierte ein Programm „Demokratie lernen und leben“ auf der Grundlage des Gutachtens (Edelstein/Fausser 2001) mit Programmlaufzeit von 2002 bis 2007. Anlass für die Entwicklung des Programms „Demokratie lernen und leben“ bildete die Beobachtung einer Zunahme von Gewalt an Schulen sowie die allgemeine Zunahme von Rechtsextremismus, Fremdenfeindlichkeit und Politikverdrossenheit bei Jugendlichen. Siehe dort die unterschiedliche Länderbeteiligung! Vgl. auch Georgi (2006).

⁴ Vgl. u.a. Schindler (2007): 121 ff. und den Beitrag von Bringt/Hanneforth/Natke in diesem Band.

ausdrücklich „ländliche Region“ unseres Arbeitshorizonts dienten Untersuchungen und Studien⁵ als Startkapital.

Kurz: Unsere Herangehensweise an Demokratieentwicklung will Schule als einflußreiche Sozialisationsinstanz mit dem umliegenden Sozialraum im ländlichen Raum verknüpfen. Zentral sind dabei beteiligungs- und prozessorientierte Methoden, die Ergebnisoffenheit innerhalb unseres selbst gesteckten Rahmens von gegenseitiger Wertschätzung, Wahrung der Menschenrechte und Grenzen der Toleranz als Grundlage haben.

Ein vollmundiger Plan von wirklichkeitsfremden „Gutmenschen“, könnte man mit Fug und Recht behaupten. Denn ausgehend von der Annahme, hier in einer Dominanzgesellschaft⁶ zu leben, kann es nichts Richtiges im Falschen geben.

Und doch oder gerade deshalb: Ohne den vermessenen Anspruch innerhalb einer dreijährigen Projektlaufzeit gleich die Welt aus den Angeln zu heben, macht es durchaus Sinn, Impulse zu setzen. Impulse wie das Erleben und Erfahren von Selbstwirksamkeit, von gegenseitigem Respekt und gegenseitiger Wertschätzung, das Lernen und Ausprobieren von Methoden der gemeinschaftlichen Entscheidungsfindung, das individuelle Erkennen von alternativen Entscheidungsmöglichkeiten, das Wiederfinden der eigenen Bedürfnisse und Interessen, durch die Erfahrung Fragen stellen zu dürfen, jedoch nicht auf alles eine Antwort zu finden, durch das Erlernen von Handlungsmöglichkeiten der Ohnmacht zu entkommen, für die Konsequenzen von Entscheidung und Tun einzustehen. Für all das haben wir Möglichkeiten angeboten.

Kurzum: Erwachsenen und Jugendlichen am Übergang von Schule zum eigenständigen Leben⁷ selbstwirksames Handwerkszeug zur aktiven, kritischen und verantwortungsvollen Gestaltung dieses Lebens zur Verfügung zu stellen - das war unser Ansinnen. Über dessen Gebrauch entscheidet letztendlich jede Person für sich selbst.

⁵ Vgl. Akademie für Sozialpädagogik und Sozialarbeit (2010) und BDL (2009).

⁶ Vgl. Rommelspacher (1995).

⁷ Mit oder ohne Beruf, in prekären oder in verbeamteten Erwerbsverhältnissen.

Einschätzung zu den Bedingungen der Projektarbeit

Den für alle Standorte einheitlich entworfenen Ablaufplan mit den genannten Schritten - von der Bedarfserhebung bis zur Umsetzung erarbeiteter Vorhaben - mussten wir im Projektverlauf bald aufgeben. Denn die äußeren wie die inneren Rahmenbedingungen gestalteten sich von Anfang an bezogen auf den einzelnen Arbeitsort unterschiedlich. Beispielsweise zog eine Berufsschule ihre mündliche Zustimmung zur Zusammenarbeit kurz vor Verschriftlichung der Kooperationsvereinbarung wieder zurück, allerdings ohne Begründung. Das hatte zwar einerseits zur Folge, dass bereits der Projektstart unterschiedlich ausfallen musste. Andererseits wurde dadurch der Blick für die örtlichen Spezifika geschärft.

Des Weiteren waren die Referentinnen vor Ort im alltäglichen Arbeitseinsatz stets allein. Nüchtern gesagt: die „Personaldecke“ ist insbesondere im Hinblick auf eine tägliche Reflexion der Arbeit entschieden zu dünn ausgefallen. Trotz dieser und anderer Widrigkeiten - wie beispielsweise die geographische Distanz zwischen den bundesländerübergreifenden Arbeitsorten in Sachsen und Sachsen-Anhalt Nord - ist es uns gelungen, vierteljährliche Gesamtklausuren durchzuführen. Sie waren nicht nur unabdingbare Grundlage für den notwendigen Austausch⁸. Darüber hinaus war auch die Gefahrenlage der einzelnen Mitarbeiter_innen ein Thema. Denn unter Umständen wurde als „Nestbeschmutzer“ titulierte, wer aktiv versuchte, den Finger in die zumeist schon braun verkrustete Wunde im Dorf/in der Kleinstadt zu legen. Wenn dann sogar der gewählte Bürgermeister oder die Bürgermeisterin spricht: „Das sind alles unsere Jungs!“ wie in zwei Orten, als wär's abgesprochen gewesen⁹, ist das nicht gerade als ein solidarisches Zeichen für unsere Arbeit für Demokratieentwicklung aufzufassen.

Von besonderer Bedeutung war für uns die Selbstreflexion über unsere Arbeitsinhalte und Methodenanwendung. Unserem eigenen qualitativen

⁸ Die Gesamtklausuren boten auch Raum für Diskussionen über unterschiedliche Erfahrungen und Ansätze, Reflexion einzelner Umsetzungsschritte, Überprüfen des eigenen Ressourcendepots, gemeinsames Überdenken von Planungen, Bearbeitung von Problemlagen, etc.

⁹ Siehe Beitrag „Hinterm Horizont geht's weiter“ – Prozessverfahren zur Aktivierung der ‚Älteren‘ in einem Gemeinwesen.

Anspruch zu folgen: „Jeder Mensch ist ein Unikum“, und das auch auf die Lehrenden an den deutschen demokratischen Schulen zu übertragen, brauchte einen Erfahrungs- und Erkenntnisprozess bei uns, der ein Werkstattgespräch mit diesem Thema in den Arbeitsprozess einband und uns schließlich zu gewinnbringenden Konsequenzen in unserer Arbeit führte.¹⁰

Nicht ausreichend hinterfragt haben wir unsere Rolle als Referent_in. Wir waren zwar immer wieder vor Ort präsent, kamen jedoch letztendlich alle von „außerhalb“, was seine Vor- aber auch Nachteile in der Arbeit hatte. Des Weiteren sind wir alle der weißen Mehrheitsbevölkerung zugehörig, also der Dominanzgesellschaft. Dieses Faktum ungenügend zu reflektieren ist eine Nachlässigkeit gewesen. Daraus resultierte ziemlich sicher, dass die vorgegebene Zielgruppe „Migrant_innen“ in unseren Arbeitssituationen eine untergeordnete Rolle spielte, abgesehen davon, dass sogenannte Migrant_innen prozentual in den Bundesländern Sachsen und Sachsen-Anhalt einen sehr geringen Bevölkerungsanteil ausmachen. Damit wollen wir uns nicht herausreden, sondern lediglich die Beschreibung „Deutscher Zustände“ ergänzen.¹¹

Zu einer professionellen Reflexion der eigenen Arbeit gehört unseres Erachtens auch eine Auseinandersetzung mit der Begriffswahl, um dem Anspruch nach Transparenz des eigenen Tuns gerecht zu werden. Desweiteren zielt sie darauf ab, bestimmte gängige Deutungen zu hinterfragen. Trotz des Wiedererkennungswertes von Begriffen wie beispielsweise „Rechtsextremismus“¹² bestätigt sich immer wieder die Macht der Sprache. Denn dieser Begriff beinhaltet eine umfassende politische Gesellschaftsvorstellung von einer „Mitte mit der weißen Weste“, die sich von den Rändern her bedroht fühlt. Dabei hat sich in verschiedenen Untersuchungen¹³ ein rassistischer Mainstream offenbart, der sich hinter

¹⁰ Siehe Dokumentation des Werkstattgesprächs „Obst für die Lehrenden – Zu Anreizen und Widerständen bei der Einführung demokratischer Schulkultur“ auf www.miteinander-ev.de und den Beitrag „Wie Fuchs und Hase beginnen auszuhandeln. Interne Evaluation des Projekts Horizont 21 – Demokratie leben und lernen“.

¹¹ „30 Jahre später sind die Deutschen nicht viel weiter, fast jeder Zweite sagt, es lebten zu viele Ausländer in Deutschland. Jeder Dritte hält Obdachlose für arbeitsscheu...“, Prof.Dr. Heitmeyer, Wilhelm, in: Lebenszeit „Solidarität Adé“, DLF, 6.1.2012.

¹² Siehe dazu Beitrag „Auf das linke Auge Acht geben“ in diesem Band.

¹³ Vgl. Heitmeyer (2011).

dem vermeintlich vorhandenen rechten Rand der Gesellschaft verstecken kann, um sich nicht selbst hinterfragen zu müssen.

Die Deutungsmacht der Sprache durch die Deutungsmächtigen tritt in unseren Arbeitszusammenhängen der politischen Bildung für Demokratieentwicklung nur allzu oft zutage, wie an der Frage: „Was ist mit Demokratie gemeint?“ - „Abstimmen!“ ist die gängige Antwort. Ergebnis unseres *Projekts Horizont 21 - Demokratie leben und lernen* ist das wunderbare Fazit: Demokratie ist ein Begriff, ein Konzept in Bewegung. Es sollte in Auseinandersetzung immer wieder neu entwickelt und bestimmt werden angesichts sich ständig wandelnder Verhältnisse, auch eingedenk der Geschichte. Geht es um Konsens, Konfrontation, Dissens oder gar um eine ideale Zielvorstellung? Somit vertritt der Beitrag „Wie halten wir’s mit der Demokratie? – Fragen und Fallstricke beim Leben, Lernen und Lehren von Demokratie“ von Christine Böckmann auch nur *eine* Perspektive von anderen im Projekt. Ebenso verhält es sich mit sämtlichen Beiträgen in diesem Band, die *eine* Perspektive festhalten, die sich durchaus mit anderen überschneidet, aber diesen eben auch widersprechen kann. Aus diesem Grund haben wir von einem allgemeingültigen Glossar abgesehen.

Der alle Artikel vereinende „rote Faden“ oder gemeinsame Nenner ist - abgesehen von der oben genannten projektimmanenten Intention - die relative Unsicherheit, die aus unserem Ansatz von Beteiligtenorientierung, Prozessfokussierung und Ergebnisoffenheit in oben beschriebener Weise auf allen Ebenen und bei nahezu allen Beteiligten zu resultieren scheint. Wir schließen daraus, dass bei zukünftigen pädagogischen Interventionen die bestehenden Machtverhältnisse und -positionen zu thematisieren sind und zwar mit der zentralen Frage: Wer ist willens, von ihrer/seiner Einflussmacht abzugeben, indem anderen mehr Zutrauen entgegengebracht wird? Diese Frage gilt den Erwachsenen gegenüber Kindern und Jugendlichen im Allgemeinen genauso wie den Lehrenden gegenüber Schüler_innen oder Jugendsozialarbeiter_innen gegenüber „ihren“ Jugendlichen oder der Bürgermeisterin gegenüber „ihren Bürger_innen“. Unseres Erachtens braucht es an dieser Stelle eine Menge Mut und gutes Handwerkszeug für zukünftige Projekte sowie ein unterstützendes breitflächiges Netzwerk von Menschen mit eben diesem

Ansinnen, eine Haltung der Gleichwürdigkeit anzustreben - eingedenk der vorhandenen Dominanzverhältnisse.

Zu den Beiträgen im Einzelnen:

Zu Beginn fragt Christine Böckmann: *„Wie halten wir's mit der Demokratie? – Fragen und Fallstricke beim Leben, Lernen und Lehren von Demokratie“*. Ein Beitrag, der die Problematik der Begriffsbestimmung aufgreift und die Schwierigkeiten in der politischen Bildung mit den gängigen, deutungsmächtigen Vorstellungen in den Köpfen aufzeigt und hinterfragt.

Demokratieentwicklung im ländlichen Raum problematisiert Franziska Göpner im Artikel *„Auf das linke Auge Acht geben.‘ – Demokratieentwicklung im ländlichen Raum und das Problem des Rechtsextremismus.“* Das Zitat verweist auf die Konsequenzen verbreiteter Ansätze der Extremismustheorie für die politische Bildung und praktische Arbeit, die insbesondere im Zusammenhang mit der exkludierenden „Extremismusklausel“ gegen Projekte gegen rechts erneut in die Diskussion gekommen sind. Als Fazit wird hier gezogen, in der politischen Bildungs- und Beratungspraxis zwischen den verschiedenen Formen der Diskriminierung oder gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit genau zu unterscheiden und die mehrheitsgesellschaftliche Verbreitung dessen in den Blick zu nehmen.

Mit der Aufforderung *„Vorurteile leben!“* werden von Mareike Tegtmeier und Sandra Dietzel ironische Tipps gegeben, wie eine Kooperation mit Lehrkräften garantiert misslingen kann. Wären uns diese Ratschläge zu Beginn des Projekts zugänglich gewesen, hätten wir uns so einige Kraftressourcen erhalten können.

„Demokratie leben und lernen – in der Schule?!?“ Der Beitrag von Mareike Tegtmeier und Sandra Dietzel über die Klippen demokratischer Schulentwicklung fragt erstens danach, wie es dazu kommt, dass Schule ihren originären Bildungsauftrag des Demokratie Lebens und Lernens nicht erfüllt, und zweitens, warum nach unserer Erfahrung Schüler_in-

nen mehr Ohnmachts- als Selbstwirksamkeitserfahrungen machen. Es ist nicht nur das staatliche System Schule, dem mensch fast unterstellen möchte, dass es keine mündigen Menschen produzieren will und damit die Dominanzverhältnisse erhält und reproduziert. Doch welche Rolle spielt der sogenannte Geheime Lehrplan dabei?

Es sollte ein Streitgespräch werden über die offensichtlich provokanten Konzepte von Prozessorientierung und Ergebnisoffenheit in den vier ländlichen Regionen, die massiv von rechten Ideologien durchzogen sind, ob in der Schule oder im Gemeinwesen. Ein Gespräch ist daraus geworden zwischen zwei Mitarbeiterinnen des Projekts *Horizont 21*, von Manuela Bär und Sandra Dietzel zu dem Beitrag *„Austausch über Chancen und Hindernisse prozessorientierter und ergebnisoffener Demokratieentwicklung in Schule und Gemeinwesen“* bearbeitet. Deutlich wird, dass es um die Grenzen der Toleranz geht, die es zu erkennen gilt, sobald mensch in diesem Terrain arbeitet. Der Bezug zum Titelzitat „Demokratie hin oder her...“ wird hier skizziert.

Unsere interne Evaluation hat uns alle projektbegleitend und kontinuierlich zu wegweisenden Reflexionen geführt, die wir weitgehend in den Entwicklungsprozess einfließen lassen konnten¹⁴. Michael Nattke resümiert in dem Beitrag *„Wie Fuchs und Hase beginnen auszuhandeln. Interne Evaluation des Projekts ‚Horizont 21-Demokratie leben und lernen‘“* darüber im Detail. Dabei stellt er die gleichzeitige Bearbeitung von Demokratieentwicklung in der geschlossenen Organisation von Schule und der (eher) offenen Organisation von Gemeinwesen in Frage. *„Hinterm Horizont geht’s weiter“* - das hoffen wir. Dieser Beitrag von Friedemann Bringt, Grit Hanneforth und Michael Nattke über *„Prozess-erfahrungen zur Aktivierung der ‚Älteren‘ in einem Gemeinwesen“* schließt diesen Band ab. Es wird ein idealtypischer Ablauf des sozialräumlichen Zugangs zu „Älteren“ bei der Zurückgewinnung von Gestaltungsmöglichkeiten im lokalen Lebensumfeld beschrieben, der zur Fortführung ermutigen soll – uns, die wir all diese Erfahrungen gemacht haben und all die Unzähligen, die weitere Erfahrungen im Bereich der ernsthaften und gleichwürdigen Demokratieentwicklung machen möchten.

¹⁴ Zu empfehlen: Ulrich/Wenzel (2003).

Abschließend haben wir eines der Produkte aus unserem Projekt *Horizont 21* angehängt:

Der Film „*Unser Klassenrat*“ entstand im Rahmen eines medienpädagogisch begleiteten Filmprojekts nach der Idee von Ellen Wallraff, die als Projektreferentin das Modell des Klassenrats in einer Berufsschule einführte. Hier reflektieren die beteiligten Schüler_innen und ihre Klassenlehrerin ihren Versuch basisdemokratischer Praxis.

Der Klassenrat ist ein Instrument, das als Chance für Partizipation genutzt werden kann. Gelingen kann solch ein Unterfangen allerdings nur, wenn die Person der Lehrkraft bereit ist, ihre Macht mit den anderen Beteiligten aktiv zu reflektieren und zu teilen. Chancen und Grenzen der Partizipation von Kindern und Jugendlichen liegen also wesentlich in der Person der Lehrkraft, der/des Erwachsenen, der ‚Älteren‘. Nur Mut !

Literatur

Akademie für Sozialpädagogik und Sozialarbeit e.V. (Hg.) (2010): *Gemeinsam Handeln für Demokratie in unserem Gemeinwesen. Handlungsempfehlungen zum Umgang mit Rechtsextremismus im ländlichen Raum*, Halle/Saale.

BDL (Hg.) (2009): *Rechtsextremismus im ländlichen Raum. Eine Arbeitshilfe*. Berlin.

Edelstein, Wolfgang/Fauser, Peter (2001): *Demokratie lernen und leben. Gutachten für ein Modellversuchsprogramm der BLK* (Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung), Heft 96, Bonn.

Georgi, Viola B. (2006): *Demokratielernen in der Schule*. Leitbild und Handlungsfelder, Berlin.

Heitmeyer, Wilhelm (Hg.) (2011): *Deutsche Zustände*, Frankfurt a.M.

Rommelspacher, Birgit (1995): *Dominanzkultur*, Berlin.

Schindler, Marion (2007): „*Das ist eben unsere Scholle...*“ *Chancen und Grenzen soziokultureller Dorfentwicklungsprojekte*, Dresden.

Ulrich, Susanne/Wenzel, Florian M. (2003): *Partizipative Evaluation. Ein Konzept für die politische Bildung*, München.

WIE HALTEN WIR'S MIT DER DEMOKRATIE?

Fragen und Fallstricke beim Leben, Lernen und Lehren von Demokratie

Demokratie leben und lernen – so heißt es im gesamten Titel des Projektes *Horizont 21*. Wahrscheinlich werden dem viele ohne Nachdenken zustimmen können. Das Gesellschaftsmodell der Demokratie findet breite Unterstützung, also müssen wir sie auch leben und an unsere Kinder und Jugendlichen weitergeben.

Es sieht so einfach aus mit der Demokratie. Doch so einfach ist es gar nicht, wenn wir intensiver darüber nachdenken und es wirklich ernst meinen mit ihr. Findet denn die Demokratie wirklich breite Unterstützung? Und was bedeutet es, Demokratie zu leben? Wie kann man Demokratie lernen? Was meinen wir überhaupt damit, wenn wir von „Demokratie“ reden? Und sind wir uns dann einig?

Um zu klären, wie wir es damit halten, müssen wir bisherige Gewissheiten zur Demokratie und ihrem Leben und Lernen auf den Prüfstand stellen - und werden wahrscheinlich mehr Fragen stellen als beantworten. Das versucht dieser Text und deshalb werde ich unterschiedliche Stimmen und Perspektiven zu Wort kommen lassen und nicht auf alle Fragen eine klare Antwort geben.

Möglicherweise finden Sie ein solches Vorgehen verwirrend und anstrengend. Doch in meinem Verständnis gehört es zur Demokratie

dazu, dass Diskussionen und Positionsbestimmungen anstrengend sein können. Leicht war die Demokratie noch nie zu haben.

Was hören Menschen, wenn wir von Demokratie reden?

Ein Projekttag in einer Schule. Es geht um das Thema Ausgrenzung. In einer Übung¹ wählen die Jugendlichen für eine gemeinsame Auswanderung auf eine Trauminsel weitere Mitreisende aus einer vorgegebenen Liste aus. Dies geschieht erst einzeln, dann in einer Kleingruppe. Danach müssen sie sich in der Gruppe auf eine gemeinsame Liste von Mitreisenden einigen: „Ihr könnt alle auf die Insel auswandern, wenn ihr jetzt klärt, wen ihr mitnehmt. Dazu müsst ihr aber eine gemeinsame Entscheidung treffen.“ Sofort ruft ein Schüler in die Gruppe: „Abstimmen! Sie hat gesagt, wir sollen über die Liste abstimmen.“ Nach nur kurzer Diskussion stimmen die Schüler_innen ab. Sie sind stolz, schnell eine klare Entscheidung gefällt zu haben und sind fest davon überzeugt, alles richtig gemacht zu haben.

In der Auswertung danach wird klar: Alle Schüler_innen (und auch die anwesende Lehrerin) haben meine Aufforderung, eine „gemeinsame Entscheidung zu treffen“ als „abstimmen“ gehört. (Diese gemeinsame Entscheidung hatte nicht lange Bestand. Sie hatten sich damit sehr unter Zeitdruck gesetzt, Minderheitenmeinungen wurden kaum zur Kenntnis genommen. In der Auswertungsrunde kam es immer wieder zu Diskussionen über das Auswahlverfahren.) Dieses Beispiel illustriert eine symptomatische und regelmäßige Erfahrung in unserer Bildungsarbeit. Wir reden von „gemeinsamen Entscheidungen“ und davon, dass „alle Stimmen gehört werden“ sollen – und die Menschen hören dies als Aufforderung zum Abstimmen.

Noch deutlicher wird diese Tendenz, wenn wir von einer „demokratischen Entscheidung“ reden, die fast durchgängig mit Wahlen und

¹ Übung „Ein neuer Anfang“ in: INKOTA-netzwerk e.V. (2002): 100-102.

Abstimmungen in Verbindung gebracht wird. Wenn wir davon sprechen, dass es zu unserem Demokratieverständnis gehört, dass alle Stimmen gehört werden und alle gleichberechtigt sind, stimmen uns alle zu. In der praktischen Anwendung wird dann aber deutlich, dass das Handlungsrepertoire vieler Menschen nur die Methode des Abstimmens bzw. Wählens bereithält. Alles andere sei unklar, zu viel Gerede, würde keine klaren Ergebnisse produzieren und sowieso viel zu lange dauern. Eigene Erfahrungen mit Konsensverfahren hat kaum jemand.

Demokratie bedeutet Wählen und Abstimmen – so geschieht es auch in der politischen Bildungsarbeit. Als Beispiel die Definition von Demokratie aus der *Demokratiewebstatt*, einer Internetseite der österreichischen Parlamentsdirektion:

„Das zentrale Wesen der Demokratie ist es, dass alle wesentlichen Entscheidungen des Staates von gewählten VertreterInnen des Volkes getroffen werden. Ist die Bevölkerung mit den Entscheidungen nicht zufrieden, kann sie die Abgeordneten bei der nächsten Wahl abwählen und sich für eine andere politische Richtung entscheiden.“²

Sollten Sie dies für ein singuläres Beispiel halten, schlage ich Ihnen einen Test vor: Welche Bilder haben Sie im Kopf, wenn Sie an „Demokratie“ denken? Was fällt Ihnen spontan dazu ein? Wahllokale, Abstimmungsprozedere, Parlamentsgebäude, Menschen in stickigen Räumen – und draußen warten Menschen darauf, dass die drinnen endlich zu einem Ergebnis kommen...?

Wenn man den Begriff „Demokratie“ im Internet in Bildersuchmaschinen eingibt, suggerieren die Suchergebnisse ähnliches. (Zusätzlich bieten diese noch komplizierte Grafiken, die erklären sollen, wie Demokratie „funktioniert“.)

Diese Interpretation von Demokratie, die sich allein auf die Dimension der Demokratie als Herrschaftsform beschränkt und die Dimensionen

² Definition von Demokratie im Demokratie-Lexikon der Demokratiewebstatt (Republik Österreich – Parlamentsdirektion (o.J.).

der Gesellschaftsform und vor allem der Lebensform außer Acht lässt,³ ist trotz aller Fortschritte der Demokratiepädagogik im Denken vieler Menschen und auch in der Bildungsarbeit noch sehr verbreitet – mit weitreichenden Folgen.

Wenn wir davon reden, dass in unseren Bildungsangeboten die Teilnehmenden Demokratie leben und lernen können, erwarten Kooperationspartner_innen z.T. eine pädagogische Arbeit, die dazu führt, dass beispielsweise die Teilnehmenden anschließend das politische System der Bundesrepublik besser verstehen, Abstimmungen zukünftig reibungsloser funktionieren oder dass sie danach „richtig wählen, also keine Extremisten oder so“.

Eine Szene aus einem Theaterworkshop zum Thema Politik:

„Man sieht drei Menschen diskutieren, hört Gesprächsfetzen: ‚Dafür oder dagegen?‘ ‚Entscheiden!‘ ‚Nein, ich bin dagegen!‘ ‚Wir stimmen jetzt ab.‘ Sie stimmen ab. Eine Person verschränkt die Arme, zwei heben die Hand. Sie bleiben eingefroren stehen. Die erhobenen Hände sehen aus, als wollten sie zuschlagen.“⁴

Dieser Kurzschluss der Wahrnehmung von demokratischer Entscheidungsfindung als „Abstimmen!“ ist nicht der einzige Fallstrick beim Lernen, Leben und Lehren Demokratie.

Undemokratische Einstellungen Erwachsener zur Demokratie

Die Versuchung ist groß, die Demokratie in unseren Breiten als selbstverständlich vorauszusetzen. „Na ja, es gibt natürlich auch nichtdemokratische Staaten, aber doch nicht bei uns. Hier ist ja alles demokratisch und in Ordnung.“ Ist es das wirklich? „Ok, es gibt natürlich eine

³ Vgl. Himmelmann (2007).

⁴ Böckmann (2007): 162.

wachsende (?) Zahl an Nichtwähler_innen und Leuten, die aus Protest und/oder Frust nicht wählen gehen oder die aus Protest andere Parteien wählen, als die, denen sie eigentlich zustimmen...“ Hmm. „Aber ansonsten ist das doch hier bei uns klar mit der Demokratie.“ Oder? Wir sollten skeptisch werden und genauer hinschauen. Wie sind bei uns die Einstellungen zur Demokratie wirklich?

Machen wir einen Test: Wie stehen Sie beispielsweise zu folgenden Aussagen?

1. „Auseinandersetzungen zwischen den verschiedenen Interessengruppen in unserer Gesellschaft und ihre Forderungen an die Regierung schaden dem Allgemeinwohl.“
2. „Die Aufgabe der politischen Opposition ist es, die Regierung in ihrer Arbeit zu unterstützen und deren Entscheidungen mitzutragen.“

Woran haben Sie gedacht, als Sie diese Aussagen gelesen haben? Bei den ständigen Auseinandersetzungen zwischen den verschiedenen Interessengruppen und ihren Forderungen an die Regierung vielleicht an die Bürger_innen in Stuttgart, die auch jetzt nach dem Referendum weiter gegen den Bahnhofsneubau protestieren? An nervende „Wutbürger“, die ständig an uns herumkritisieren und uns ein schlechtes Gewissen einreden wollen? An die Blockaden einer genehmigten Demonstration der legalen NPD? An die Kosten, die das alles verursacht? Schadet das nicht dem Allgemeinwohl?

Und was erwarten wir von der politischen Opposition bei den „großen“ Entscheidungen zu den „wichtigen“ Themen? Braucht es da nicht den dann so häufig beschworenen „Konsens aller Demokrat_innen“ und „dass wir in dieser wichtigen Stunde alle zusammenstehen müssen“? Stimmen Sie diesen Aussagen also zu, ein bisschen vielleicht?

Beide Aussagen wurden in Umfragen Menschen in Sachsen-Anhalt vorgelegt. Das Ergebnis: Die erste Aussage bekam bei der Umfrage in 2009 45% Zustimmung (in 2007 40%), die zweite in 2009 64% (in 2007 66%).⁵

⁵ Fürnberg/Holtmann/Jaeck (2007): 20; Holtmann/Jaeck/Völkl (2009): 56.

Die Werte sind also über den Zeitraum relativ stabil und damit belastbar. Welches Bild von Demokratie haben die Menschen, die diesen Aussagen zustimmen? Wenn jemand meint, die Opposition müsse die Regierung unterstützen, was denkt er dann von den Politiker_innen und ihren Diskussionen? Wie erlebt er einen Besuch im Landtag? Während ich die Berichte über politische Diskussionen (meist) mit Interesse verfolge, wird sich ein so denkender Mensch wohl eher frustriert oder genervt abwenden – und zwar nicht, weil er „demokratieverdrossen“ ist oder nicht versteht, was die da oben tun, oder meint, es würden nicht alle kritischen Meinungen zu Wort kommen – sondern weil er genau das für unsinnig oder falsch hält.

Wie reagiert dann ein so denkender Mensch auf unsere Angebote zum Demokratielernen und auf unser Bemühen, Demokratie zu leben, sich in Diskussionen einzumischen und gerade nicht einfache Entscheidungen von Regierungen mitzutragen, sondern darum zu streiten? Wenn ein solches Denken bei rund zwei Dritteln der hiesigen Bevölkerung vorherrschend ist, ist es wahrscheinlich, dass uns dieses Denken im Alltag begegnet, bei beruflichen Kontakten, bei politischen Aktivitäten oder in der Bildungsarbeit. Sind wir darauf ausreichend vorbereitet? Haben wir Antworten auf die Fragen dieser Menschen? Ihre Meinungen pauschal als undemokratisch, (rechts)extremistisch oder „böse“ abzulehnen oder ihnen die Funktionsweisen von Demokratie als Herrschaftsform zu erklären, wird nicht ausreichen, um diese Menschen für eine streitbare Demokratie als Lebensform zu begeistern.

Sind Jugendliche die richtige Zielgruppe für das Demokratielernen?

Jugendliche müssten Demokratie lernen – so heißt es fast reflexhaft nach rechtsextremen Ereignissen, die als Skandal durch die Medien gehen, wenn sich „die Öffentlichkeit“ und „die Politik“ wieder einmal fragen, was man da jetzt tun müsse. Demokratie kommt da immer gut und schadet ja auch nicht, schon gar nicht den Jugendlichen. „Man kann da gar nicht früh genug anfangen.“ Also beginnen wir Erwachsenen dann gerne mit den Jugendlichen.

Ein Vorteil: Das sind nicht wir. Wir Erwachsenen können dann Demokratie lehren und stehen nicht selbst im Verdacht, bei dem Thema Defizite zu haben und Demokratie erst noch lernen zu müssen.

Auch hat es etwas Bequemes, in der Präventionsarbeit immer bei den „nachwachsenden Generationen“ anzusetzen. Schließlich müssen wir erwachsenen Bildungsarbeiter_innen uns dann nicht überlegen, wie wir die Jugendlichen erreichen. Schüler_innen können ja schlecht wegrennen bei Projekttagen. Demgegenüber sind Erwachsene für die Bildungsarbeit viel schwieriger zu erreichen.

Aber welche Auffassung vom Demokratielernen vermitteln wir mit dieser Fixierung auf die Jugendlichen? Denken diejenigen, die das Demokratielernen für Jugendliche fordern (und fördern), dass – einmal Demokratie gelernt – Menschen als Erwachsene dann immun sind für antidemokratische Einstellungen? Die Ergebnisse der Einstellungsforschung sprechen eigentlich dagegen.

Um klar zu sein: Ich spreche nicht dagegen, Kindern und Jugendlichen das Demokratielernen zu ermöglichen. Ich plädiere jedoch auch dafür, die Ergebnisse der Einstellungsforschung ernst zu nehmen und deshalb uns Erwachsene als Zielgruppe des Demokratielernens stärker in den Blick zu nehmen – und das nicht nur, um zu lernen, wie wir das anschließend den Jugendlichen beibringen.

Ein interner Aufschrei ging durchs Land – intern in der Bildungslandschaft mit einzelnen Artikeln in Lokalzeitungen und z.T. heftigen Diskussionen in Politik, Verwaltung und Bildungsarbeit. Anlässlich der Landtagswahl waren auch an Schulen Wahlen durchgeführt worden. Mit dem Ergebnis, dass Schüler_innen von ihrer (simulierten?) Wahlfreiheit Gebrauch machten und in einigen Schulen und Klassen zu hohen Prozentsätzen die NPD gewählt wurde.

Die Reaktionen waren unterschiedlich:

- Es wurde verheimlicht. „Nein, wir erzählen die Wahlergebnisse nicht.“
- Es wurde verharmlost. „Die wussten ja gar nicht, was die NPD ist.“
- Es wurde erklärt. „Das sind alles Protestwähler.“ Oder: „Die wollten nur provozieren.“

- Angst wurde geäußert: „Was ist, wenn das jetzt die Medien erfahren? Dann sind wir wieder alle braun.“
- Es wurde skandalisiert: „Die Schule ist doch Schule ohne Rassismus! Das geht nicht!“ Manche dachten darüber nach, den Schulen nach solchen Wahlergebnissen den Titel wieder abzuerkennen.

Selten diskutiert wurde die Frage nach den Schmerzgrenzen: Wie viel Prozent für die NPD wären denn erträglich oder in Ordnung gewesen? Welche Ergebnisse haben wir erwartet? Wünschen wir uns ehrliche oder politisch korrekte Wahlergebnisse? Doch es gab auch Schulen und Lehrer_innen, die die Ergebnisse als das nahmen, was sie waren: Legitime Meinungsäußerungen – und ein willkommener Anlass zur Bildungsarbeit über NPD, Demokratie und Wahlfreiheit.

Demokratielehren braucht Ehrlichkeit und Offenheit

Die Frage „Wie hältst du`s mit der Demokratie und der Politik?“ sollten wir uns auch selbst stellen. Wenn wir Jugendlichen eine demokratische Haltung vermitteln wollen oder z.B. in Zeiten von Wahlkampf Einheiten in politischer Bildung gestalten, sollten wir Fragen nach dem eigenen Verhältnis zu den Wahlen beantworten können: Denken wir, das Wählen gehen Sinn macht und sich dadurch etwas verändert?

In einer Kampagne anlässlich der Landtagswahl 2011 in Sachsen-Anhalt⁶ hatten wir Jugendliche ermutigt, die Erwachsenen in ihrer Umgebung nach ihrem Wahlverhalten zu befragen. Jugendliche, die ich hinterher nach den Reaktionen der Erwachsenen gefragt habe, sagten vor allem: „Anstrengend.“ Und: „Die haben dann so viel geredet, das wollte ich gar nicht alles wissen.“

Als Vorbereitung auf die nächsten Wahlen könnten Sie sich also schon einmal eine Antwort überlegen, die kurz und prägnant ist und nicht anstrengend wird für die Jugendlichen: Wie halten Sie es mit dem Wäh-

⁶ Siehe Website von wählerIsCH – Die Jugendkampagne zur Landtagswahl in Sachsen-Anhalt 2011 - Projektbüro „wählerIsCH“ – Kinder- und Jugendring Sachsen-Anhalt e.V. (2011).

len? Gehen Sie wählen? Mischen Sie sich in die politischen Debatten ein? Denken Sie, dass Sie damit Politik beeinflussen?

Die Antwort unserer Kampagne wählerIsCH war:

„Mit wählerIsCH bieten wir Jugendlichen die Chance, politisch wirksam zu werden, unabhängig davon, ob sie wählen dürfen oder nicht. Allein oder gemeinsam mit vielen anderen jungen Menschen an verschiedenen Orten im Land können sie im Vorfeld der Landtagswahl ihre Interessen, ihre Themen und Fragen öffentlich sichtbar machen und im direkten Kontakt mit der Politik vertreten.“⁷

Dass die Jugendlichen lernen können, wählerisch zu sein und sich in Entscheidungsprozessen einzubringen, hatte für uns oberste Priorität. Ob sie wählen gehen würden, war demgegenüber zweitrangig.

Widersprüche im eigenen Demokratieverständnis

Wenn wir in unserer Bildungsarbeit von Demokratie als Lebensform reden und von Partizipation und Teilnehmendenorientierung stimmen uns in der Regel unsere Kooperationspartner_innen zu. Doch die Tücken der Partizipation liegen in der Praxis.

Deswegen sollten wir hier ehrlich zu unseren Partner_innen und v.a. zu uns selbst sein: Wie ernst meinen wir es mit der Partizipation? Wie offen bin ich wirklich für unterschiedliche Positionen und Meinungen? Passen unvorhergesehene, intensive Diskussionen in mein Workshopkonzept – oder ist dann dazu wieder keine Zeit? Und wo sind meine persönlichen Schmerzgrenzen bei mir widerstrebenden Positionen?

Meine Erfahrung: Die Frage nach den eigenen Schmerzgrenzen wird nicht erst bei der Begegnung mit rechtsextrem Gefährdeten oder Orientierten virulent (bei denen ich es eventuell erwarte und daher vorbereitet bin), sondern vor allem auch bei menschenfeindlichen Äußerungen aus der

⁷ Stelzer/Pistor (2011): 4.

sogenannten „Mitte der Gesellschaft“. Das bedeutet also bei Menschen, die mir näher stehen oder ähnlicher sind, mit denen ich zusammenarbeiten will (oder muss). Lasse ich auch hier unterschiedliche Meinungen und demokratische Diskussionen zu?

Demokratie und Menschenrechte

Früher wurde uns in Bündnissen gegen Rechtsextremismus häufig gesagt: „Redet nicht von ‚gegen Rechtsextremismus‘, sondern sagt klar, wofür ihr steht. Warum nennt ihr euch nicht ‚für Demokratie?‘“ Inzwischen heißt es oft, die Aussage für Demokratie sage nichts darüber aus, auf welcher Grundlage man stehe. Es brauche daher ein klares Bekenntnis zur Werteordnung.

Demokratie braucht als Basis die Gleichberechtigung aller Menschen. Diese Erkenntnis – und ihre Umsetzung – ist historisch nur mit der Zeit gewachsen, aber heutzutage gilt hierzulande die Demokratie als die Staatsform, die die Menschenwürde aller und die Wahrung der Menschenrechte am ehesten gewährleisten kann.⁸

Die Rede vom eigenen Anspruch, für Demokratie zu sein (bzw. zu arbeiten), beinhaltet somit sehr wohl eine Bezugnahme auf eine Wertebasis, nämlich eine klare Orientierung an den Grund- und Menschenrechten. Dies wirkt sich natürlich auch auf das eigene Handeln und die Formen des Engagements aus.

Allerdings ist es mit der Wahrung der Menschenrechte in der Demokratie doch nicht so einfach. Wie u.a. die Forschungen zur Gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit⁹ zeigen, bewegen wir uns in einem Umfeld, in dem die Ausgrenzung sogenannten „schwacher Gruppen“ alltägliche Erfahrung ist und somit zur Normalität gehört und in dem zumindest einigen Menschen die Menschenwürde abgesprochen wird. Unser (oft für uns so selbstverständlicher) Bezug zu den Menschenrechten wird somit nicht von allen Menschen in unserem Umfeld geteilt (und in manchen Situationen

⁸ Vgl. Keane (2010) sowie den Beitrag von Franziska Göpner in diesem Band.

⁹ Vgl. Heitmeyer (Hg.) (2002ff.).

sind diejenigen, die z.B. für die Menschenrechte von ehemaligen Sexualstraftätern eintreten, eindeutig in der Minderheit).

Wenn die Achtung vor der Würde des Menschen nicht für alle gilt, wirkt sich das auch auf das Leben und Erleben von Demokratie aus. Für das Lernen von Demokratie bedeutet dies, dass vor dem Lernschritt zu Methoden gemeinsamer Entscheidungsfindung zuerst verdeutlicht werden muss, dass und warum es wichtig und richtig ist, an der Entscheidungsfindung alle gleichberechtigt zu beteiligen.

Ein Schulprojekttag zum Thema Menschenrechte und Todesstrafe. Wir behandeln gerade die Unteilbarkeit der Menschenrechte: „Jeder Mensch hat deshalb die gleichen Rechte, ob er nun Heiliger ist oder Terrorist.“ Reaktion einer Schülerin: „Hat man ja bei Osama bin Laden gesehen, was die Menschenrechte eines Terroristen wert sind.“

Auch die „große Politik“, für die sich Jugendliche angeblich nicht interessieren, hat Einfluss auf unsere Bildungsarbeit. Wenn die internationale Staatengemeinschaft bei Menschenrechtsverletzungen in Pakistan zusieht, spüren wir das bei uns in Sachsen-Anhalt.

Demokratielernen geht nur demokratisch

Alle Erfahrungen in der Bildungsarbeit zeigen: Demokratie muss erfahrbar sein, wenn sie gelernt werden soll.

„Sollen Jugendliche Demokratie lernen, muss diese für sie konkret werden und nah an ihrer eigenen Lebensrealität erfahrbar sein. Dazu müssen sie in unserer konkreten Bildungsarbeit Erfahrungen von Mitbestimmung und demokratischer Auseinandersetzung machen können. Die Vermittlung von Demokratie darf dabei kein Lippenbekenntnis bleiben.“¹⁰

Dies muss sich v.a. auch in der Gestaltung der Arbeitseinheiten und der Anwendung von Methoden widerspiegeln.

¹⁰ Miteinander e.V. (2010): 21.

Doch wir sollten bei aller pädagogischen Zuversicht nicht den Einfluss der Alltagspraxis unterschätzen. Die schönsten Bildungscurricula verändern wenig, wenn die Erfahrungen einer undemokratischen Praxis im Alltag viel prägender sind.

„Wenn es wesentlich die Alltagserfahrungen in Familien, Bildungseinrichtungen, Arbeitsstätten, freiwilligen Vereinigungen, aber auch mit Medien und Politik sind, die zur Vermittlung von demokratischen Werten und zivilen Haltungen beitragen (oder eben auch nicht), dann heißt Demokratielernen jede alltagsrelevanten Institutionen so zu demokratisieren und zu zivilisieren, dass ihr ‚heimliches Curriculum‘ zumindest demokratieverträglich, wenn nicht gar - förderlich ist.“¹¹

Demokratische Haltungen leben und fördern

„Die Erfahrung gelebter Demokratie bildet den demokratischen Habitus aus, auf den Demokratie als Gesellschaftsform und Demokratie als Herrschaftsform angewiesen ist.“¹² Um eine demokratische Haltung auszubilden, braucht es mehr als einzelne Lernelemente, sondern vor allem Mitmenschen, die eine demokratische Haltung vorleben. Diese ist auch der wichtigste Maßstab zur Auswahl von Methoden und Konzepten für eine Bildungsarbeit, die Demokratie und Menschenrechte nicht nur vermitteln will, sondern selbst lebt und so erfahrbar macht.

John Keane schreibt mit Recht, dass diese demokratische Haltung hohe Ansprüche an die Menschen stellt. Sie müssten quasi selbst zu „inneren Demokratien“ werden und sich bewusst werden, dass ihnen verschiedene Perspektiven und verschiedene Handlungsmöglichkeiten zur Verfügung stehen: „Sie müssen spüren, dass sie [...] den anderen gleich sind, dass sie es in sich selbst tragen, Dinge zu verändern, oder sie so zu lassen, wie sie sind.“¹³

¹¹ Roth (2009): 43.

¹² Edelstein (2009): 9.

¹³ Keane (2010): 709.

Demokratische Haltungen machen Menschen unbequem

Menschen mit demokratischer Haltung sind keine einfachen Kooperationspartner_innen und Teilnehmende. Sie mischen sich ein (oft auch ungefragt), geben sich selten mit einfachen Antworten zufrieden, protestieren, wenn ihre Meinungen nicht gehört werden, äußern ihre Bedürfnisse dann, wenn für uns das Thema eigentlich schon abgeschlossen ist und die Zeit drängt...

Dies erfordert von uns Aufmerksamkeit, Flexibilität und oft eine Veränderung der eigenen Perspektiven und Meinungen. Wenn Menschen Demokratie so auch als Lebensform begreifen und einfordern, macht sie das für uns zunächst anstrengender und gegebenenfalls unbequem, nicht zuletzt auch in der Bildungsarbeit mit ihnen.

Aber gleichzeitig sind diese Menschen mit demokratischer Haltung mit all ihren Herausforderungen an den eigenen Blickwinkel eine spannende und interessante Zielgruppe in der Bildungsarbeit, weil mit ihnen jede Veranstaltung eine eigene Dynamik und eine eigene Prägung bekommt. Lassen Sie sich herausfordern!

Demokratie ist immer in Veränderung

Demokratische Prozesse können nie für immer abgeschlossen sein. Auch sorgfältig vorbereitete Entscheidungen werden immer nur in ihrer Zeit und unter bestimmten Rahmenbedingungen getroffen. Wenn sich die Zeiten ändern, sich Neues entwickelt, neue Erfahrungen gemacht werden, neue Menschen dazukommen ..., dann kann es gut sein, dass eine frühere Entscheidung wieder in Frage gestellt wird. Dies ist ein normaler und wichtiger Vorgang in der Demokratie. Diskussionen und Debatten – auch wenn sie einmal getroffene Entscheidungen wieder in Frage stellen – sind somit Ausdruck einer lebendigen Demokratie.

Dass demokratische Entscheidungen veränderbar sind, gilt auch für die Demokratie selbst, die immer (weiter-)entwickelt wurde und daher in verschiedenen Ausprägungen existiert. Der Politikwissenschaftler John Keane

beschreibt die heute vorherrschende Form der Demokratie als „monitory democracy“¹⁴, eine Art post-parlamentarischer Demokratie mit neuen Akteuren und außerparlamentarischen, Macht kontrollierenden Mechanismen, in der Wahlen, politische Parteien und die Legislative ihre zentrale Bedeutung in der Politik einbüßen zugunsten von außerparlamentarischen Akteuren und Vertreter_innen, die nicht gewählt sind, aber dennoch Respekt genießen und Einfluss gewinnen, wie z.B. NGOs¹⁵ oder anerkannte Respektspersonen, die auch mithilfe der modernen Möglichkeiten der Kommunikation leichter auf politische Diskussionen Einfluss nehmen können.

Damit sinkt allerdings für die Menschen die Bedeutung der Wahlen, Parlamente und Parteien (den in der parlamentarischen Demokratie zentralen Elementen demokratischer Prozesse), weil andere Formen der Einflussnahme, auch durch die Möglichkeiten der Zivilgesellschaft, wichtiger werden.¹⁶

Doch auch die „monitory democracy“ ist nicht perfekt. Mit all den neuen Möglichkeiten ist die Demokratie auch komplexer geworden. Durchschauen wir Menschen noch die politischen Diskussionen? Oder ist das nur noch für Expert_innen zu verstehen? Wenn ja, wie können wir, die wir von den Entscheidungen betroffen sein werden, uns dann in die Entscheidungsprozesse einbringen, wenn wir sie nicht verstehen?

Die größte Gefahr für die Demokratie sieht Keane im Fatalismus¹⁷ in Teilen der Bevölkerung, in der Haltung des „Es hat ja doch alles keinen Sinn.“ Denn dieser Fatalismus verhindere Visionen und Zukunftsperspektiven, er paralyse Aktivitäten und könne so den „Geist der Demokratie“ zerstören, indem er Menschen glauben mache, man könne ja doch nichts verändern.

Dass dieser Fatalismus die Demokratie gefährden kann, lässt sich auch in unserer Bildungsarbeit beobachten: Menschen, die keinen Sinn darin sehen, sich zu engagieren oder sich an den politischen Meinungsbildungsprozessen zu beteiligen, interessieren sich auch nicht für poli-

¹⁴ Keane (2010): 688ff.

¹⁵ Non-Governmental Organization (NGO) bzw. Nichtregierungsorganisationen (NRO)

¹⁶ Vgl. dazu Forschungsergebnisse aus Indien und Australien, zit. in Keane (2010), 754ff.

¹⁷ Vgl. Keane (2010): 818ff.

tische Bildungsarbeit und schon gar nicht für die Gefährdungen der Demokratie durch rechtsextreme Einstellungen und Ereignislagen. Wer gegenüber der Politik eine fatalistische Haltung entwickelt hat, ist kaum oder nur noch sehr schwer durch Kampagnen, Netzwerke oder Projekte für Demokratie und Weltoffenheit zu erreichen.

Wie sich die Demokratie in Zukunft weiterentwickeln wird, steht noch dahin. Doch diese Veränderbarkeit hält die Demokratie und ihre Aushandlungsprozesse lebendig. Es kann daher auch kein statisches oder allgemeingültiges Demokratieverständnis geben. Sondern Demokratie – und das heißt, wie wir es halten wollen mit der Demokratie – kann und muss immer neu ausgehandelt und entschieden werden. Sie ist damit auch abhängig von der Frage, wie jede_r einzelne von uns sich verhalten, engagieren, einbringen wird.

Fazit

Die Reihenfolge im Titel des Artikels – „Leben, Lernen und Lehren von Demokratie“ – war bewusst gewählt. Wenn wir Demokratie lehren wollen, müssen wir die eigene demokratische Haltung pflegen, Demokratie selbst leben und werden dabei trotzdem immer auch selbst noch einiges zu lernen haben. Nur so sind wir in der Lage, Demokratie auch anderen glaubwürdig zu vermitteln.

Demokratie lebt in der Begegnung von Menschen. „Gewonnen wird Humanität nie in der Einsamkeit... Nur wer sein Leben und seine Person mit in das >Wagnis der Öffentlichkeit< nimmt, kann sie erreichen.“¹⁸ So formulierte Hannah Arendt im Anschluss an Karl Jaspers. Ihre späteren Erläuterungen zu diesem Satz decken sich sehr mit dem, wie ich „mein Demokratieverständnis“ beschreiben würde, wenn auch in anderen Worten:

¹⁸ Arendt (2006): 263.

„Das Wagnis der Öffentlichkeit scheint mir klar zu sein: Man exponiert sich im Lichte der Öffentlichkeit, und zwar als Person. [...] Das zweite Wagnis ist: Wir fangen etwas an; wir schlagen unseren Faden in ein Netz der Beziehungen. Was daraus wird, wissen wir nie. [...] Und nun würde ich sagen, dass dieses Wagnis nur möglich ist im Vertrauen auf die Menschen. Das heißt, in einem – schwer genau zu fassenden, aber grundsätzlichen – Vertrauen in das Menschliche aller Menschen. Anders könnte man es nicht.“¹⁹

Literatur

- Arendt, Hannah (2006): *Denken ohne Geländer. Texte und Briefe*. In: Bohnet, Heidi /Stadler, Klaus (Hg.), Bonn.
- Böckmann, Christine (2007): *Theater und Politik – ein ungewöhnliches Projekt zwischen Bundeswehr und Boal*. In: Theater.Medien.Polis. Kulturpädagogik im gesellschaftlichen Engagement, In: Bischoff, Johann /Brandt, Bettina, Merseburger Medienpädagogische Schriften Bd. 3, Aachen: 158-166.
- Edelstein, Wolfgang (2009): *Demokratie als Praxis und Demokratie als Wert*. In: Edelstein, Wolfgang /Frank, Susanne /Sliwka, Anne (Hg.): Sechs Bausteine für die Unterrichtsgestaltung und den Schullalltag, Bonn: 7-19.
- Fürnberg, Ossip/Holtmann, Everhard/Jaeck, Tobias (2007): *Sachsen-Anhalt-Monitor 2007. Politische Einstellungen zwischen Gegenwart und Vergangenheit*, Halle.
- Heitmeyer, Wilhelm (Hg.) (2002ff.): *Deutsche Zustände*, Bd. 1ff., Frankfurt a.M.
- Himmelmann, Gerhard (2007): *Demokratie-Lernen als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform. Ein Lehr und Arbeitsbuch*, Schwalbach/Ts. (3. Aufl.).
- Holtmann, Everhard/Jaeck, Tobias/Völk, Kerstin (2009): *Sachsen-Anhalt-Monitor 2009. Werte und politisches Bewusstsein 20 Jahre nach dem Systemumbruch*. Im Auftrag der Landeszentrale für politische Bildung Sachsen-Anhalt, Halle.
- INKOTA-netzwerk e.V. (2002): *Vom Süden lernen. Erfahrungen mit einem Antidiskriminierungsprojekt und Anti-Bias-Arbeit*, Berlin.
- Keane, John (2010): *The Life And Death Of Democracy*, London.
- Miteinander – Netzwerk für Demokratie und Weltoffenheit in Sachsen-Anhalt e.V. (2010): *Bühne frei für Respekt – Praxiserfahrungen eines Modellprojektes*, hg. von Ricarda Milke/Christine Böckmann/Kathrin Lau, Magdeburg.

¹⁸ Ebd.

Projektbüro „wählerIsCH“ – Kinder- und Jugendring Sachsen-Anhalt e.V. (2011), <http://waehlerisch.net/>, 15.01.2012

Republik Österreich – Parlamentsdirektion (o.J.): Artikel „Demokratie“. In: Demokratie-Lexikon, http://www.demokratiewebstatt.at/25.html?&no_cache=1, 06.12.2011.

Roth, Roland (2009): *Handlungsoptionen zur Vitalisierung der Demokratie*. Expertise für die Bertelsmann Stiftung, http://www.b-b-e.de/fileadmin/inhalte/aktuelles/2009/09/nl20_bertelsmann_vitalisierung.pdf, 07.12.2011.

Stelzer, Nicole/Pistor, Hendrik (2011): Vorwort. In: wählerIsCH – Die Jugendkampagne zur Landtagswahl in Sachsen-Anhalt 2011. Arbeitsmaterial. Heft 01 Einführung, http://www.waehlerisch.net/sites/default/files/downloads/TT/HEFT_1-Einfuehrung-mit_Umschlag.pdf (14.12.2011).

„AUF DAS LINKE AUGE ACHT GEBEN“.¹

Demokratieentwicklung im ländlichen Raum und das Problem des Rechtsextremismus

Einleitung

Das Projekt *Horizont 21 – Demokratie leben und lernen in Sachsen und Sachsen-Anhalt* hat sich zum Ziel gesetzt, an vier Standorten² eine demokratische Kultur des Miteinanders in Schule und Gemeinwesen zu fördern und damit nachhaltig menschenverachtenden Einstellungen und neonazistischen Strukturen entgegen zu wirken. Die Themen Rechtsextremismus und Neonazismus waren somit zentrale Problemfelder im Projekt.

Anschließend an die Präsentation des Gemeindeporträts Borna³ als Ergebnis der Sozialraumanalyse und ersten Projektphase von *Horizont 21 – Demokratie leben und lernen in Sachsen und Sachsen-Anhalt* entzündeten sich heftige Diskussionen. Deren Ausgangs- und Streitpunkt stellten die Wahrnehmungen und Problemanalysen insbesondere junger Menschen dar, sowohl das Gemeinwesen als Ganzes als auch speziell die Mittelschule als Projektpartner betreffend. Das Thema Rechtsex-

¹ Das Zitat entstammt einem Leserbrief aus der Leipziger Volkszeitung Borna-Geithain vom 08.12.2011 und nimmt damit – anschließend an eine Diskussion um den Verein *Bon Courage* und die sogenannte Demokratieerklärung – auf vermeintliche linksextremistische bzw. linksautonome Strömungen Bezug. Vgl. Göthel (2011).

² Bernsdorf, Borna, Brettin und Salzwedel.

³ Hammer/Göpner (2011).

tremismus beziehungsweise Neonazismus im Ort war ein zentraler Diskussionspunkt, worin sich sowohl unterschiedliche Wahrnehmungen und Analysen wie auch Umgangsformen damit zeigen, unter anderem in einer Leugnung beziehungsweise Relativierung bestehender Probleme. Gleichzeitig wurde deutlich: Wenn über das Thema Rechtsextremismus gesprochen wird, ist häufig ein Hinweis auf das Phänomen Linksextremismus nicht weit, was neben einer wahrnehmbaren Deutungshoheit extremismustheoretischer Ansätze innerhalb gesellschaftspolitischer Debatten auch Auswirkungen auf die konkrete Arbeit zivilgesellschaftlicher Projekte vor Ort zeigt.

An diesem Beispiel lassen sich zentrale Herausforderungen und Schwierigkeiten im Umgang mit Rechtsextremismus deutlich machen, auf die im Laufe des Artikels genauer eingegangen werden soll. Innerhalb des Projektes *Horizont 21* werden verschiedene Ebenen im Umgang mit dem Phänomen Rechtsextremismus betrachtet – die weite Verbreitung menschenverachtender und antidemokratischer Einstellungen in der Gesellschaft anhand sozialwissenschaftlicher Studien wie auch bestehende Neonazi-Strukturen, speziell im ländlichen Raum in Sachsen. Daran schließt sich eine inhaltlich-theoretische Kritik am Begriff des Rechtsextremismus und der daran gebundenen politischen Implikationen an. Diese Ausführungen werden schließlich am Beispiel einiger Projektansätze von *Horizont 21* konkretisiert und mit dem Ansatz der Demokratisierung von Schule und Gemeinwesen - als Bestandteil einer Prävention gegen Rechtsextremismus - zusammengeführt.

„Rechtsextremismus“ in der „Mitte“ der Gesellschaft

Verschiedene wissenschaftliche Studien zur Verbreitung rechtsextremer Einstellungen machen deutlich: So genannte rechtsextreme Einstellungen sind kein Phänomen einer gesellschaftlichen Randgruppe, sondern zeigen eine weite Verbreitung und Anschlussfähigkeit innerhalb der sogenannten Mitte der Gesellschaft. Ein rechtsextremes Weltbild umfasst verschiedene Einstellungsmuster, deren verbindendes Kennzeichen Ungleichwertigkeitsvorstellungen sind. Die Forscher_innengruppe um

Oliver Decker und Elmar Brähler von der Universität Leipzig zählt dazu Ausländerfeindlichkeit, Chauvinismus, Befürwortung einer Diktatur, Antisemitismus, Sozialdarwinismus und Verharmlosung des Nationalsozialismus.⁴ Auch das Forscher_innenteam um Wilhelm Heitmeyer vom Institut für Interdisziplinäre Konflikt- und Gewaltforschung (IKG) der Universität Bielefeld dokumentiert seit dem Jahr 2002 im Rahmen der Studie „Deutsche Zustände“ die Entwicklung und Verbreitung der *Gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit* als ein Syndrom, das auf der Grundlage gemeinsamer Ideologien der Ungleichwertigkeit beruht und verschiedene Merkmalselemente umfasst.⁵

Vom *Institut für Interdisziplinäre Konflikt- und Gewaltforschung* der Universität Bielefeld wurde in den Jahren 2008-2010 das Projekt „Sozialraumanalysen zum Zusammenleben vor Ort (SoRA-ZO)“ durchgeführt, in dem das Konzept der *Gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit* auf den sozialen Nahraum und die dort ansässige Bevölkerung angewandt worden ist.⁶ Der Ort Borna war Bestandteil dieser wissenschaftlichen Erhebungen. Den Untersuchungen lag die Annahme zugrunde, dass der unmittelbare Lebensraum und soziale Nahraum der Menschen – das Gemeinwesen – Einfluss auf Meinungen und Erfahrungen ausübt und damit insbesondere auch die – unter Umständen – abwertenden Einstellungen gegenüber gesellschaftlichen Minderheiten prägt.⁷ Dahinterstehendes wissenschaftliches Ziel ist es, die Bedeutung der Struktur von Städten, Gemeinden und Stadtvierteln für die Entstehung des Ausmaßes an Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit zu untersuchen. Die weite Verbreitung menschenverachtenden Denkens im Gemeinwesen stellt

⁴ Vgl. Decker et al. (2010): 18.

⁵ Das Konzept der *Gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit* wird als ein Konglomerat aus abwertenden Einstellungen gegenüber Individuen aufgrund ihrer gewählten oder zugeschriebenen Gruppenmitgliedschaft bezeichnet. Personen werden demnach aufgrund ihrer Gruppenzugehörigkeit als ungleichwertig markiert und sind verschiedenen Formen von Diskriminierung ausgesetzt. Diese abwertenden Einstellungen gegenüber verschiedenen gesellschaftlichen Gruppen bestehen dabei nicht isoliert voneinander, sondern bilden gemeinsam ein Vorurteilssyndrom. Die *Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit* umfasst folgende Einstellungsmuster: Rassismus, Fremdenfeindlichkeit, Antisemitismus, Islamophobie, Etabliertenvorrechte, Sexismus, Homophobie, Abwertung von Obdachlosen, Abwertung von Menschen mit Behinderungen. Vgl. u.a. Heitmeyer (2011).

⁶ Vgl. Marth et al. (2010): 61.

⁷ Neben Borna wurden in der ersten Erhebungsrunde Befragungen in vier weiteren Kommunen in den neuen Bundesländern durchgeführt, darunter Altenburg und Wernigerode.

zudem eine Legitimationsgrundlage für die Aktivitäten neonazistischer Gruppierungen dar und sichert deren Akzeptanz bzw. gesellschaftliche Anschlussfähigkeit.

Als zentrale Kategorie dieser Sozialraumanalysen gilt das Konzept der politischen Kultur, das die „Verteilung von individuellen Einstellungen hinsichtlich verschiedener politischer Sachverhalte in der Bevölkerung eines lokal begrenzten Sozialraums“⁸ beschreibt. Als dessen Einflussfaktoren werden sowohl der Begriff der politischen Machtlosigkeit als auch die Wahrnehmung der NPD als Partei benannt. Beide beeinflussen die politische Kultur eines Gemeinwesens zentral, zudem leisten sie menschenverachtenden Einstellungen auf individueller Ebene Vorschub.⁹ Als ein zentraler Einflussfaktor der *Gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit* wurde außerdem das Konzept der *Desintegration* als reale oder drohende Erfahrung erhoben.¹⁰

Die Ergebnisse der Erhebung am Standort Borna verweisen auf einige Besonderheiten. Insbesondere die Zustimmung zu fremdenfeindlichen Aussagen ist in Borna höher als in den Vergleichsorten. So stimmten 50,4% der Befragten der Aussage zu: „Es leben zu viele Ausländer in Borna“ und 42,5% der Aussage „Ausländer sind eine Belastung für das soziale Netz“. Neben der hohen Zustimmung zu rassistischen Einstellungen zeigte sich zudem die Abwertung von sozial Schwächeren, insbesondere wohnungslosen Menschen, als weit verbreitet. Darüber hinaus wird deutlich, dass der Prozess einer zunehmenden Normalisierung der NPD weiter fortgeschritten ist als in anderen Orten, fast 25% der Befragten stimmten der Aussage zu „Die NPD ist eine Partei wie jede andere auch“.¹¹

⁸ Marth et al. (2010): 63.

⁹ Vgl. Marth et al. (2010): S. 63f.⁶ Vgl. Marth et al. (2010): 61.

¹⁰ Das Konzept der Desintegration als Gegenbegriff zur Integration als ein soziologisches Erklärungsmodell und Einflussfaktor der Gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit wird verstanden als „ein auf unterschiedlichen Ebenen angesiedeltes Phänomen, das die nicht eingelösten Leistungen von gesellschaftlichen Institutionen und Gemeinschaften anzeigt, in einer Gesellschaft existentielle Grundlagen des Zusammenlebens, gegenseitige soziale Anerkennung und die persönliche Unversehrtheit der Gesellschaftsmitglieder zu sichern.“ (Imbusch/Heitmeyer (2008): 13). Als typische Desintegrationsphänomene werden dabei die Verschärfung sozialer Ungleichheiten, die Ausgrenzung bestimmter sozialer Gruppen oder auch die Abwertung und Diskriminierung gesellschaftlicher Minderheiten benannt.

¹¹ Vgl. Borstel et al. (2009).

Die Ergebnisse der Sozialraumanalysen wurden an den Orten der Erhebung präsentiert und in sogenannten Übersetzungswerkstätten¹² diskutiert, die zudem die Grundlage für eine Weiterarbeit darstellten. Sowohl in der Anlage der SoRa-ZO Studie als auch in deren Ergebnissen für Borna zeigten sich auf inhaltlicher und konzeptioneller Ebene wichtige Anknüpfungspunkte für die gemeinwesenorientierte Arbeitsweise im Projekt *Horizont 21 – Demokratie leben und lernen in Sachsen und Sachsen-Anhalt*. Das Gemeindeporträt Borna als qualitativ angelegte Sozialraumanalyse bestätigte zudem die zentralen Ergebnisse der Erhebung für Borna.

Neben dem Thema *Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit* und Rechtsextremismus waren weitere Schwerpunkte die Möglichkeiten und Potentiale zivilgesellschaftlichen Engagements im Gemeinwesen. Bereits in der Konzeption der Studien ist ein interventionsnahes Ziel angelegt: die Initiierung bzw. Unterstützung einer reflexiven Stadtgesellschaft und damit auch die Förderung bürgerschaftlichen Engagements.¹³ Die hohen Zustimmungswerte zu den verschiedenen Dimensionen der *Gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit* verdeutlichen, dass ein Engagement für eine demokratische Kultur im Gemeinwesen von einer intensiven inhaltlichen Auseinandersetzung mit menschenverachtendem Denken innerhalb der Bevölkerung begleitet sein muss. Dazu gehört auch eine Problematisierung der NPD als Partei und von neonazistischen Strukturen im Gemeinwesen, die eine Aufgabe aller demokratischen Kräfte darstellt. Des Weiteren zeigt sich innerhalb der SoRa-Zo Studien, dass die Stärkung einer demokratischen Kultur zentral von einer Beteiligung und Mitbestimmung der Bürger_innen begleitet ist, indem Demokratie erfahrbar gemacht wird.

¹² In den Übersetzungswerkstätten werden die Ergebnisse der wissenschaftlichen Erhebungen vor Ort vorgestellt und diskutiert, womit zudem das Ziel verbunden war, Ansätze für eine Weiterarbeit mit den Themen und Problemen wie auch Projektideen zur Stärkung der demokratischen Kultur zu entwickeln.

¹³ Vgl. dazu Projektbeschreibung „Sozialraumanalysen zum Zusammenleben vor Ort (SoRa-ZO) in Gemeinden und Städten“ (Universität Bielefeld o.J.).

Horizont 21 verfolgte diese Ziele auf verschiedenen Wegen, insbesondere in der Unterstützung und Stärkung bestehender zivilgesellschaftlicher Strukturen und Akteur_innen. Eine zentrale Zielgruppe des Projekts waren Jugendliche, die sowohl von sozioökonomischen Entwicklungen und daran gebundenen Desintegrationserfahrungen speziell im ländlichen Raum, als auch von Neonazi-Gewalt besonders betroffen sind. Gleichzeitig stellen sie eine wichtige Zielgruppe für deren menschenverachtende Ideologie dar.

Neonazismus im ländlichen Raum

Wenn von Rechtsextremismus die Rede ist, wird häufig auf die NPD als zentrale Parteistruktur verwiesen. An dieser Stelle wird von Neonazismus gesprochen und damit die NPD, ihre Anhänger_innen und andere Organisationsformen wie beispielsweise die „Freien Kräfte“ bezeichnet. Der Begriff Neonazismus verweist konkret auf die direkten Bezüge und Anknüpfungspunkte an die Ideologie des Nationalsozialismus in den Äußerungen und Aktionsformen der NPD und anderer Gruppierungen, welche beispielsweise in der Idee einer „Volksgemeinschaft“ wie auch in den Formen eines modernisierten Rassismus zum Ausdruck kommen.

Der Landkreis Leipzig zählt zudem zu einer Schwerpunktregion von Neonazis in Sachsen, auch in Borna sind seit vielen Jahren organisierte Neonazis aktiv. Neben der NPD als Partei gilt das „Freie Netz“ mit seinem Ableger „Freies Netz Borna-Geithain“ als zentrale Organisationsstruktur von militanten Neonazis in Sachsen, Thüringen und Sachsen-Anhalt. Das „Freie Netz“ stellt nach Einschätzungen der Beratungsnetzwerke gegen Rechtsextremismus die politisch-organisatorische Schnittstelle militanter Neonazis zur rechtsextremen NPD dar.¹⁴ Nach Schließung der „Gedächtnisstätte“ in Borna im Jahr 2009, eines geschichtsrevisionistischen Projektes zum Thema „deutsche Opfer von Vertreibung und

¹⁴ Vgl. Pressemitteilung vom 15.11.2011 (Mobit 2011). Insbesondere im Zusammenhang mit den Diskussionen um den Terror der NSU (Nationalsozialistischer Untergrund) ist das „Freie Netz“ verstärkt in die Medien geraten.

Bombenterror“ sowie Schulungszentrums der Neonazis, verlagerten sich deren Aktivitäten schwerpunktmäßig ins benachbarte Geithain.¹⁵ Doch auch in Borna waren und sind weiterhin Neonazis sichtbar und treten offensiv auf. Mit Tony Keil hat die NPD seit 2009 einen Vertreter im Stadtrat, der beispielsweise im Herbst 2010 innerhalb von vier Wochen zwei Demonstrationen in Borna angemeldet hat.¹⁶ Noch im Oktober 2011 kam es zu Angriffen von Neonazis auf linksalternative Jugendliche im Rahmen des Stadtfestes in Borna und zu offenen antisemitischen Parolen im Rahmen eines Fußballspiels des BSV gegen den Roten Stern Leipzig, einen antifaschistischen Verein.¹⁷ Darin zeigen sich deutlich die Präsenz und das offensive und gewalttätige Auftreten der Neonazis in der Region, was neben Demonstrationen auch in Graffiti, Aufklebern und Plakaten als Medien der Meinungsäußerung und gleichzeitigen Einschüchterung von (politischen) Gegner_innen deutlich wird. In vielen Regionen in Ostdeutschland kann von einer zunehmenden Normalisierung der NPD¹⁸ gesprochen werden, die sich auf politischer Ebene beispielsweise im Wiedereinzug der NPD in den Landtag, in die Kreistage und eine Vielzahl von Kommunalverwaltungen in den Jahren 2008/2009 ausdrückt. Solche Normalisierungs- bzw. Gewöhnungseffekte werden ebenso im konkreten Engagement der Nazis vor Ort und ihrem Auftreten als „Kümmerer“, ihrem Aufgreifen lokaler Themen, Probleme und deren Instrumentalisierung sichtbar.¹⁹ Am Projektstandort von *Horizont 21* in Salzwedel in Sachsen-Anhalt zeigt sich eine ähnliche

¹⁵ Geithain hat sich in den letzten Jahren zu einem Mittelpunkt von Neonazi-Aktivitäten im Umfeld des „Freien Netzes“ entwickelt, was in zahlreichen Kundgebungen und Aktionen deutlich wird. Ein trauriges Beispiel für gewalttätige Angriffe auf „alternative“ Jugendliche ereignete sich im Mai 2010, als ein Jugendlicher von einem Neonazi an einer Tankstelle im Ort lebensbedrohlich verletzt wurde. Siehe auch: chronik.LE (2010).

¹⁶ Eine Demonstration am 20.11.2010 stand unter dem Motto „Kinderschänder sind nicht therapierbar“, die Zahl der Teilnehmer_innen blieb jedoch mit 60 deutlich unter den Erwartungen. Vgl. RAA – Sachsen e.V. (2011).

¹⁷

¹⁸ Der Begriff der Normalisierung verdeutlicht die Strategie der NPD, sowohl auf politischer als auch gesamtgesellschaftlicher Ebene zum Bestandteil des politischen Alltags zu werden. Die NPD gibt sich dabei häufig bewusst bürgernah, indem sie an bestehende Diskurse anknüpft und damit versucht, eine Akzeptanz innerhalb der Gesellschaft zu erreichen.

¹⁹ Ein Beispiel für diese Form der Normalisierung ist die Präsenz von Neonazis bei Stadtfesten und öffentlichen Feierlichkeiten. Beim Fest zum 825-jährigen Jubiläum der Stadt Geithain, einer Kleinstadt im Landkreis Leipzig war die NPD in Person des Stadtrats Manuel Tripp zusammen mit der „Heimattreuen Jugend Geithain“ mit einem eigenen Stand vertreten, an dem neben „Informationsmaterialien“ Kuchen verteilt und Kinderschminken angeboten worden ist. Vgl. Netzwerk Naunhof 2011.

Situation: vor allem Neonazis aus dem Umkreis der „Freien Nationalisten Altmark West“ (FNAW) sind hier präsent, beispielsweise auf Stadtfesten oder in der Berufsschule, aber auch in festen Organisationen im Ort wie einem Fußballverein oder der Freiwilligen Feuerwehr.²⁰

Vor allem Jugendliche, die aufgrund ihres Äußeren auffallen bzw. als unangepasst erscheinen, sind von der Gewalt durch Neonazis direkt betroffen. Gleichzeitig zeigen jedoch die Interviews im Rahmen der Sozialraumanalyse Borna, dass das Problem des Rechtsextremismus von einem Teil der Bürger_innen und Akteur_innen relativiert bzw. verharmlost wird – verbunden mit Vorwürfen und Kritik an der Partei *Die Linke*, die die Oberbürgermeisterin in Borna stellt.²¹ Die erschreckend breite Zustimmung zu menschenverachtenden und antidemokratischen Einstellungen innerhalb der Bevölkerung eines Gemeinwesens stellt gleichzeitig die Grundlage dar für einen häufig unkritischen Umgang mit Neonazis im Gemeinwesen, der wiederum in den benannten Gewöhnungseffekten resultiert.

Das Problem des „Extremismus“

In den Ergebnissen der benannten wissenschaftlichen Studien wie auch in der praktischen Arbeit vor Ort werden die Schwierigkeiten des Rechtsextremismus-Begriffs offensichtlich. Der Begriff selbst wird seit 1974 in den Berichten des Verfassungsschutzes verwendet und hat sich zu einem zentralen Begriff gesellschaftspolitischer Debatten, aber auch wissenschaftlicher Publikationen etabliert. Als Pendant zum Begriff des Rechtsextremismus gilt der des Linksextremismus. Extremismus fungiert hierbei als ein Oberbegriff für demokratiefeindliche Bestrebungen und als Gegenpol zu einer angenommenen demokratischen Mitte. Wissenschaftliche Untermauerung hat der Begriff in den Ansätzen der sogenannten Extremismustheorie erfahren, deren Vertreter_innen beide

²⁰ Vgl. Dokumentation der Veranstaltung „Man steht auch oft alleine da...“ – Jugendbeteiligung in Salzwedel: Miteinander e.V. (2011): 4.

²¹ Vgl. Gemeindeporträt Borna: 18.

„Extreme“ modellhaft in Form eines Hufeisens, als Ränder der demokratischen Mitte und als Antithese zum demokratischen Verfassungsstaat darstellen.²² Die hinter dem Extremismus-Ansatz stehende Rechts/Links-Dichotomie widerspricht jedoch den tatsächlichen gesellschaftlichen Realitäten. Es findet die Konstruktion einer politischen Mitte statt, die von ihren rechten und linken Rändern gleichermaßen gefährdet sei. Innerhalb des Extremismus-Ansatzes gilt diese konstruierte politische Mitte - ebenso wie der demokratische Rechtsstaat selbst - als frei von Ideologien, Dogmen und Ausgrenzungsmechanismen. Die benannten Studien zur Verbreitung menschenverachtender und antidemokratischer Einstellungsmuster widerlegen jedoch diese Annahme empirisch. Das Extremismus-Konzept erfüllt somit eine klare politische Funktion, indem es dazu dient, die bestehende politische Ordnung zu sichern, eine „politische Normalität“ zu konstruieren und gleichzeitig abweichende politische Kräfte zu delegitimieren.²³

Die Schwierigkeiten dieses Modells werden in der weiten Verbreitung einzelner Einstellungsmuster eines sogenannten rechtsextremen Weltbildes offensichtlich. Da rassistische, sexistische, antisemitische und andere menschenverachtende und antidemokratische Einstellungen hohe Zustimmungswerte innerhalb der sich selbst als demokratische Mitte verstehenden Bevölkerung zeigen, greift der Begriff des Rechtsextremismus deutlich zu kurz, der diese Einstellungsmuster ausschließlich an einem gesellschaftlichen rechten Rand verortet. *Rechtsextremismus* in der *Mitte* der Gesellschaft ist ein scheinbares Paradox, aber gleichzeitig eine gesellschaftliche Realität, die begrifflich und auch politisch in Frage gestellt bzw. geleugnet wird. Der Begriff des Rechtsextremismus verschleiert die hohen Zustimmungswerte weiter Teile der sogenannten Mitte der Gesellschaft zu menschenverachtenden und antidemokratischen Einstellungen. Auf politischer Ebene zeigt sich, dass die Auseinandersetzung mit dem Phänomen Rechtsextremismus dabei häufig auf neonazistische Strukturen und Organisationen begrenzt bzw. deren Akzeptanz und Anschlussfähigkeit an gesamtgesellschaftliche Diskurse unbeachtet bleibt.

²² Vgl. u.a. Backes/Jesse (1996).

²³ Vgl. Oppenhäuser (2011).

Auch die begriffliche Dichotomie von Rechts- und Linksextremismus ist sehr problematisch. Bereits eine begriffliche Bestimmung des Linksextremismus bleibt – im Gegensatz zum Rechtsextremismus und dessen zentralen Ideologieelementen – inhaltlich weitgehend unbestimmt bzw. unscharf. Jesse und Co. erfassen mit ihrem Begriff des Linksextremismus verschiedene Tendenzen und Strömungen, als deren gemeinsames Merkmal ein extremer Egalitarismus und eine daran gebundene Demokratiefeindlichkeit ausgemacht werden.²⁴ Die bekannten Studien zu politischen Einstellungsmustern beschränken sich jedoch auf den Bereich demokratischer respektive antidemokratischer/rechtsextremer Einstellungen. Unterschiedliche Analysen geben zwar vor, `linksextreme` oder `extremistische` Einstellungen zu eruieren, kommen in der Regel jedoch zu sehr fragwürdigen Ergebnissen.²⁵ Mit dem Begriff des „Extremismus“ wird versucht, antidemokratische Einstellungen zu erfassen, wobei jedoch auf inhaltlicher Ebene eine Unterscheidung grundlegend ist: während mit dem Begriff des Rechtsextremismus verschiedene menschenverachtende und antidemokratische Einstellungsmuster zusammengefasst und bezeichnet werden, bleibt der Begriff des Linksextremismus in seiner Verwendung häufig diffus auf die Ausdrucksformen von Gewalt beschränkt.

Das Begriffspaar Rechts- und Linksextremismus hat innerhalb gesellschaftspolitischer und medialer Debatten eine weitgehende Deutungshoheit erfahren. Sprache macht Wirklichkeit – mithilfe des Diskurs-Begriffs nach Foucault können die wirklichkeitskonstituierenden Effekte von Sprache und Begrifflichkeiten aufgezeigt werden. Nach Foucault bezeichnet Diskurs dabei „eine Praxis des Denkens, Schreibens, Sprechens und Handelns, die diejenigen Gegenstände, von denen sie handelt, zugleich selbst systematisch hervorbringt.“²⁶ Das politische und mediale Sprechen über Extremismus und der Versuch einer wissenschaftlichen Fundierung des Begriffs erzeugen jedoch erst dessen (scheinbare) alltagspolitische Realität und damit auch Legitimität.

²⁴ Vgl. u.a. Backes/Mletzko/Stoye (2010): 4.

²⁵ Vgl. u.a. Kiess (2011).

²⁶ Kammler/Parr/Schneider (2008): 234.

Diese theoretischen Überlegungen lassen sich mit Beispielen aus der zivilgesellschaftlichen Praxis verdeutlichen. In den Diskussionen um die Ergebnisse des Gemeindeporträts in Borna wurde offensichtlich, wie eine gleichzeitige Nennung von Rechts- und Linksextremismus von einer Relativierung bzw. Verharmlosung von Neonazi-Gewalt begleitet ist.²⁷ Die alltägliche Präsenz von Neonazis bzw. die Auswirkungen menschenverachtender Einstellungsmuster werden relativiert oder aber mit „linksextremistischen“ Ausdrucksformen wie beispielsweise Graffiti kontrastiert. Die politische Funktion des Begriffs lässt sich zudem beispielhaft an den Diskussionen um *Bon Courage*, ein zivilgesellschaftlicher Verein, der insbesondere beim Thema Asyl und der Unterstützung von Asylbewerber_innen im Landkreis sehr engagiert ist, innerhalb der lokalen Presse aufzeigen. Anlässlich eines Workshops zum Thema „Verhalten auf Demonstrationen“ auf dem Sommerfest des Vereins wurde von Seiten konservativer Politiker_innen Kritik laut, *Bon Courage* rufe damit zu Gewalt gegen Polizeibeamte auf und wende sich gegen die demokratische Grundordnung. Darin zeigt sich, wie im Kontext tagespolitischer Auseinandersetzungen der Linksextremismus als Deutungsmuster benutzt wird, unliebsame Positionen zu verunglimpfen und zu kriminalisieren.

Die Ausführungen machen deutlich: In der politischen Praxis und der Auseinandersetzung mit menschenverachtenden Einstellungen greift der Begriff des Rechtsextremismus zu kurz und hat darüber hinaus sehr problematische Implikationen. Im Sprechen von Rechtsextremismus ist das begriffliche Pendant des Linksextremismus angelegt und wird diesem häufig nahezu reflexhaft entgegengesetzt. Die Beispiele aus der Praxis im Projekt *Horizont 21* bestärken dies und verdeutlichen, wie das Benennen von Linksextremismus häufig von einer Verharmlosung bzw. Relativierung sogenannter rechtsextremer Einstellungen und Neonazi-Strukturen begleitet sein kann. In

²⁷ In einer Pressemitteilung anschließend an die Präsentation des Gemeindeporträts kommentierte ein Jugendlicher: „Wir leben in einer Stadt, wo Rechtsextremismus nicht vorherrschend ist, wo die Bürger nicht rassistisch und nicht menschenfeindlich sind [...]. Wir leben aber auch nicht in einer Stadt, wo es keinen Linksextremismus gibt.“ Vgl. Barth (2011).

der zivilgesellschaftlichen Praxis und insbesondere im Rahmen der politischen Bildung ist es aus diesen Gründen ratsam, den Begriff des Rechtsextremismus vor dem Hintergrund der formulierten Kritik an extremisttheoretischen Ansätzen zu vermeiden und stattdessen konkreter von einzelnen menschenverachtenden und antidemokratischen Einstellungen zu sprechen.

Mit der Verbreitung menschenverachtender und antidemokratischer Einstellungen wie auch neonazistischer Strukturen sind zentrale Themenfelder benannt worden, die im Bereich Prävention und Intervention gegen Rechtsextremismus einen zentralen Bestandteil des Projekts *Horizont 21* darstellten. Die Projektziele waren eine Demokratisierung von Schule und Gemeinwesen und die Schaffung einer demokratischen und nicht-diskriminierenden Kultur des Miteinanders, was von einer Thematisierung diskriminierenden und menschenverachtenden Denkens und einer Auseinandersetzung damit nicht zu trennen ist. Im Folgenden sollen dafür einige konkrete Projektansätze aus dem Bereich der Demokratieentwicklung in Schule und Gemeinwesen genauer beleuchtet werden.

Demokratieentwicklung in Schule und Gemeinwesen als Bestandteil der Prävention gegen „Rechtsextremismus“

Das Projekt *Horizont 21 - Demokratie leben und lernen in Sachsen und Sachsen-Anhalt* verbindet Ansätze der Demokratieentwicklung in Schule und Gemeinwesen. Innerhalb der aktuellen Diskussion um „Rechtsextremismusprävention“ wird der Institution Schule als zentrale und gemeinsame Sozialisationsinstanz von Jugendlichen eine wichtige Rolle zugeschrieben.²⁸ Die Ansätze von Schuldemokratisierung und einer daran gebundenen Prävention und Intervention gegen menschenverachtendes Denken und Neonazismus beinhalten zwei

²⁸ Vgl. Elverich (2011): 12.

Ebenen: Auf der einen Seite wird die Ebene des Individuums unter anderem in der Entwicklung demokratischer Handlungskompetenzen, der Förderung eines Demokratie- und Menschenrechtsverständnisses und der Herausbildung von Empathiefähigkeit betrachtet. Andererseits geht es um die Ebene der Schulstruktur, indem Schule als ein Erfahrungs- und Partizipationsraum verstanden wird. Hinter einem Verständnis von demokratischer Schulentwicklung als Bestandteil der Prävention gegen „Rechtsextremismus“ steht die Annahme, dass Jugendliche „[...] die eigene Mitwirkung, Verantwortungsübernahme und Anerkennung im demokratischen Handeln erfahren, weniger anfällig sind für Rechtsextremismus, Rassismus und Gewalt“²⁹. Ein Fokus liegt dabei auf langfristigen pädagogischen Ansätzen, die die Schule als Ganzes und die verschiedenen Ebenen von beispielsweise Schüler_innen, Lehrer_innen und Schulleitung in den Blick nehmen.

Diesen Ansatz verfolgte das Projekt *Horizont 21*, wobei sich an den Standorten unterschiedliche Projekte im Bereich der Beteiligung von Jugendlichen und Ansätze einer Organisationsentwicklung aufzeigen lassen. Diese reichen von einem Coaching des Schülerrats am Standort Brettin, der Einführung des Modells „Klassenrat“ als direkte Möglichkeit der Beteiligung und Mitbestimmung am Standort Salzwedel bis hin zu Fortbildungsangeboten für Lehrer_innen zum Thema Umgang mit menschenverachtenden und antidemokratischen Einstellungen und Handlungen.

Das Ziel einer Demokratisierung beinhaltet dabei verschiedene Ebenen – sowohl Demokratie für junge Menschen erfahrbar und erlebbar zu machen, was sich beispielsweise in Formen von Mitbestimmung und Beteiligung zeigt, wie auch eine intensive inhaltliche Auseinandersetzung mit menschenverachtenden Einstellungen und Handlungen in Richtung einer Antidiskriminierungspädagogik. Dem liegt ein differenzierter Begriff von Demokratie als einer Lebensform zugrunde, der insbesondere demokratische Kompetenzen auf individueller Ebene

²⁹ Elverich (2011): 73.

und Fragen des sozialen Miteinanders umfasst.³⁰ Die Projektansätze von *Horizont 21* verfolgten den Ansatz einer aktiven Beteiligung und Mitbestimmung von Schüler_innen, denen jedoch gleichzeitig durch die recht starre Struktur Schule deutliche Grenzen gesetzt sind.³¹

In *Horizont 21* werden diese Konzepte einer demokratischen Schulentwicklung um einen gemeinwesenorientierten Ansatz und die Stärkung zivilgesellschaftlicher Akteur_innen vor Ort erweitert. Die Institution Schule sollte dabei auf das Gemeinwesen als Ganzes zurückwirken. Dem liegt ein Zusammenhang zwischen der Partizipationsbereitschaft von Jugendlichen innerhalb der Schule und im außerschulischen, gesellschaftlichen Bereich zugrunde.³²

Am Standort Borna beispielsweise hat sich eine Gruppe von Jugendlichen gefunden, deren Ziel es war, einen selbst verwalteten Jugendclub in der Stadt zu schaffen, da ihrer Meinung nach zu wenige Möglichkeiten der Freizeitgestaltung und Mitbestimmung existieren. Ausgelöst durch die Diskussionen um das Gemeindeporträt Borna und die Ergebnisse der SoRa-ZO-Studie hat ein Treffen der verschiedenen Jugendinitiativen stattgefunden, in dem die Erfahrungen der Jugendlichen als Betroffene von Diskriminierung und neonazistischer Gewalt zentral waren. Dieses Treffen als Austausch- und Vernetzungsforum hat anschließend eine kontinuierliche Form angenommen und ermöglicht damit eine verbesserte Zusammenarbeit und Kommunikation zu Problemen und Vorfällen im Ort. Ein weiteres zentrales Projekt war die Durchführung einer deutsch-israelischen Jugendbegegnung und die anschließende Erarbeitung einer Ausstellung durch die Jugendlichen. Als Ergebnisse

³⁰ Der Philosoph und Pädagoge John Dewey unterscheidet drei Ebenen von Demokratie: Demokratie als Staatsform, als Gesellschaftsform und als Lebensform. Das Verständnis von Demokratie als einer Lebensform verdeutlicht, dass Demokratie mehr beinhaltet als Parlamentarismus und Wahlen. Vielmehr ist sie ein wichtiger Bestandteil des alltäglichen Umgangs und Miteinanders und umfasst zentrale Themen wie Toleranz, Gleichberechtigung und ein nicht-diskriminierendes Miteinander. Vgl. Dewey (1930).

³¹ Schulen, insbesondere als staatliche Institutionen, sind häufig klar hierarchisch strukturiert, was einer Demokratisierung auf struktureller Ebene in Form erweiterter Partizipationsmöglichkeiten von Schüler_innen klare Grenzen setzt. Siehe dazu den Beitrag von Sandra Dietzel und Mareike Tegtmeier in diesem Band.

³² Vgl. Rheinhardt/Tillmann (2002).

dessen können eine Erweiterung der interkulturellen Kompetenzen der Teilnehmer_innen, die Förderung ehrenamtlichen Engagements wie auch eine intensive Zusammenarbeit von Schule und Akteur_innen im Gemeinwesen zur Frage einer Weiterführung des Projekts benannt werden. Die Projektreferent_innen standen zudem als Berater_innen wie auch Unterstützer_innen für konkrete Projektideen zur Seite. *Horizont 21* hat damit Ansätze einer Schuldemokratisierung mit denen einer Demokratieentwicklung im Gemeinwesen verbunden, die die Institution Schule, die Schüler_innen und auch Lehrer_innen als einen integralen Bestandteil des Gemeinwesens begreifen. Letztere verfolgen das Ziel einer Stärkung einer demokratischen Kultur und damit auch das Zurückdrängen menschenverachtender Einstellungen und Handlungen und nehmen dabei verschiedene Personengruppen, Akteur_innen und Initiativen eines Ortes in den Blick.

Zusammenfassung

Der Ansatz und die Umsetzung der Projektideen von *Horizont 21* haben deutlich gemacht: Das Ziel einer Demokratisierung von Schule und Gemeinwesen wie auch einer Beteiligung insbesondere junger Menschen muss inhaltlich von einer intensiven Auseinandersetzung mit den Themen Diskriminierung, Rassismus und menschenverachtendes Denken begleitet sein. Auch hierin zeigt sich, dass der Begriff des Rechtsextremismus zu kurz greift, indem beim Sprechen darüber die Auseinandersetzung auf direkte neonazistische Äußerungsformen und Handlungen begrenzt bleibt, denen häufig ausschließlich mit Sanktionen begegnet wird. Eine intensive inhaltliche Auseinandersetzung mit menschenverachtendem und diskriminierendem Denken, beispielsweise bei Schüler_innen aber auch Lehrer_innen, die eine weiterführende Veränderung des Schulklimas zum Ziel hat, bleibt dabei jedoch aus. Es ist demnach sinnvoll, im Bereich der pädagogischen Praxis zwischen spezifischen neonazistischen Strukturen und Äußerungen und den breiteren Themenbereichen Diskriminierung und Rassismus zu differenzieren.

Im Rückblick auf die fast dreijährige Projektlaufzeit von *Horizont 21* zeigt sich, wie verschiedene Ansätze der Entwicklung einer demokratischen Kultur in Schule und Gemeinwesen von einer inhaltlichen Auseinandersetzung mit menschenverachtenden und diskriminierenden Einstellungen in der Bevölkerung, aber auch mit Neonazis und der NPD im Speziellen begleitet sein muss. Erfolgreiche Modelle aus der Praxis waren dabei die Entwicklung und Stärkung zivilgesellschaftlicher Strukturen, eine offene Thematisierung von Fällen von Rassismus und Diskriminierung, wie sie beispielsweise im Rahmen der Gemeindeporträts stattgefunden hat, oder auch die Entwicklung und Durchführung von thematischen Workshops und Fortbildungsveranstaltungen. Neben der inhaltlichen Auseinandersetzung zeigen die Ergebnisse des Projekts *Horizont 21*, wie über verschiedene Möglichkeiten der Partizipation und Mitbestimmung, beispielsweise in Form der Schüler_innenvertretung, insbesondere für junge Menschen Demokratie erfahrbar und erlebbar gemacht wird. Eine solche Alltagskultur bildet dabei gleichzeitig eine zentrale Voraussetzung für demokratische Handlungskompetenzen auf individueller Ebene und innerhalb des sozialen Miteinanders, das wiederum diskriminierendem Denken und Handeln entgegenwirken kann.

Dabei ist innerhalb dieser Arbeitsansätze zudem deutlich geworden, dass eine Auseinandersetzung mit dem Phänomen Rechtsextremismus von einer klaren Thematisierung und Problematisierung einzelner Einstellungsmuster begleitet sein muss, die einem Sprechen über (Rechts-)Extremismus und einer daran gebundenen Problemverlagerung an einen gesellschaftlichen Rand entgegenstehen. Diese Auseinandersetzung ist eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe. Die Arbeit gegen rassistische, antisemitische und andere Einstellungen muss über eine Auseinandersetzung mit einem „rechten Rand“ hinausgehen und begleitet sein von einer intensiven und kritischen Auseinandersetzung mit Neonazis, deren Auftreten und Organisationsformen und -strukturen vor Ort.

Literatur

Backes, Uwe/Jesse, Eckhardt (1996): *Politischer Extremismus in der Bundesrepublik Deutschland*, Bonn.

Backes, Uwe/Mletzko, Mathias/Stoye, Jan (2010): *NPD-Wahlmobilisierung und politisch motivierte Gewalt*, Köln.

Barth, Karl-Lucas (2011): *Ich bin kein Rassist. Zur Vorstellung des Gemeindeporträts am 16. März im Goldenen Stern*. In: Leipziger Volkszeitung/ Borna-Geithainer Zeitung vom 23.03.2011: 15.

Borstel, Dierk/Grau, Andreas/Legge, Sandra/Marth, Julia (2009): *Modellprojekt „Sozialraumanalysen zum Zusammenleben vor Ort“ (SoRa-ZO)*, Einzelbericht Borna. Unveröffentlicht.

chronik.LE (2010): *Geithain: Junger Mensch von Neonazi lebensgefährlich verletzt*, <http://www.chronikle.org/ereignis/geithain-junger-mensch-neonazi-lebensgef%C3%A4hrlich-verletzt>, 14.12.2011.

Decker, Oliver/Weissmann, Marliese/Kiess, Johannes/Brähler, Elmar (2010): *Die Mitte in der Krise. Rechtsextreme Einstellungen in Deutschland 2010*, Berlin.

Dewey, John (1930): *Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik*, Breslau.

Elverich, Gabi (2011): *Demokratische Schulentwicklung. Potenziale und Grenzen einer Handlungsstrategie gegen Rechtsextremismus*, Wiesbaden.

Göthel, Hermann (2011): *Auf das linke Auge Acht geben*. Zum Beitrag „Beifall für die Entscheidung von Bon Courage“. Leipziger Volkszeitung/ Borna-Geithainer Zeitung vom 19.12.2011: 17.

Hammer, Franz/Göpner, Franziska (2011): *„Irgendwann mal so im Warmen sitzen und Tischtennis und Kicker spielen. Ja, das ist so der Traum“*. Gemeindeporträt Borna, erstellt im Projekt „Horizont 21. Demokratie leben und lernen in Sachsen und Sachsen-Anhalt“, <http://horizont-21.de/assets/documents/borna/Gemeindeportr%C3%A4t%20Borna.pdf>, 05.12.2011.

Heitmeyer, Wilhelm (Hg.) (2011): *Deutsche Zustände*. Folge 10, Berlin.

Imbusch, Peter/Heitmeyer, Wilhelm (Hg.) (2008): *Integration – Desintegration. Ein Reader zur Ordnungsproblematik moderner Gesellschaften*, Wiesbaden. Darin: Einführung in die Problematik gesellschaftlicher Integration und Desintegration: 11-16.

Kammeler, Clemens/Parr, Rolf/Schneider, Ulrich Johannes (Hg.) (2008): *Foucault-Handbuch. Leben, Werk, Wirkung*, Stuttgart.

Kiess, Johannes (2011): *Rechtsextrem – extremistisch – demokratisch – wie denn nun? Der prekäre Begriff „Rechtsextremismus“ in der Einstellungsforschung*. In: Forum Kritische Rechtsextremismusforschung (Hg.): *Ordnung.Macht.Extremismus. Effekte und Alternativen des Extremismusmodells*, Wiesbaden: 240-262.

Marth, Julia/Grau, Andreas/Legge, Sandra (2010): *Fremdenfeindlichkeit. Warum der lokale Kontext einen Unterschied macht*. In: Heitmeyer, Wilhelm (2010): *Deutsche Zustände*. Folge 9, Frankfurt am Main: 61-81.

Miteinander e.V. (2011): *„Man steht auch oft alleine da...“ Jugendbeteiligung in Salzwedel*, http://horizont-21.de/assets/documents/salzwedel/Dokumentation_Jugendbeteiligung%20in%20Salzwedel.pdf, 16.12.2011.

Mobile Beratung in Thüringen für Demokratie – gegen Rechtsextremismus (Mobit) (2011): „*Freies Netz*“ ist zentrale Organisationsstruktur der Neonazis im Südosten der Republik, http://www.mobit.org/Presse2011/111116_FN.htm, 14.12.2011.

Netzwerk Naunhof (2011): *Geithain und seine Nazis zum 825-jährigen Stadtfest*, <http://www.netzwerk-naunhof.org/2011/06/geithain-und-seine-nazis-zum-825-jahrigen-stadtfest/>, 09.12.2011.

Oppenhäuser, Holger (2011): *Das Extremismus-Konzept und die Produktion von politischer Normalität*. In: Forum Kritische Rechtsextremismusforschung (Hg.) *Ordnung.Macht.Extremismus. Effekte und Alternativen des Extremismusmodells*, Wiesbaden: 35-58.

RAA – Sachsen e.V. (2011): *Bon Courage fassungslos über Naziübergriffe auf dem Bornaer Stadtfest*, http://www.raa-sachsen.de/index.php?Itemid=3&limitstart=8&option=com_content&catid=42, 14.12.2011.

Rheinhardt, Sibylle/Tillmann Frank (2002): *Politische Orientierung, Beteiligungsformen und Wertorientierungen*. In: Krüger, Heinz-Hermann et al. (Hg.) (2002): *Jugend und Demokratie. Politische Bildung auf dem Prüfstand. Eine qualitative und quantitative Studie aus Sachsen-Anhalt*, Opladen: 43-74.

Universität Bielefeld, Institut für Interdisziplinäre Konflikt- und Gewaltforschung (IKG) o.J.: „*Sozialraumanalysen zum Zusammenleben vor Ort (SoRA-ZO) in Gemeinden und Städten*“, http://www.uni-bielefeld.de/ikg/download/sora_zo/sora_zo_projektbeschreibung.pdf, 14.12.2011.

VORURTEILE LEBEN!

Empfehlungen für eine garantiert misslingende Kooperation mit Lehrkräften

Im Rahmen des Projekts *Horizont 21* fand im Oktober 2011 das Werkstattgespräch „Obst für die Lehrenden – Zu Anreizen und Widerständen bei der Einführung demokratischer Schulkultur“ statt. Ausgehend von den Projekterfahrungen des Länderteams Sachsen-Anhalt bot das Gespräch Gelegenheit zum Austausch über die Herausforderungen der Arbeit für eine demokratische Schulkultur. Insbesondere die Rolle der Lehrer_innen wurde in diesem Zusammenhang ausführlich diskutiert. Für die Projektmitarbeiter_innen gaben die Diskussionen und der Vortrag der Referentin Christine Ordnung zum Thema „Gleichwürdigkeit“ Anstoß für eine selbstkritische Reflexion der eigenen Haltung gegenüber Lehrenden. Die folgenden Empfehlungen sind nicht ernst gemeinte Ergebnisse dieses ernsthaften Reflexionsprozesses.

Was ist notwendig, damit die Kooperation mit Lehrkräften garantiert misslingt?

1. *Bestehende Hierarchien nutzen und bestärken:* Es ist dringend anzuraten, Absprachen jedweder Art ausschließlich mit der Schulleitung zu treffen und die übrigen Beteiligten auszuschließen.
2. *Intransparent arbeiten:* Die Weitergabe von Informationen, die alle Beteiligten betreffen, sollte vermieden werden. Damit wird das Ziel verfolgt, vollendete Tatsachen zu schaffen und Diskussionen im Entscheidungsprozess zu verhindern.

3. *Widerstände übergehen:* Auf Widerstände gegen Projektaktivitäten im Kollegium wird nicht eingegangen; stattdessen werden die Vorhaben mit Härte und unter Zuhilfenahme der hierarchischen Strukturen durchgesetzt.
4. *Vorurteile gegenüber Lehrkräften leben:* Referent_innen sollten sich des eigenen Wissensvorsprungs und Reflexionsvermögens stets bewusst sein. Den Lehrer_innen sind ihre mit Sicherheit vorhandenen Defizite bzgl. ihrer pädagogischen Kompetenzen zu verdeutlichen. Es bedarf keiner Kommunikation auf Augenhöhe, da von einem weitläufigen Desinteresse im Kollegium ausgegangen wird.
5. *Engagement forcieren:* Unwillige Lehrer_innen, die sich nicht in die Projektarbeit einbringen wollen, gilt es regelmäßig dazu aufzufordern, entweder durch vorwurfsvolles Fragen oder ggf. durch Drohen unter Zuhilfenahme der hierarchischen Strukturen.
6. *Beziehungsarbeit keinen Raum geben:* Persönliche Kontakte mit Lehrer_innen sind zu vermeiden. Nur so kann gewährleistet werden, dass die Referent_innen kein Mitgefühl und Verständnis entwickeln, was ihren analytischen „Blick von außen“ trüben würde.
7. *Erfolgskonzepte für sich behalten:* Projektaktivitäten werden so konzipiert, dass sich ihr Nutzen den außenstehenden Lehrkräften nicht erschließt. Von einer Teilnahme an Projektaktivitäten mit Schüler_innen werden sie selbstredend ausgeschlossen.
8. *Auf eine Minimierung der Kapazitäten von Lehrer_innen hinwirken:* Lehrer_innen sind davon abzuhalten, Unterstützungsangebote (wie z.B. von Schulsozialarbeiter_innen) anzunehmen, damit keine zusätzlichen Kapazitäten entstehen und die Überlastungen bestehen bleiben.
9. *Anregungen und Impulse vermeiden:* Um aufkeimendes Interesse bei den Lehrer_innen zu ersticken, bietet es sich an, eigene Fortbildungen möglichst praxisfern und ohne Berücksichtigung neuer Methoden und Ansätze zu konzipieren.

DEMOKRATIE LEBEN UND LERNEN – IN DER SCHULE?!?

Was die Beziehung zwischen Schule und Demokratie so besonders macht

Mit dem Projektende vor Augen fragen wir uns, ob es uns gelungen ist, den laut Projektantrag anvisierten „Prozess der Demokratisierung, Partizipation und interkulturellen Öffnung“¹ in den kooperierenden Schulen anzustoßen. Die Nennung aussagefähiger Indikatoren fällt schwer. Die Erfahrungen im Bereich der Schulen gehen nicht selten mit einer gewissen Frustration einher – oft hatten wir den Eindruck, an Grenzen und auf Desinteresse zu stoßen, zu gering schien der Einfluss zu sein, den ein externes Projekt auf eine Schule haben könnte. Die geschriebenen, vor allem aber die ungeschriebenen Gesetze und Mechanismen der staatlichen Bildungseinrichtungen erschlossen sich uns erst nach und nach und auch nur teilweise. Sowohl die praxisorientierte Auseinandersetzung mit Prinzipien, Ansätzen und Methoden „erfolgreicher“ Schuldemokratisierung als auch die Reflexion der von uns wahrgenommenen „Misserfolge“ in der Kooperation mit den Schulen haben einen festen Platz in unserem Projektalltag eingenommen. Dennoch ließ das Tages-

¹ Aus dem Antrag von *Horizont 21*: „Ziel des Projektes ist es, Demokratieförderung, gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit und rechts motivierte Gewaltbereitschaft bei jungen Menschen am Übergang von Schule zu Beruf und bei Erwachsenen im ländlichen Raum zurückzudrängen. Zur Erreichung des o.g. Ziels möchte Horizont 21 an jeweils zwei Modelleinrichtungen (je eine berufsbildende und eine allgemeinbildende Einrichtung) [...] einen Prozess der Demokratisierung, Partizipation und interkulturellen Öffnung initiieren.“

geschäft nur selten zu, einen von der Einzelschule unabhängigen Blick auf das „System“ Schule zu werfen. Die Frage nach der Kompatibilität unserer Ansprüche mit der dem Lernort Schule innewohnenden Logik blieb daher weitestgehend unbeantwortet.

Ausgehend von unseren Eindrücken, Erkenntnissen und Schlussfolgerungen geht der vorliegende Beitrag auf Erklärungssuche. Zwei Beobachtungen, die uns während der Projektlaufzeit immer wieder beschäftigt haben, werden exemplarisch beleuchtet. Zum einen geht es um die Demokratie im schulischen Alltag. Zum anderen setzen wir uns mit der schwerfälligen Motivation der Jugendlichen auseinander. Diese Beispiele bilden den Ausgangspunkt für nähere Betrachtungen des „Systems Schule“, welches sich durch inhärente Widersprüche auszeichnet und Chancen wie Stolpersteine für eine demokratische Schulentwicklung bietet. Diese Auswahl spiegelt nur einen kleinen Teil unserer vielfältigen Erfahrungen aus der dreijährigen Projektarbeit wider. Keinesfalls soll der Eindruck entstehen, dass eventuelle Defizite einer Einzelschule oder ihrer Akteur_innen angeprangert werden. Vielmehr versuchen wir herauszufiltern, welche Faktoren im „System Schule“ Demokratisierungsprozesse be- oder manchmal auch verhindern. Dies ermöglicht einerseits eine vielschichtige Reflexion unserer Arbeit im nun beinahe abgeschlossenen Projekt *Horizont 21* als auch eine realistische Formulierung von Ansprüchen in zukünftigen Projekten.

Lernziel Demokratie: Was bedeutet das für uns?

Horizont 21 – Demokratie leben und lernen - kurz und bündig bringt der offizielle Projektname unser Grundverständnis zum Ausdruck, nach welchem das „Erlernen“ von Demokratie in einem unmittelbaren Zusammenhang mit dem „Erleben“ steht. Begreift man Demokratie nicht nur als Staats- und Gesellschafts-, sondern auch als Lebensform², impliziert Demokratiebildung zwangsläufig auch eine Erfahrungsdimension. Im

² Vgl. den Beitrag von Christine Böckmann in diesem Band.

schulischen Kontext bedeutet dies: Eine „Vermittlung“ von Demokratie kann nicht allein im Sozialkundeunterricht geschehen. Demokratie muss im „Lebens- und Erfahrungsraum“ Schule auf alltäglicher Basis erlebbar sein. Grundlage hierfür ist eine demokratisch-partizipative (Alltags-) Schulkultur, die auf einer gewaltfreien und anerkennenden Kultur der Kommunikation und des Umgangs miteinander beruht und durch reale Mitbestimmungsmöglichkeiten Voraussetzungen für das Erleben von Selbstbestimmung, sozialer Inklusion und Selbstwirksamkeit schafft.³

Die Projektaktivitäten von *Horizont 21* zielten auf die Initiierung von Prozessen ab, die zur Stärkung und Förderung einer solchen demokratischen Lern-, Arbeits- und Lebenskultur beitragen. Abhängig von den spezifischen Ausgangssituationen und den Bedürfnissen an den Projektstandorten, wurden hierfür gemeinsam mit den Akteur_innen vor Ort Bildungs- und Handlungskonzepte entwickelt und umgesetzt. Sie umfassten insbesondere die Aktivierung und Stärkung von Partizipationsgremien (z.B. durch Coachings von Schüler_innen- und Elternvertretungen) sowie die Schulung demokratischer Kompetenzen⁴, beispielsweise durch Multiplikator_innen- und Lehrer_innenfortbildungen, Durchführung von Trainings, thematischen Workshops und Projekten oder durch Schüler_innenaustausche mit internationalen Partner_innen. Demokratische Kompetenzen bilden die Grundlage für Demokratisierungsprozesse und sind ebenso das Handwerkszeug für die Etablierung einer demokratischen Kultur.

³ Vgl. Elverich (2011): 72, Eikel (2006): 30f., Edelstein/Fauser (2001): 20ff.

⁴ Demokratische Kompetenzen umfassen Fähigkeiten auf der sozial-interaktiven, moralisch-reflexiven und politisch-partizipativen Ebene. Unter den ersten Kompetenzbereich zählen z.B. kommunikative Kompetenzen wie aktives Zuhören oder Vertreten des eigenen Standpunktes. Moralisch-reflexive Fähigkeiten sind z. B. faire Konfliktlösungen und werteorientierte Urteilsfähigkeit. Der letzte Bereich bezieht sich u. a. auf Entscheidungsfähigkeit, Einbringen in Aushandlungsprozesse und Verantwortungsübernahme. Ausgiebige Erklärungen dazu finden sich bei Edelstein/Frank/Sliwka (2009): 30, 234f. und Himmelmann (2005).

Staatliche Schulen und das Lernziel Demokratie

Demokratie ist zwar im Bildungsauftrag der Schulen enthalten, steht aber nach unserem Eindruck im schulischen Alltag weit unten auf der Prioritätenliste!

Demokratielernen bedeutet für uns besonders auch das Erleben von Demokratie im schulischen Alltag. Dies, so waren wir uns sicher, sei doch ganz im Sinne des politischen Bildungsauftrages der Schule und werde demnach auf großes Interesse bei den Kooperationsschulen treffen. Bald jedoch traten erste Zweifel auf: Das Interesse an einer Zusammenarbeit mit *Horizont 21* blieb hinter unseren Erwartungen zurück, die Freistellung von Schüler_innen zur Teilnahme an Projektaktivitäten wurde zum Problem und Fortbildungsangebote wurden abgelehnt. Uns stellte sich die Frage: Wie kommt es zu diesem Desinteresse? Ist Demokratielernen nach unserem Verständnis tatsächlich im Bildungsauftrag der Schulen inbegriffen?

Ein Blick in die Fachliteratur sorgt für Vergewisserung: Tatsächlich gehört die „Erziehung zur Demokratie [...] zu den pädagogisch, verfassungsrechtlich und politisch gleichermaßen anerkannten Aufgaben der Schule“⁵. Doch stellt der Auftrag der „Erziehung zur Demokratie“ eine Anforderung dar, die über die Vermittlung von Fachkenntnissen zur Staats- und Gesellschaftsform („Institutionenkunde“) hinausgeht? Ist Schule laut politischem Bildungsauftrag tatsächlich als Vermittlerin von Demokratie als Lebensform vorgesehen?

Auch dieser Zweifel lässt sich ausräumen: Der Erziehungs- und Bildungsauftrag im Schulgesetz Sachsen-Anhalt zeigt, dass das „Lernziel Demokratie“ weit über das fachliche Wissen des Sozialkundeunterrichts hinausgeht. Betont wird beispielsweise die Bedeutung eines demokratischen Miteinanders, das unter anderem auf einer Erziehung der Schüler_innen „zur Achtung der Würde des Menschen, zur Selbstbestimmung

⁵ Edelstein/Fauser (2001): 73.

in Verantwortung gegenüber Andersdenkenden, zur Anerkennung und Bindung an ethische Werte, zur Achtung religiöser Überzeugungen, zu verantwortlichem Gebrauch der Freiheit und zu friedlicher Gesinnung“⁶ beruht.

Die Funktion der Schule als Ort „gesellschaftlicher Integration“ erfordert einen politischen Bildungsauftrag, der „die Vermittlung demokratischer Werte, die Möglichkeit zu Teilhabe und die Schaffung einer sozialen Identität“ beinhaltet⁷.

Der politische Bildungsauftrag beinhaltet also ein Demokratieverständnis, das Demokratie nicht nur als Staats- und Gesellschafts-, sondern auch als Lebensform impliziert. Die Schulen stellt dieser Auftrag vor die „Anforderung, zur Demokratie hin zu erziehen und zugleich Demokratie erfahrbar werden zu lassen“⁸. Denn eine Erziehung zur Demokratie kann nur gelingen, wenn sie die Ebene des (alltäglichen) Erfahrungslernens und die Bedeutung „der Qualität der emotionalen Erfahrungen, welche Schüler beim Lernen und beim aktiven Engagement machen“⁹, einbezieht:

„Soll nämlich Schule für demokratische Verhältnisse oder Loyalität sorgen, muss sie zu allererst selber demokratische Verhältnisse als Erfahrung bieten – Erfahrungslernen der Demokratie als Lebensform möglich machen. Unabhängig von der formalen Struktur der Institution (die freilich noch anderen Imperativen genügen muss als dem Erlernen der Demokratie) muss die Schule folglich den wesentlichen formalen Normen einer demokratischen Ordnung genügen: der institutionell zwar kontrafaktischen, interaktional aber realen Gleichheitsunterstellung, dem Achtungsgebot, dem Demütigungsverbot, dem Reziprozitätsprinzip und dem Fürsorgeprinzip. Die Geltung dieser Normen hat Konsequenzen für die Struktur des schulischen Alltags, das pädagogische Leben und die didaktischen Prozesse in der Schule.“¹⁰

⁶ Schulgesetz Sachsen-Anhalt: 5 (§ 1, Absatz 2).

⁷ Elverich (2011): 46.

⁸ Füssel (2004): 6.

⁹ Eikel (2006): 9.

¹⁰ Edelstein/Fausser (2001): 19.

Das mehrdimensionale Demokratieverständnis im politischen Bildungsauftrag und die in diesem Zusammenhang betonte und geforderte Relevanz einer politischen Bildung, die „stärker basis- und lebensnah, niedrigschwellig und praktisch erfahrbar ausgestaltet bzw. unterfüttert“¹¹ ist, machen das Demokratielernen in der Schule zu einer anspruchsvollen Querschnittsaufgabe, die „als eine überfachliche Kompetenz auch eigene Herausforderungen an die Schule stellt und eigene, fächerübergreifende, pädagogisch-didaktische Anstrengungen erfordert.“¹²

Tatsächlich bietet die Schule, ausgestattet mit diesem umfassenden Bildungsauftrag, als alltäglicher Lern- und Lebensort und somit zentraler Sozialisationsinstanz von Kindern und Jugendlichen ein erhebliches Potential. Die Institution vereint für eine kurze Lebenszeit alle Gesellschaftsmitglieder unterschiedlichster sozialer und ethnischer Herkunft. Allein aus diesem Grund kann der Schule „[...] eine Schlüsselfunktion für Menschenrechtsbildung und Demokratieentwicklung beigemessen“¹³ werden. Zwar ist der Einfluss von Schule auf die Entstehung politischer Einstellungen der Schüler_innen umstritten, dennoch „nimmt Schule vor allem als sozialer Kontext Einfluss auf die politische Bildung.“¹⁴ Als sekundäre Sozialisationsinstanz ist sie Chance und Herausforderung zugleich. Denn ihre hervorzuhebende Relevanz als Sozialraum im jugendlichen Alltag kann positive wie negative Auswirkungen auf die Einstellung der Schüler_innen zur Demokratie haben:

„In welchem Verhältnis Einbezug und Ausgrenzung, Förderung und Auslese, Anerkennung und Demütigung, Transparenz und Verantwortung in der Schule zueinander stehen, entscheidet darüber, welche Einstellung Jugendliche zur Demokratie entwickeln und wie sinnvoll, selbstverständlich und nützlich ihnen ihr eigenes Engagement erscheint.“¹⁵

¹¹ Himmelmann (2004): 2.

¹² Himmelmann (2005): 5.

¹³ Elverich (2001): 11.

¹⁴ Ebenda: 40.

¹⁵ Edelstein/Sliwa (2009): 234.

Trotz dieser Notwendigkeit ist Demokratiebildung nicht als zusätzliche und von Fachinhalten losgelöste Verpflichtung der Schule zu verstehen. Studien belegen, dass eine gelebte demokratische Schulkultur mit realen Partizipationsmöglichkeiten eine dem Schul- und Lernklima zuträgliche Wirkung entfalten kann. Demnach ist Demokratiebildung auch für die Schulen selbst eine profitable Querschnittsaufgabe, der es sich zu widmen lohnt.¹⁶ Dennoch ist unsere Beobachtung, dass sich deren Relevanz im schulischen Alltag eher in Grenzen hält, nicht zwangsläufig die berühmte Ausnahme zur Regel. Die fehlende Verankerung des Lernziels Demokratie wird von Edelstein und Fauser ebenfalls angemerkt:

„Es besteht Einigkeit, dass es sich hierbei um eine grundlegende Aufgabe der Schule handelt, und dass es an bewährten Konzepten und Ansätzen für diese Aufgabe zwar nicht fehlt, dass diese aber qualitativ und quantitativ weder im Handlungsrepertoire der Lehrerinnen und Lehrer noch in der pädagogischen Kultur der Schule allgemein hinreichend verankert sind und wahrgenommen werden.“¹⁷

Wie kommt es dazu? Ein Erklärungsansatz bezieht sich auf die widersprüchlichen Funktionen und zahlreichen gesellschaftlichen Aufträge, die von der Institution Schule zeitgleich erfüllt werden müssen.¹⁸ Der Schule wurde und wird bis heute daher eine gewisse Überfrachtung an Aufgaben attestiert:

„Man muss sehen, dass die unterschiedlichen fachlichen und überfachlichen Funktionen, Ziele, Aufgaben und Wirkungen der Schule nicht in einem spannungsfreien Verhältnis zueinander stehen, sondern teilweise auf konkurrierenden und sogar widersprüchlichen Zielen beruhen. So muss die Schule

¹⁶ Vgl. Edelstein/Fauser (2001): 22; Eikel (2006): 8.

¹⁷ Edelstein/Fauser (2001): 6.

¹⁸ Vgl. Rüedi (2002): 25.

*beispielsweise auf eine von Konkurrenz und Leistungswettbewerb bestimmte, zugleich aber auf Solidarität und demokratisches Miteinander angewiesene und verpflichtete Gesellschaft vorbereiten und dabei den ganz unterschiedlichen individuellen Erfahrungen und Möglichkeiten von Kindern und Jugendlichen gerecht werden.*¹⁹

Die anspruchsvolle Querschnittsaufgabe des Erlernens und Erlebens von Demokratie und die damit einhergehenden pädagogischen Aufgaben befinden sich demnach in Konkurrenz, teils sogar im Widerspruch zu anderweitigen Anforderungen an die Institution Schule. Diese ambivalenten Ansprüche sowie die Unvereinbarkeit ökonomischer Forderungen und pädagogischer Aufgaben haben nach Einschätzung einiger Autoren eine Prioritätensetzung zu Gunsten der Vermittlung fachlichen Wissens und zu Ungunsten des politischen Bildungsauftrags zur Folge.²⁰ Begreift man Demokratiebildung als schulische Querschnittsaufgabe, ist also bereits ihre Ausgangslage problematisch. Hinsichtlich des Lern- und Erziehungsziels Demokratie im allgemeinen Bildungsauftrag der Schulen kommt die Besonderheit hinzu, dass sich die Schulgesetze (mit Ausnahme der Vorschriften zur Schüler_innenvertretung) lediglich auf die Vorgabe des Ziels beschränken. Im Umkehrschluss tragen die einzelnen Schulen die Ausführungsverantwortung für das Verfahren zur Erreichung dieses Ziels sowie dessen Überprüfung. Einzig konkrete Erwähnung findet „Demokratielernen“ im Lehrplan für Sozialkunde, bezieht sich hier aber stark auf die klassischen Fachinhalte, in denen Demokratie vorrangig als Staats- und Gesellschaftsform²¹ verstanden wird. Eine derartige Übertragung der Verantwortung mag in gewisser Weise sinnvoll sein, da die „Ausführungsverantwortung [...] den einerseits kompetenteren, andererseits die jeweiligen Besonderheiten stärker einbeziehenden unmittelbaren Akteur_innen übertragen [wird], den Schulen“²². Andererseits stellen diese Freiräume - insbesondere unter Berücksichti-

¹⁹ Edelstein/Fauser (2001): 6.

²⁰ Elverich (2011): 53; Raschert (2009): 185.

²¹ Vgl. z.B. den Fachlehrplan Sozialkunde, Erprobungsfassung vom 03.08.2009, Sachsen-Anhalt.

²² Füssel (2004): 12.

gung der oben beschriebenen Ausgangslage - eine Herausforderung für die Schule und die spezifische Professionalität der Lehrer_innen dar. Da im deutschen Bildungssystem kein demokratiepädagogisch umfassender Ansatz vorliegt, steht das Lehrerkollegium vor der Herausforderung, dieses vielschichtige Lernziel umzusetzen²³:

„Von entscheidender Bedeutung sind und bleiben aber die Personen, die als Lehrende aus einem Verfassungsgrundsatz und Vorgaben im Rahmen von Bildungs- und Erziehungszielen alltägliche schulische Realität und Erfahrung werden lassen müssen.“²⁴

Doch inwiefern bereitet die Lehrer_innenausbildung auf diese komplexe pädagogische Anforderung vor? Bieten sich für Lehrer_innen im Schulalltag überhaupt ausreichend Kapazitäten, um neben der Umsetzung der detaillierten Lehrpläne²⁵ auch Strategien zur Erreichung dieses anspruchsvollen Bildungs- und Erziehungsziels zu entwickeln und umzusetzen? Werden entsprechende Bemühungen ausreichend gewürdigt? Nach unseren Projekterfahrungen würden wir diese Fragen tendenziell mit einem „Nein“ beantworten. Zudem stoßen auch die Lehrenden an die Grenzen des „Systems Schule“ mit ihren widersprüchlichen Aufträgen und den darauf fußenden Strukturen und festgeschriebenen Rollen. Abschließend bleibt also festzuhalten: Trotz ambitionierter Ziele, hoher Erwartungen und potentieller Chancen im Bereich der Demokratieerziehung behält das komplexe Bildungs- und Erziehungsziel Demokratie in der Schule zwangsläufig einen untergeordneten Charakter. Maßgebliche Strukturen des „Systems Schule“ haben sich auf Grundlage von gesellschaftlichen Aufträgen herausgebildet, die einem tatsächlichen Erleben von Demokratie entgegenstehen können.

²³ Füssel (2004): 11; Edelstein/Fauser (2001): 71.

²⁴ Füssel (2004): 13.

²⁵ Zwar sehen die Lehrpläne zunehmend mehr Freiräume beim Kompetenzerwerb vor, nehmen auch Bezug auf gesellschaftliche Anforderungen, dennoch haben sich immer noch den Charakter eines Katalogs.

Somit zieht sich das Demokratielernen nicht wie ein roter Faden durch das schulische Tagesgeschäft, sondern die Prioritätensetzung steht zu ihren Ungunsten. Ändern kann sich dies nur, wenn der Komplexität dieser Aufgabe und dem Anspruch einer umfassenden Vermittlung demokratischer Werte auf bildungspolitischer Ebene explizit mehr Bedeutung beigemessen und diesem Zuwachs an Relevanz auch praktisch Rechnung getragen wird.

Ohnmacht statt Selbstwirksamkeit in der Schulstruktur

Wieso ist es so schwer, Schüler_innen zu mehr Engagement zu bewegen?

Im Rahmen von *Horizont 21* wurden Projektaktivitäten mit Schüler_innen durchgeführt. Auffällig dabei war, dass viele Schüler_innen nicht in der Lage waren, Interessen oder Wünsche zu äußern, obwohl dies ausdrücklich erwünscht war. Auch wenn es gelang, ein für die Teilnehmenden interessantes Thema oder eine spannende Idee zu identifizieren, wurde die Weiterarbeit häufig durch fehlenden Elan, unregelmäßige Teilnahme und sich schnell einstellendes Desinteresse behindert. Woran könnte es liegen, dass es den Schüler_innen so schwer fällt, eigene Bedürfnisse zu äußern und für diese einzutreten? Was könnte hinter der Demotivation, teilweise sogar Resignation, die wir bei den Schüler_innen beobachtet haben, stehen?

Einen aufschlussreichen Denkanstoss zu dieser Frage liefert das Konzept des „geheimen Lehrplans“²⁶, das unter anderem von dem Soziologen Philip W. Jackson beschrieben wurde. Während das offizielle Curriculum in Lehrplänen und Schulbüchern dokumentiert ist, ist das geheime Curriculum „latent, in allen Praktiken der Kommunikation und Interaktion als unausgesprochene Erwartung gegenwärtig“²⁷ und prägt gleichwohl die schulische Sozialisation der Schüler_innen.²⁸

²⁶ Bezeichnung im Englischen: „hidden curriculum“.

²⁷ Dietrich/Tenorth (1997): 100.

²⁸ Vgl. Ruedi (2002): 28.

Dieser „geheime Lehrplan“ stellt Anforderungen an die Schüler_innen und verlangt von ihnen, sich in Strukturen und Prozedere einzufügen. Obgleich unausgesprochen, beziehen sich Belohnungen und Sanktionen in der Schule nicht nur auf den offiziellen Lehrplan, sondern auch auf den geheimen. Das Befolgen von Verhaltenserwartungen der Institution wird ebenso belohnt wie Leistung (oder sogar mehr). Letztendlich stellt Jackson fest, „[...] dass, in Schule wie Gefängnissen, gute Führung lohnt“²⁹. Jedoch bringt die besagte gute Führung auch die Lernerfahrung mit sich, eigene Bedürfnisse zurückstellen zu müssen, denn „Leben in der Schule heißt auch: Lernen, auf Wünsche zu verzichten, nicht auf ihre Erfüllung zu warten“³⁰. Eindrücklich beschreibt Jackson, wie diese Lernerfahrungen, die den Schulalltag prägen, zu Resignation führen können:

„Das einfache Wort Geduld bezeichnet die Quintessenz dessen, was in einem institutionellen Lebenszusammenhang nötig ist. Fehlt diese Eigenschaft, kann das Leben in unseren Gefängnissen, Krankenhäusern, Verwaltungsbüros und Schulen unerträglich werden. Doch des Guten kann zu viel sein. Und die Bedingungen, unter denen Geduld sich entwickelt, können ggf. zur Entwicklung von Resignation führen – einer viel weniger löblichen Eigenschaft ...

Während der Geduldige an seinen eigenen Plänen festhält und dergestalt ein Gefühl der Unversehrtheit behält, verliert dies der Resignierte. Resignation impliziert einen Akt psychischer Kapitulation, in dem die eigenen Wünsche, Pläne und Interessen preisgegeben werden: Das Handeln entspricht den Wünschen, Plänen und Interessen anderer. Der Resignierte hat nicht nur die Hoffnung, sondern viele andere Verknüpfungen zwischen seinen Motiven und seinem Handeln aufgegeben, Resignation impliziert eine Beschränkung des Selbstgefühls, einen Verlust des Engagement am Geschehen.“³¹

²⁹ Zitiert nach Dietrich/Tenorth (1997): 100.

³⁰ Ebenda: 99.

³¹ Ebenda: 100.

Betrachtet man die Schule aus diesem Blickwinkel, wird deutlich, dass sie zahlreiche Erfahrungen für Schüler_innen bereithält, die mit den Ansprüchen einer demokratischen Schulkultur kaum zu vereinbaren sind. Der vergleichsweise ohnmächtigen Position der Schüler_innen in der Schulstruktur stehen die Lehrenden in einer machtvollen Position gegenüber. Der schulische Alltag ist geprägt durch diese bestehende strukturelle Machtgefälle und die dadurch bedingten Hierarchien.³² Laut Elverich steht die normative Idee des Demokratielernens sogar

„[...] z.T. in einem eklatanten Widerspruch zu den Abhängigkeitsverhältnissen zwischen Kindern und Erwachsenen in Bildungseinrichtungen“. Sie problematisiert, „[...] dass demokratische Handlungskompetenzen in einem System entwickelt werden [sollen], das selber wenig demokratisch strukturiert ist und nicht von Gleichberechtigung sondern von Hierarchien und Rollen, Hierarchien und Machtstrukturen geprägt und primär auf Leistungserbringung ausgerichtet ist.“³³

Auch aufgrund ihres rechtlichen Status sind minderjährige Schüler_innen auf Erwachsene angewiesen. Ihr Grundrechtsschutz ist durch ihre beschränkte Geschäftsfähigkeit schnell eingeschränkt. Von der Auffassung eines „besonderen Gewaltverhältnis“ im Kontext der Schule, die bis in die 1960er Jahre üblicherweise vertreten wurde, ist die Rechtsprechung mittlerweile abgerückt.³⁴

Zudem gibt es, wie Elverich zusammenträgt, „[...] zahlreiche Belege dafür, dass Schule auch ein Ort institutioneller Diskriminierung ist und die Schulpraxis damit dem politischen Bildungsauftrag entgegensteht“³⁵ und „[...] dass die Realität von Schulen als ‚Orte systematischer Produktion

³² Kaletsch (2007): 16.

³³ Elverich (2011): 78.

³⁴ Die Besonderheit eines solchen Verhältnisses liegt darin, dass die Grundrechte der in ihr lebenden Menschen nicht ihre volle Wirkung entfalten, Grundrechtsverletzungen durch den Staat also zugelassen sind. Besondere Gewaltverhältnisse bzw. Sonderrechtsverhältnisse liegen beispielsweise im Fall von Beamten-, Strafvollzugs- und Soldatenverhältnissen vor. (Vgl. Kaletsch (2007): 16.)

³⁵ Zitiert nach Elverich (2011): 53.

von Ungleichheitserfahrungen' den ‚Versuch der curricularen Vermittlung von Ideen der Gleichheit und Gerechtigkeit konterkariert‘.³⁶

Wenig überraschend ist daher, dass auch die gesetzlich vorgeschriebenen Partizipationsmöglichkeiten in der Schule das Demokratielernen nur sehr bedingt ermöglichen. Die Beteiligungsmöglichkeiten sind von Widersprüchen zwischen schulischem Partizipationsanspruch und Wirklichkeit geprägt: So werden Schüler_innen zwar offiziell Mitbestimmungsmöglichkeiten, z.B. durch die Schüler_innenvertretung, eingeräumt, aufgrund der strukturellen Dominanz der Lehrkräfte und inhaltlicher Beschränkungen sind diese de facto aber extrem gering. Darüber hinaus werden in der Partizipationsforschung subtile Mechanismen, verinnerlichte Haltungen und Habitus der Lehrenden beschrieben, die zur Reproduktion dieser Dominanzverhältnisse beitragen. Das in Studien festgestellte Desinteresse und die Distanz zu schulischen Gremien verwundert vor diesem Hintergrund wenig. Aus Perspektive der Schüler_innen ist Schule somit kein Ort der „gelebten“ Demokratie.³⁷

Doch wie kann es sein, dass die schulischen Strukturen Erfahrungen erzeugen, die den offiziellen schulischen Bildungsauftrag, beispielsweise in Form der Vermittlung von Fähigkeiten zur Förderung der freien Entfaltung der Persönlichkeit³⁸, quasi konterkarieren? Ausschlaggebend für den geheimen Lehrplan sind die Strukturmerkmale der Institution Schule, die sich auf Grundlage der zum Teil in Konkurrenz stehenden Funktionen der Schule konstituieren. Diese wiederum folgen wie die Institution selbst „in ihrer historischen Gestalt und Entwicklung [...] nicht allein den normativen Vorgaben der Bildungstheoretiker bzw. von Verfassungen und Schulgesetzen, sondern zugleich, gelegentlich zuerst, den Möglichkeiten und Zwängen, die der jeweilige Staat und eine konkrete Gesellschaft definieren“.³⁹ So erfordert beispielsweise die Selektionsfunktion von Schule – die im Übrigen im deutschen Schulsystem deutlich im Mittelpunkt steht – die Bewertung der Leistung der

³⁶ Ebenda.

³⁷ Elverich (2001): 77ff.; Hurrelmann/Palentien (2003): 13.

³⁸ Vgl. Schulgesetz Sachsen-Anhalt.

³⁹ Dietrich/Tenorth (1997): 45.

Schüler_innen, die Vergabe von Zeugnissen und Zugangsberechtigungen.⁴⁰ Auf die Schüler_innen wirkt dies unter Umständen wie folgt:

„[Die] Selektionsfunktion der Schule ist strukturell nicht aufhebbar, was [...] bedeutet, dass die unvermeidbaren Konkurrenzerfahrungen von Schüler_innen, die für viele mit Misserfolgen verbunden sind, stärker prägen können als Erfahrungen von Solidarität und Mitmenschlichkeit in der Schule. Einige Autor_innen sprechen von Schule [...] als Gewaltzusammenhang, der dem materiellen Verwertungsnutzen und Leistungswettbewerb unterliegt.“⁴¹

Vor dem Hintergrund, dass sich die gegenwärtige Form der Organisation von Schule im deutschen Schulsystem in den 1920er Jahren herausgebildet hat und in seinen Grundzügen trotz veränderter gesellschaftlicher Anforderungen bis heute Gültigkeit besitzt,⁴² werden die kritische Reflexion und Reformen der Institution Schule gefordert:

„Die wachsende Wissenschaftsorientierung des Unterrichts in der Schule, die zu einer Verstärkung der deutschen Tradition einer bloßen Unterrichtsschule führte [...] hat zu einer Fehlentwicklung geführt, die durch die Dominanz fachlichen Unterrichts und ein Defizit von Sozialisations- und Erziehungsfunktion in der Schule charakterisiert ist. Auch wenn man im fachlichen Unterricht zu Recht die zentrale Aufgabe der Schulen sehen muss, kommt man nicht umhin zu erkennen, dass die Defizite im Bereich des sozialen Lernens und der sozialen Integration eine Reform der Schule notwendig machen.“⁴³

Eine an humanitären Werten orientierte Schulreform, die Schulstrukturen dahingehend verändert, dass Gleichwürdigkeit und Selbstwirksam-

⁴⁰ Dietrich/Tenorth (1997): 71; Bödeker et al (2009): 49.

⁴¹ Elverich (2001): 53.

⁴² Dietrich/Tenorth (1997): 59.

⁴³ Raschert (1999): 185.

keit in ihnen erlebbar werden, ist ein anspruchsvolles Ziel. Dazu braucht es mehr als „die einseitige Fixierung auf die Optimierung von Schulentwicklung, institutionellen Rahmenbedingungen sowie Lernprozessen und –umgebungen“. Sie muss auf Grundlage einer kritischen Reflexion von „unbewusste[n], kulturell bedingte[n] Barrieren in Schule und Bildung“ erfolgen und „mit [menschenrechtsorientierten] Werten und dem Anspruch von Selbstbestimmung und Emanzipation einhergehen“.⁴⁴

Zusammenfassend lässt sich die Frage nach dem schwerfälligen Engagement der Jugendlichen wohl folgendermaßen beantworten: Die Behauptung, dass sich das Eintreten für die eigenen Interessen und das Engagement in schulischen Partizipationsgremien lohne, steht im Widerspruch zu dem, was Schüler_innen durch alltägliche Erfahrungen in der Schulstruktur lernen. Wenig überraschend ist demnach, dass ein Projekt, das auf reale Beteiligung hinwirken will, schnell an Grenzen stößt, denn Widersprüche, ungleiche Machtverhältnisse und daraus resultierende Ungleichbehandlungen sind resistent und lösen sich nur langsam auf.⁴⁵ Die Mechanismen, die der Logik der Schule innewohnen und Erfahrungen der Machtlosigkeit und Ungleichwürdigkeit produzieren, sind mit den Ansprüchen einer gelebten demokratischen Schulkultur nur schwer zu vereinbaren.

Schlussfolgerungen für zukünftige Projektarbeit

Recht deutlich haben die obenstehenden Erläuterungen zu den zwei exemplarischen Beobachtungen aus unserer Projektarbeit gezeigt, dass strukturelle Gegebenheiten der Institution Schule einer gelebten demokratischen Schulkultur wenig zuträglich, wenn nicht sogar gegenläufig sind.

Beziehen wir diese - zugegebenermaßen erwartete - Erkenntnis auf unsere konkrete Projektarbeit, lassen sich folgende Schlüsse ziehen:

⁴⁴ Gebauer (2011): 14.

⁴⁵ Kaletsch (2007): 18.

Die Wahl der Institution Schule als Kooperationspartnerin erweist sich trotz und gerade wegen ihrer zuvor beschriebenen Merkmale als sinnvoll. Bei der Bekämpfung von Demokratieförderung, gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit und rechts motivierter Gewaltbereitschaft bei jungen Menschen darf die Schule nicht unberücksichtigt bleiben. Denn neben den Chancen, die sich im schulischen Rahmen für Demokratiebildung bieten, ergibt sich diese Forderung vor allem aus dem Risiko, was ein Fehlen von Demokratieerfahrungen in der Schule mit sich bringen würde.⁴⁶

Bestätigt hat sich der Schuldemokratisierungsansatz, nach dem möglichst alle schulischen Akteurebenen an der Projektarbeit beteiligt sein sollen.⁴⁷ Im Rahmen des Projekts *Horizont 21* hat sich die Umsetzung dieses Anspruches in der Praxis als höchst anspruchsvoll erwiesen, doch der Blick auf die schulischen Strukturen, die solchen Demokratisierungsprozessen teilweise entgegenstehen, bestärkt seine Relevanz.

Konflikte in der Zusammenarbeit mit Schulen, so hat sich gezeigt, sind nicht zwangsläufig als negativ zu bewerten, da sie unter Umständen genau das anstoßen, worauf die Projektaktivitäten auch bei positivem Verlauf abzielten: auf eine Reflexion von Machtverhältnissen und der Rolle des Einzelnen darin.

Für Folgeprojekte nehmen wir mit, dass eine realistische Formulierung von Projektansprüchen anzustreben ist, um Frustration aller Beteiligten vorzubeugen. Mit Blick auf die verfügbaren Kapazitäten war der verlockende Anspruch (oder die heimlich gehegte Hoffnung), umfassende Schuldemokratisierungsprozesse einzuleiten und umzusetzen, unrealistisch. In der Zusammenarbeit mit den Schulen blieb es also tatsächlich beim Anstoßen von Prozessen, bei Impulsen zur Stärkung der demokratischen Schulkultur, die mal mehr, mal weniger Anklang fanden. Nicht zu unterschätzen ist darüber hinaus, dass Veränderungen am Lern- und Lebensort Schule viel Zeit brauchen.

⁴⁶ Vgl. Decker/Brähler (2006): 169ff.

⁴⁷ Vgl. hierzu z.B. den Ansatz demokratischer Schulentwicklung nach Dr. Markus Hildebrandt und Dorothea Schütze. In: RAA Berlin (Hg.): Demokratische Schulentwicklung – Partizipations- und Aushandlungsansätze im Berliner BLK-Vorhaben „Demokratie lernen und leben“, Berlin 2006.

Außerdem nehmen wir aus der Zusammenarbeit mit Schulen mit, dass wir als externe Projektpartner_innen Lernende waren und bleiben. Wie von den Schüler_innen in der Schulstruktur wurde auch von uns Geduld verlangt, die wir nicht immer hatten, und die gelegentlich Gefahr lief, in Resignation umzuschlagen.

Bei den Schulen in Borna, Brettin, Bernsdorf und Salzwedel bedanken wir uns für die Bereitschaft zur Zusammenarbeit.

Literatur

Blömeke, Sigrid/Bohl, Thorsten/Haag, Ludwig/Lang-Woitask, Gregor/Sachs, Werner (Hg.) (2009): *Handbuch Schule*, Bad Heilbrunn.

Brähler, Elmar/Decker, Oliver (2006): *Vom Rand zur Mitte – Rechtsextreme Einstellungen und ihre Einflussfaktoren in Deutschland*, Berlin.

Diedrich, Jürgen/Tenorth, Heinz-Elmar (1997): *Theorie der Schule – Ein Studienbuch zu Geschichte, Funktionen und Gestaltung*, Berlin.

Edelstein, Wolfgang/Frank, Susanne/Sliwka, Anne (Hg.) (2009): *Praxisbuch Demokratiepädagogik*, Bonn.

Edelstein, Wolfgang/Fauser, Peter (2001): *Demokratie leben und lernen – Gutachten für ein Modellversuchsprogramm der BLK*, Bonn.

Eikel, Angelika/de Haan, Gerhard (Hg.) (2006): *Demokratische Partizipation in der Schule – ermöglichen, fördern, umsetzen*, Schwalbach.

Elverich, Gabi (2001): *Demokratische Schulentwicklung – Potenziale und Grenzen einer Handlungsstrategie gegen Rechtsextremismus*, Wiesbaden.

Füssel, Hans-Peter (2004): *Demokratie und Schule, Demokratie in der Schule - rechts- und schulpolitische Überlegungen*, in: Edelstein, Wolfgang/Fauser, Peter (Hg.) (2004): *Beiträge zur Demokratiepädagogik – eine Schriftenreihe im Rahmen des BLK-Programms „Demokratie leben und lernen“*, Berlin.

Gebauer, Michael (2011): *Warum Deutschland nicht über seinen Schatten springt – Wie die Kultur eines Landes Schulreformen beeinflusst*, in: *unerzogen*, Ausgabe 3/11: 9-14.

Himmelman, Gerhard (2004): *Demokratie lernen – was? Warum? Wozu?*, In: Edelstein, Wolfgang/Fauser, Peter (Hg.) (2004): *Beiträge zur Demokratiepädagogik – eine Schriftenreihe im Rahmen des BLK-Programms „Demokratie leben und lernen“*, Berlin.

Himmelmann, Gerhard (2005): *Was ist Demokratiekompetenz?* In: Edelstein, Wolfgang/Fauser, Peter (Hg.) (2005): Beiträge zur Demokratiepädagogik – eine Schriftenreihe im Rahmen des BLK-Programms „Demokratie leben und lernen“, Berlin.

Hurrelmann, Klaus/Palentine, Christian (Hg.) (2003): *Schülerdemokratie – Mitbestimmung in der Schule*, München.

Kaletsch, Christa (2007): *Handbuch – Demokratietraining in der Einwanderungsgesellschaft*, Schwalbach.

RAA Berlin (Hg.) (2006): *Demokratische Schulentwicklung – Partizipations- und Aushandlungsansätze im Berliner BLK-Vorhaben „Demokratie lernen und leben“*, Berlin.

Raschert, Jürgen (1999): *Zivilgesellschaft – was ist das und was kann Schule dazu beitragen?* In: Kalb, Peter E./Petry, Christian/Sitte, Karin (Hg.) *Rechtsextremistische Jugendliche – was tun?* 5. Weinheimer Gespräche, Weinheim.

Rüedi, Jürg (2002): *Disziplin in der Schule – Plädoyer für ein antinomisches Verständnis von Disziplin und Klassenführung*, Bern/Stuttgart/Wien.

Schulgesetz Sachsen-Anhalt: <http://www.landesrecht.sachsen-anhalt.de/jportal/?quelle=jlink&query=SchulG+ST+%C2%A7+71&psml=bssahprod.psm1&max=true>, [Zugriff am 19.12.2011]

AUF DEM BODEN DER TATSACHEN

Austausch über Chancen und Hindernisse prozessorientierter und ergebnisoffener Demokratieentwicklung in Schule und Gemeinwesen

Zwei Vertreterinnen des Projektes *Horizont 21 – Demokratie leben und lernen* werden zu ihren Erfahrungen und Einschätzungen bezüglich der Chancen und Hindernisse in ihrer Projektarbeit interviewt. Es diskutieren Ulrike Grund, Projektleiterin und Referentin aus Sachsen-Anhalt sowie die Referentin Ina Lorenz aus Sachsen, die den Projektstandort Bernsdorf begleitet hat.

Interviewerin: *Ich begrüße euch zu diesem Interview und bin gespannt auf eure Antworten und eure Diskussion. Ihr habt mir erzählt, dass im Projekt Horizont 21 bedarfs- und prozessorientierte Ansätze angewandt werden. Was kann ich mir unter solchen Ansätzen vorstellen? Und wie werden diese Ansätze im Horizont 21-Projekt umgesetzt?*

Ulrike Grund: Das Projekt *Horizont 21* hat den erklärenden Zusatz „Demokratie leben und lernen“. Unsere Ansätze haben sehr viel mit diesem Inhalt zu tun. Demokratie leben und lernen heißt, dass sich Menschen mit ihren Bedürfnissen einbringen und diese mit anderen - die ihnen womöglich widersprechen - aushandeln. Das ist eine basisdemokratische Vorgehensweise, die keine neue sozialpädagogische Erfindung ist, sondern wesentlich unsere politische Ausrichtung darstellt.

Ina Lorenz: Die großen Themen des *Horizont 21*-Projektes sind: Beteiligung, Demokratisierung und Arbeit gegen Rechtsextremismus. Hierfür möchten wir als Referent_innen Prozesse anstoßen. Daher können wir nicht in eine Gemeinde oder in eine Institution kommen und sagen: Wir haben hier das vorgefertigte Konzept, das ist richtig passend für eure Stadt, für eure Menschen, für eure Bürger_innen! Sondern zunächst analysieren wir dieses Gemeinwesen in Form einer Aktivierenden Befragung mittels zahlreicher Interviews mit verschiedenen Menschen vor Ort. So denken wir, zunächst die Bedürfnisse und Bedarfe der Menschen erfassen und verstehen zu können. Daraus entwickelt sich ein Bild: Wie gehen Menschen mit bestimmten Thematiken um? Welche Wünsche haben sie, wie stellen sie sich ihre Stadt vor? Haben sie überhaupt das Bedürfnis nach Beteiligung und wo sehen sie Möglichkeiten der Beteiligung in ihrem Ort? Das sind einige Aspekte einer solchen Analyse, deren Ergebnisse an jedem Ort verschieden sind. Die Analyse mündet dann in Ideen, die wir in einer öffentlichen Runde vorstellen und daraus wiederum ergeben sich Ansätze für die weitere Zusammenarbeit. Die Projekte, die daraus folgen, sind nach meiner Definition bedarfsorientiert. Für mich ist es eine Kunst, diese entstehenden Projekte in Prozessen zu begleiten und dafür einen Rahmen zu geben. Ergebnisoffene Ansätze brauchen diese Basis.

Ulrike Grund: Natürlich ist Voraussetzung, zu erfahren, was die Leute wollen. Und wollen sie überhaupt irgendetwas? Vielleicht sind sie alle zufrieden und wir sind fehl am Platz, so etwas gibt es auch. Am Anfang steht die von Ina beschriebene Befragung, die auch dazu dient, die Interviewten zu aktivieren und sie einzubeziehen. Dies ist eine ganz entscheidende Phase in dem Sinn, sie davon zu überzeugen: Ab sofort - und das ist der wesentliche Teil unseres Projektes - seid ihr daran beteiligt. Wir fordern euch auf, euch zu beteiligen, denn ihr seid die wesentlichen Akteur_innen in dem Prozess, der jetzt startet! Es ist nicht so einfach, das zu vermitteln, zumal die meisten nicht gewohnt sind, ihre Bedürfnisse zu formulieren. Sondern sie haben eher die Erfahrung, dass ihnen gesagt wird, was sie tun und lassen sollen.

Zur Frage der Prozessorientierung: Eine Voraussetzung ist, Beteiligung

zu initiieren. Indem alle Beteiligten über ihre Bedürfnisse kommunizieren und diese miteinander aushandeln, kommen sie idealerweise auf einen gemeinsamen Nenner. Wenn eine Schülerin beispielsweise das Schulklima ihrer Schule verbessern will, dann hat sie eine gewisse Vorstellung davon. Dies kann sich aber sehr von den Vorstellungen ihrer Mitschüler_innen und Lehrer_innen unterscheiden. Die einen wollen im Unterrichtsraum ihr Handy benutzen und es könnte sein, dass andere etwas dagegen haben. Hier ist also die Frage: Wie kommen wir auf einen gemeinsamen Nenner? Das ist der Beginn eines ergebnisoffenen Prozesses, in dessen Verlauf Handlungsschritte entwickelt werden. Meine Aufgabe ist, diesen Prozess zu beobachten: Was tut sich unter den Leuten? Sind sie in der Lage, z.B. miteinander zu kommunizieren, was ihre Bedürfnisse sind? Oder ist jemand dabei, der oder die sagt: Ihr macht jetzt alle, so wie ich das will! Es ist wichtig, auf das „wie“ Einfluss zu nehmen.

Meine Erkenntnisse über die beteiligungsorientierten Ansätze haben meine Ansprüche an Demokratieentwicklung auf den Boden der Tatsachen geholt. Verkürzt gesagt: Wir können nicht alle umkrepeln und danach sind alle beteiligt an einem wunderbaren Klima im Gemeinwesen inklusive Schule. Das ist völliger Blödsinn! Das ist innerhalb eines kurzen, dreijährigen Projektes nicht umsetzbar. Außerdem können wir nur Beiträge hierfür leisten, denn wir wissen nicht, auf welchen verschiedenen Ebenen Prozesse und Entwicklungen geschehen. Es sind Menschen, mit denen wir zu tun haben.

Ich weiß, dass ihr in euren Vereinen und Projekten bestimmte politische Ansprüche habt. Ihr agiert ja nicht ohne Absichten in Regionen oder in Städten und Gemeinden. Die Menschen vor Ort leben in bestimmten Strukturen, mit bestimmten Bedarfen, Arbeits- und Lebenskonzepten wie politischen Interessen. Ich kann mir vorstellen, dass diese oft im Widerspruch zu euren eigenen Ansprüchen und Interessen stehen. Mich interessiert nun, wie geht Ihr mit diesem scheinbaren Dilemma oder mit diesem scheinbaren Widerspruch um?

Ulrike Grund: Also das hängt sehr von den Widersprüchen ab. Ich finde es schwierig, es so allgemein zu erklären.

Hast du ein konkretes Beispiel?

Ulrike Grund: Ja sicher habe ich ein Beispiel. Mir fällt bezüglich unserer Absicht, Demokratieentwicklung anzuregen, eine Jugendclubleiterin ein, die im Grunde sehr offen für neue Ideen ist und sich für unser Projekt interessiert hat. Sie konnte sich vorstellen, die Jugendlichen in die Gestaltung der Außenwand ihres Jugendclubs einzubeziehen. Es gab sogar Projektgelder von unseren Kooperationspartner_innen dafür. So weit war sie schon, denn es ist nicht gerade üblich, dass Jugendliche Außenfassaden besprühen dürfen. Das fand ich sehr fortschrittlich. Aber ihr Vorgehen war alles andere als mit unseren Projektzielen kompatibel! Sinngemäß ein Zitat von ihr: „Demokratie hin oder her, ich sage, was an die Wand kommt! Ich bestimme, wo es lang geht, sonst dauert es viel zu lange und wer weiß, was die sich ausdenken“.

Die Kinder und Jugendlichen einzubeziehen, so dass sie selber Ideen für ihren Jugendclub entwickeln, stieß bei ihr auf eine massive Grenze. Mich hat das dermaßen verblüfft!

Das steht im diametralen Widerspruch zu unseren prozessorientierten, beteiligungsorientierten und bedarfsorientierten Ansprüchen. Sie hat nicht mal die Bedürfnisse oder Interessen der Jugendlichen abgefragt, sondern das Wandmotiv einfach bestimmt. Völlig autoritär!

Ina Lorenz: Ein Beispiel, das mir dazu einfällt, ist eines, bei dem ich in einen Konflikt mit mir selbst geraten bin. An unserem Standort sitzt eine rechtspopulistische Partei im Stadtrat. Die Bürger_innen nehmen diese rechtspopulistische Partei überhaupt nicht ernst. Sie wird eher belächelt, was ich für eine große Gefahr halte, gerade weil sich einige ihrer Mitglieder in wichtigen Gremien ehrenamtlich engagieren, wie im Schulverein. Mit diesem Engagement findet eine rechtspopulistische Unterwanderung der Bevölkerung statt! Wenn Menschen vor Ort das nicht als Problem erkennen, ich aber dieses Thema sofort aufgreife, kann ich schnell zu einem Störenfried werden. Dies kann den Aufbau einer Basis, die ich zunächst brauche, um überhaupt mit den Menschen einer Stadt, einer Schule, einer Einrichtung, Institution, also eines bestimmten

Systems arbeiten zu können, extrem beeinträchtigen. Das ist mein Dilemma. Daher denke ich, dass die erste Phase der Zusammenarbeit, die mindestens ein halbes Jahr dauert, erst einmal ein Stück wertfrei und neutral sein sollte, damit eine Vertrauensebene aufgebaut werden kann. Wenn ich die Menschen sofort mit Problemen – wie in meinem Beispiel beschrieben - konfrontieren würde, würde ich bestimmte Chancen und Möglichkeiten der Zusammenarbeit von vornherein behindern. Denn es würde mehr Menschen geben, die sich verweigern.

Ulrike Grund: Ja, das löst erst einmal Abwehr aus. Das heißt aber nicht, dass wir mitmachen, weggucken, verharmlosen oder relativieren. Sondern wir versuchen mit den Akteur_innen vor Ort die Problemlage innerhalb ihres Kontextes zu sehen und zu verstehen, optimalerweise zusammen mit einem Mobilen Beratungsteam gegen Rechtsextremismus.

Ina Lorenz: Ich denke, dass ich als Projektreferentin eine bestimmte Haltung brauche, bei der ich immer wieder an meine Grenzen stoße. Ich sehe eine politische Verantwortung aus dem Projekt heraus. Denn ich habe die Erfahrung gemacht, dass alles, was von oben gesät wird, unten ankommt. Damit meine ich: Wenn der Stadtrat und der Bürgermeister bestimmte Problemlagen verharmlosen und alles unter den Teppich kehren, wie es oft passiert in Kleinstädten oder Städten, dann kann es passieren, dass die Bevölkerung diese Strategie mitträgt. Ich denke, dass es dann notwendig ist, mit dem Stadtrat und dem Bürgermeister in Kontakt zu treten. Ich glaube, dass jedes problematische Thema gewisse Schwierigkeiten im Umgang aufwirft und zwangsläufig zum Streitthema wird. Durch meine kritische Haltung mache ich mir nicht nur Freunde. Genauso wenig schaffe ich mir damit ein System, worin ich gut arbeiten kann. Für mich ist dann die Frage: Wie komme ich in solchen Situationen dahin, den Personen mit politischer Entscheidungsmacht fordernd gegenüber zu stehen und sie trotzdem für unsere Projekte zu begeistern?

Es scheint also viele Widersprüche zu geben. Sind denn unter diesen Umständen die Ziele, die ihr mit euren Projekten erreichen wollt, mit

den Bedarfen und Interessen der Menschen vor Ort, also der Zielgruppe, vereinbar? Oder anders: Wie setzt Ihr denn einen Prozess mit so vielen Hindernissen in Gang?

Ulrike Grund: Bei diesen Knackpunkten, die du gerade benennst, ist es sehr wichtig, unsere Bilder im Kopf zu reflektieren: in unserer Arbeit, mit unseren Kolleg_innen, in Supervisionen, in kollegialer Beratung und dergleichen Methoden. Ich meine damit persönliche Bilder, Vorannahmen oder Vorstellungen. Dazu gehört auch, mein Bild der Kategorie „Jugendliche“ zu überprüfen. Was wollen sie? Was macht eine Gruppe von Jugendlichen aus? Mit welchen anderen Gruppen – Eltern, Schule, Stadtrat - sind sie konfrontiert? Es gibt keine homogenen Jugendgruppen. An dieser Stelle ist es wichtig, sich an die Bedarfe und Bedürfnisse zu erinnern, die wir in den vorherigen Aktivierenden Befragungen herausgefunden haben.

Auch verschiedene Altersgruppen und Funktionen der genannten Gruppen bedingen Interessensunterschiede. Ein Stadtrat hat eine ganz andere Aufgabe als eine Jugendclubleiterin. Ein Schulleiter hat ein geschlossenes System, das er organisieren muss, während eine Jugendclubleiterin wesentlich mehr Veränderungsmöglichkeiten hat. Uns geht es letztendlich darum, die Menschen zu befähigen, ihre Interessen untereinander auszuhandeln. Sie sollen selber wahrnehmen: Wir sind nicht alle gleich! Das wäre sehr langweilig, oder? Daran sollten wir uns alle täglich erinnern, um uns das Leben nicht gegenseitig zur Hölle zu machen. Denn ich möchte als ICH - als autonome Persönlichkeit - wahrgenommen und behandelt werden! Meine Erfahrung entspricht dem NICHT, aber die Erwartung habe ich schon. Diese Idee, finde ich, ist übertragbar auf die gegenwärtigen Lebens- und Machtverhältnisse wie auf die verschiedenen Akteursgruppen.

Ina Lorenz: Uns passiert es oft, dass wir auf Menschen treffen, mit denen wir uns eine Zusammenarbeit zunächst nicht vorstellen können. Ich denke, dass es in solchen Konstellationen wichtig ist, heraus zu finden, wie das System, in das wir uns hineinbegeben, tickt und wie viele kleine Systeme sich in ihm befinden. Für mich ist es hierbei eine Herausfor-

derung, Gruppen zu finden, mit denen ich gemeinsame Schnittmengen habe, an die ich andocken kann.

Ulrike Grund: Das heißt sich zu fragen, wo gibt es wohlwollende Anknüpfungspunkte für die Idee der Demokratieentwicklung. Ich finde es sinnvoll, mit denjenigen zusammenzuarbeiten, die ein bisschen Offenheit und Interesse zeigen. Bestimmte Schulen z.B. zu suchen und mit ihnen Kooperationsverträge zu vereinbaren. Diese Offenheit ermöglicht einen kleinen Spalt um anzufangen. Dann braucht es Zeit, mit Methoden zu überzeugen, authentisch zu sein, bedarfsorientiert und prozessorientiert zu arbeiten, um dieses Pflänzchen wachsen zu lassen. Das hat hoffentlich eine Außenwirkung, um andere Akteur_innen zu animieren, mitzumachen. Denn: Wir reden nicht nur so, sondern wir meinen eure Beteiligung ernst! Darüber können sich unsere Ansätze und Methoden multiplizieren.

Das erscheint mir so, als ob der Erfolg solcher prozessorientierter, ergebnisoffener Projekte sehr von Zufällen abhängt, oder? Es braucht Personen, die offen sind und auf eure Ansätze und Methoden anspringen. Hängt das Erreichen der Projektziele - trotz vorangegangener aktivierender Bedarfsanalyse - damit nicht mehr oder weniger von diesen scheinbaren Zufällen ab?

Ina Lorenz: Vieles in unserem Projekt passiert sehr unvorhergesehen! Aber ein Stück weit initiieren wir auch Zufälle. Wenn ich durch die Analyse zu Beginn eines Projektes herausfinde, dass zwei verschiedene Gruppen in einem Gemeinwesen bzw. in einer Stadt die gleichen Interessen hegen, sehe ich es als eine Herausforderung, diese Gruppen zusammenzubringen und zu diesem Zweck Zufälle zu initiieren. In der Stadt, in der ich arbeite, gibt es z.B. eine Gruppe von Spätaussiedlern – in dem Fall wirklich nur Männer -, von denen ich weiß, dass sie sehr gern angeln. Das ist ihr Hobby. Gleichzeitig gibt es in dieser Stadt auch einen Angelverein. Meine Überlegung war: Kann ich Rahmenbedingungen schaffen, um eine Begegnung dieser beiden verschiedenen Gruppen mit gleicher Aktivität zu initiieren.

Ulrike Grund: Wieso meinst du denn, dass diese Gruppen zusammenkommen sollen? Das ist so was wie: Ich habe das Bild im Kopf, wenn die einen angeln und die andern angeln, warum angeln sie nicht zusammen? Warum ist denn das ein Ziel? Vielleicht wollen sie gar nicht zusammen angeln! Dieses Bild im Kopf ist doch meine Idealvorstellung. Ich gehe eher davon aus: Zufälle gibt es nicht wirklich, weil sie immer ein Ergebnis von irgendeinem Prozess sind, der sich nicht vorhersehbar in unserem System entwickelt hat. Es kommen plötzlich Ergebnisse heraus, die man/wir/ich nicht vorhergesehen haben.

Bedeutet Zufälle zu initiieren nicht eigentlich, Menschen zu lenken? Ist das nicht grenzwertig?

Ulrike Grund: Also das Lenken an sich finde ich noch nicht grenzwertig. Allerdings darf der Prozess nicht über die Interessen und über die Köpfe der Menschen hinweg geschehen. Es ist wichtig, offen und transparent zu sein und dabei zu unterstützen, einen Perspektivwechsel herbeizuführen. Das ist kein Lenken! Grenzwertig wäre, wenn ich denen etwas überstülpen würde, ohne zu fragen, ob sie das überhaupt wollen.

Ina Lorenz: Ja, aber ich bezweifle, dass du überhaupt von dir selbst und in deiner Arbeit frei, also unvoreingenommen bist! Ich gebe ehrlich zu: Das Angelbeispiel war für mich eine Idee soziokultureller Animation! Andererseits denke ich, dass das Projekt *Horizont 21* auch ein Stück weit Versuch und Irrtum ist! Wenn ich feststelle, dass die beiden Gruppen auf diese Art und Weise nicht zusammenkommen, hat die Begegnungsarbeit nicht funktioniert und dann war die Idee ein Irrtum meinerseits. Aber ich glaube, dass wir die Menschen ein Stück weit lenken, denn ich kann ja nicht aus meiner Haut heraus. Ich bin z.B. gegen Nazis, mit denen arbeite ich nicht! Zumindest hört meine Arbeit, wenn ich auf rechtsex-tremistische Strukturen treffe, auf!

Ulrike Grund: Das ist doch kein Lenken! Das ist deine politische Einstellung. Ich finde, das ist ein Unterschied zum Lenken. Jeder Mensch

hat seine eigene Meinung oder sollte sie entwickeln. Sobald ich meine Meinung äußere, nehme ich Einfluss. Ich mache mich offen und zeige, wer ich bin. Alle machen dies in unterschiedlicher Art und Weise! Aber das ist noch kein Lenken. Lenken ist, finde ich, wenn ich den Willen und die Integrität des anderen Menschen nicht mehr würdige. Wenn ich nicht transparent mache, was ich möchte, wie ich vorgehe. Es ist wichtig deutlich zu machen: Sie haben die Wahl. Sie müssen nicht mitmachen! Ich komme nicht zu diesen Menschen und sage, was besser ist. Das kann ich bzw. das Projekt *Horizont 21* gar nicht. Es geht dabei selbstverständlich um Versuch und Irrtum.

Ina Lorenz: Klar, wir haben Bilder im Kopf und wir möchten die Menschen nicht lenken, aber das ist das, was ich meine mit Versuch und Irrtum. Ich habe in der Arbeit gelernt, dass sich Prozesse entwickeln und dafür Zeit brauchen. Manchmal wollte ich gern schneller sein, mit der Initiierung von Projekten beispielsweise, als die Menschen vor Ort, als der Prozess überhaupt in Gang gekommen ist. Ich habe oft gedacht: Nein, das ist doch nicht das Projekt, wir müssen irgendetwas anderes finden! Dabei brauchen Prozesse Zeit, um sich zu entwickeln.

Ulrike Grund: Und manche Menschen brauchen einfach länger als andere!

Ina Lorenz: Ja genau, die Menschen und der Prozess.

Ulrike Grund: Sobald du die Verschiedenheit und Unterschiedlichkeit der Menschen ernst nimmst, denke ich, triffst du den Kern von Bedarfsorientierung und Prozessorientierung. Dann wird der Umgang mit der Ergebnisoffenheit auch klappen.

Ina Lorenz: Dabei ist die besondere Herausforderung, auf diese Verschiedenheit zu reagieren, sich selbst zu reflektieren. Hierfür ist es wichtig, in regelmäßigen Abständen die Möglichkeit zu haben, Supervision in Anspruch zu nehmen und sich dabei immer wieder zu überprüfen.

Nachdem wir uns über die Prozessorientiertheit eurer Ansätze, über die Vereinbarkeit der verschiedenen Bedarfe wie Interessen der Akteur_innen in einem Projekt - inklusive euch - unterhalten haben, interessiert mich: Welche Chancen und Grenzen seht ihr in bedarfsorientierten, ergebnisoffenen Ansätzen?

Ulrike Grund: Chancen und Grenzen hängen sehr davon ab, wo man mit so einem Projekt ansetzt. Es gibt einen Unterschied zwischen einer Schule, die eine geschlossene Organisation ist, im Gegensatz zu einem Jugendclub oder dem Gemeinwesen, welche eher offene Systeme sind. In einem geschlossenen System existieren bestimmte Umgangsweisen. Die Lehrer_innen haben ihre eingeschliffenen Verhaltensweisen. Das System funktioniert seit Jahren in der gleichen Art und Weise, vieles ist Routine. Dann kommen wir als externe Projektmitarbeiter_innen und regen eine Verbesserung ihres Schulklimas an. Wenn Lehrer_innen unter diesem Klima leiden, könnte es sein, dass es einige gibt, die wenigstens offen sind, sich neue Ideen anzuhören. Zumindest das! Also eine Chance, sowohl für sie als auch für das Projekt. Es kann jedoch passieren, sobald sie in die Pflicht genommen werden, selbst Veränderungen anzuregen und mitzutragen, dass sie plötzlich in eine Abwehrhaltung gehen. Denn ihre übliche Routine, die sie brauchen und die ihnen das Schulleben erleichtert, wird gestört. Nach Auskünften verschiedener Akteur_innen haben sie Angst vor noch mehr Arbeit, Überforderung und Durcheinander. Das ist eine Grenze, zumindest zunächst. Auf solche Grenzen können wir auch im Jugendclub stoßen. Aber ich denke, dass die Rahmenbedingungen dort offener sind und auch die Mitarbeiter_innen, sofern sie mehr oder weniger ausgebildete Sozialpädagog_innen sind. Sie sind nach unseren Erfahrungen aufgeschlossener gegenüber der Anwendung neuer Methoden. In der Schule ist Frontalunterricht noch üblich, das Gehorsamsprinzip hat Vorrang vor beteiligungsorientierten Methoden, deshalb schätze ich die Chancen in einem Jugendclub größer ein.

Nach meiner Erfahrung gibt es aber auch im Gemeinwesen Grenzen. Als Beispiel möchte ich einen Runden Tisch gegen Rechtsextremismus nennen, wo verschiedene Vertreter_innen aus der Kommune, der Polizei sowie der Bürgermeister dabei sind. Es ist also eine Hierarchie vertreten

und die Menschen gehen auch außerhalb des Runden Tisches hierarchisch miteinander um. Dort können ähnliche Widerstände auftauchen. Zum Beispiel sind sie nicht gewohnt, dass so eine Runde moderiert wird. Die Moderation achtet darauf, dass alle zu Wort kommen und nicht nur ein oder zwei Personen, die gerne reden oder sich gerne reden hören. Es lohnt, gleichberechtigte Kommunikation zu implementieren und zu erklären, warum das eine notwendige Voraussetzung für einen Runden Tisch ist. Denn viele Hirne produzieren viele gute Ideen und es ist lohnenswert, sich darüber auszutauschen! Es gibt Teilnehmende, die das mit der Zeit beginnen zu verstehen. Es hat also beides - Chancen wie Grenzen.

Ina Lorenz: In einem Gemeinwesen oder in einer Schule laufen oftmals Gruppen nebeneinander her. Sie nehmen sich gegenseitig nicht wahr und kennen sich nicht gut. Wie schon gesagt, ist es wichtig Räume zu initiieren, in denen zunächst Begegnung und ein Kennenlernen möglich sind. Dabei können Methoden eingebracht werden, die bereichernd sind, sowohl in der Schule als auch im Gemeinwesen. Gerade schwierige Themen, an die sich niemand gern heran traut - wie z.B. Übergriffe und Ausgrenzungen - bieten Chancen der Annäherung.

Ulrike Grund: Aber es reicht nach meiner Erfahrung nicht aus, einfach nur Orte und Gelegenheiten zu schaffen. Es ist vielmehr wichtig, dafür zu sorgen, dass ein Austausch auf Augenhöhe stattfindet und dass die Teilnehmer_innen gleichberechtigt miteinander in Kontakt treten. Das passiert nicht von alleine! Das sehe ich als meine Aufgabe.

Ina Lorenz: Und wie würdest du das anstellen? Also dafür müssen gewisse Schritte vorab gegangen werden, oder? Und es braucht die Bereitschaft der Menschen.

Ulrike Grund: Gut, die Bereitschaft ist natürlich Voraussetzung, sonst kommt niemand. Ein Runder Tisch wird jedoch zur Alibi-Veranstaltung, wenn nur der Bürgermeister redet, entscheidet, Beschlüsse fasst und den anderen Leuten nicht einmal zuhört. Deshalb braucht es eine Moderation, die dafür sorgt, dass alle eine Chance haben, sich zu äußern, dass

ihnen zugehört wird und dass ein Weg zur gemeinsamen Entscheidung gefunden wird!

Ina Lorenz: Mhm. Aber dazu müsstest du den Bürgermeister so weit sensibilisieren, dass er versteht, dass seine Kommunalpolitik nur mit den Bürger_innen funktioniert.

Ulrike Grund: Ja, womöglich reichen schon ein paar Gespräche.

Ina Lorenz: Bei den Bürger_innen oder Jugendlichen ist jedoch eine Hürde zu nehmen, nämlich, dass sie zunächst ihre Stärken und ihre Beteiligungsmöglichkeiten identifizieren können.

Ulrike Grund: Das braucht Empowerment bzw. das Einüben von: Wie äußere ich meine Meinung? Wie Sorge ich dafür, dass mir zugehört wird? Wie wertschätze ich mich und meine Interessen? Wie kann ich durchsetzen, dass mir jemand zuhört? Das braucht es im Vorfeld, bevor die Person beispielsweise an einem Runden Tisch teilnimmt, bei dem der Bürgermeister bestimmen will, wo es lang geht!

Ina Lorenz: Uns begegnen oft Menschen, die schon lange eine antrainierte Unselbstständigkeit leben und dabei auch noch autoritätshörig sind. Für mich ist hier die Frage bzw. der Knackpunkt: Wie können wir mit ihnen zusammenarbeiten?

Ulrike Grund: Gute Frage! Wir können nur mit denen zusammenarbeiten, die bereit sind und Lust haben, sich selber zu verändern oder aus diesem Prozess zu lernen. Oder die eine Chance sehen: Oh wow, das bringt's ja wirklich! Mir fallen in dem Zusammenhang wieder die Lehrer_innen ein. Die Überalterung in den Schulen, insbesondere im Osten, ist weit verbreitet. Wenn nun eine Lehrerin kurz vor ihrer Pensionierung sagt, dass sie keine Kraft mehr habe, ihre Haltung und ihren Unterrichtsstil zu verändern, dann finde ich das nachvollziehbar und auch akzeptabel. Aber dann ist sie bei diesem Veränderungsprozess nicht dabei! Das Schlimme ist nur, wenn dieser Typ von Lehrer_in die Mehrheit stellt. Dann wird in dieser Schule nicht viel passieren! Das

war auch Thema eines *Horizont 21*-Werkstattgespräches im Oktober diesen Jahres.¹

Ina Lorenz: Wenn ich an meinen Standort denke, stelle ich fest, dass die Jugendlichen nicht um ihre Stärken und Schwächen wissen. Sie haben keine Idee, wie sie sich beteiligen können und sehen keine Möglichkeit, Projekte – wie z.B. ein Konzert zu veranstalten - umzusetzen. Dabei sind der Bürgermeister bzw. die Stadt sehr offen. Das ist nicht immer so. Ich habe oft erlebt, dass Jugendliche vor verschlossenen Türen standen und viele Ideen hatten. An meinem Standort erlebe ich das erste Mal die umgekehrte Situation. Ich habe viele Ideen im Kopf und bin der Meinung, dass die hier super ankommen würden. Ich denke die Herausforderung ist, mit den Jugendlichen gemeinsam eine Basis zu schaffen. Dafür führen wir mit ihnen Workshops durch, um bei ihnen eine Sensibilität für ihre Stärken und Schwächen zu erreichen. Außerdem um herauszufinden, was sie in ihrem Ort gern verändern möchten. Jede_r Bürger_in hat eine Idee zu seiner oder ihrer Stadt, genauso wie jede_r Schüler_in eine Idee zu seiner oder ihrer Schule hat.

Ulrike Grund: Ja. Das ist richtig!

Ina Lorenz: In unseren Workshops können sie Ideen entwickeln, aus denen dann konkrete Projekte entstehen können. Dabei machen sie bereichernde Selbsterfahrungen. Ich denke, dass es im *Horizont 21*-Projekt auch darum geht.

Ulrike Grund: Selbstwirksamkeitserfahrungen braucht es auf jeden Fall! Jugendliche sind nicht ohne Bedürfnisse geboren. Sie haben wahrscheinlich abschreckende Erfahrungen gemacht, so dass sie einfach resigniert sind. Unter anderem daher rührt meiner Meinung nach auch Demokratiefindlichkeit oder Politikverdrossenheit.

¹ Der Beitrag „Vorurteile leben!“ in diesem Buch (siehe Kapitel 3) spiegelt auf ironisch-verdrehte Weise wider, wie Widerstände bei Lehrer_innen durch unsere Arbeit begünstigt werden können. Im Umkehrschluss bedeuten die Empfehlungen, was die Zusammenarbeit mit einem Kollegium fördert.

Veränderungsprozesse dauern länger als drei Jahre. Ihr habt Rahmenbedingungen für eure Projekte, die nur drei Jahre gehen dürfen und es gibt keine Möglichkeit der Anschlussfinanzierung. Wirken diese Auflagen der Geldgeber_innen nicht als eine von vornherein gesetzte Begrenzung der Prozessorientierung und Ergebnisoffenheit? Ist damit das Scheitern des Projektes von Beginn an absehbar?

Ina Lorenz: Die Herausforderung liegt meiner Ansicht nach gerade darin, Akteur_innen mit Methoden und Handlungsansätzen auszustatten, deren sie sich bedienen können, selbst wenn wir als Initiator_innen nicht mehr vor Ort sind! Ich denke, das ist die Kunst eines solchen Projektes.

Ulrike Grund: Das sehe ich auch so. Deshalb ist ein wesentlicher Teil unseres Projektes, Multiplikator_innen Handwerkszeug zu vermitteln, mit dem sie weiter arbeiten können. Als Beispiele fallen mir zum einen das Modell des Klassenrates und zum anderen eine Lehrerin ein, die die Selbstorganisation der Schüler_innenvertretung begleitet und unterstützt. Das ist viel wert, auch wenn das Erreichen unseres Leitziels wahrscheinlich Generationen dauern wird, aber immerhin haben wir kleine Akzente gesetzt! Bundes- und EU-finanzierte Projekte zur Demokratieentwicklung mit solch kurzen Laufzeiten bleiben weiterhin Realität, obwohl ein zehnjähriges Projekt wahrscheinlich nachhaltiger sein würde.

Ina Lorenz: Gerade solche Projekte wie *Horizont 21* zielen darauf ab, eine Sensibilisierung von Schulleitungen, Verwaltungen bzw. Mitarbeiter_innen in der Kommunalpolitik zu erreichen. Ich denke, was oben gesät wird, kommt irgendwann unten an und kann so langfristig Erfolge erzielen.

Meinst du damit Top-Down-Ansätze?

Ina Lorenz: Nein, ich strebe eine prinzipielle Gleichberechtigung bzw. eine Zusammenarbeit aller Akteur_innen auf Augenhöhe an. Nur ist die Realität eine andere, denn wir finden in unserem Arbeitsfeld hierarchi-

sche Systeme vor, mit denen wir arbeiten müssen. Ich habe mit Bürgermeister_innen zu tun, die diese Hierarchie nicht in Frage stellen und die auch keine direkte Beteiligung und auch keine Gleichberechtigung ihrer Bürger_innen wollen. Bürger_innen können sich nur vernetzen und für ein Anliegen kämpfen, wenn sie veränderungswillige Bürgermeister_innen haben. Dieses Glück habe ich an meinem Standort. Ich habe auch die Erfahrung gemacht, dass Bürgermeister_innen oder Schulleiter_innen sich gegen eine stärkere Beteiligung positionieren, weil das die Ordnung durcheinander bringt und ihre Autorität beschränkt. Ich habe manchmal das Gefühl, dagegen nicht anzukommen. Sie sind so in ihren Hierarchien und in ihrem Königtum verhaftet, dass die Bürger_innen oder Schüler_innen gar keine Chance haben, ihre Ideen umzusetzen. Deshalb denke ich: Bürgermeister_innen oder Schulleiter_innen brauchen eine besondere Sensibilisierung, da sie durch ihre Machtposition Rahmen vorgeben. Die Haltung und das Handeln von Menschen werden durch diesen Rahmen beeinflusst: entweder werden sie zu eigenem Handeln ermutigt oder ihr Handeln wird beschränkt. Habe ich eine offene Schulleiter_in, werde ich als Lehrer_in auch offener. Das wiederum spiegelt sich letztendlich bei den Schüler_innen wider.

Ulrike Grund: Für mich bedeutet ein beteiligungsorientierter Ansatz von Demokratieentwicklung, dass von Beginn an alle Beteiligten einbezogen werden. Es geht darum, zu versuchen, alle die in einem Sozialraum leben – ob Schule oder Gemeinwesen – aktiv zu beteiligen und sie bei der Umsetzung ihrer Bedürfnisse zu unterstützen. Warum? Weil das ihr Sozialraum ist! Ich möchte das Recht haben, in meiner Umgebung mitzubestimmen. Das ist ein Menschenrecht! Da es aber unterschiedliche Bedürfnisse innerhalb des gleichen sozialen Umfeldes gibt, braucht es eben diese Kompetenzen, die wir vermitteln und die Menschen lernen können, wenn sie denn möchten. Diese Entscheidungsfindungsprozesse finde ich in diesem Zusammenhang sehr wichtig. Der Weg funktioniert nicht autoritär von oben nach unten!

Und insofern würdest du das Projekt Horizont 21 als antiautoritär, mit einer Wirkung von unten nach oben bezeichnen?

Ulrike Grund: Nein. Sondern alle Beteiligten nehmen an einem moderierten Prozess teil, in dem alle ihre verschiedenen Interessen aus verschiedenen Blickwinkeln darlegen können. Es gibt wiederum Entscheidungsfindungsprozesse, um zu gemeinsamen Beschlüssen zu kommen.

Ina Lorenz: Aber ich glaube dennoch, dass es diese Sensibilisierung auf Leitungsebene braucht.

Ulrike Grund: Ich hingegen bin inzwischen überzeugt davon, dass alle an der Schule – der/die Schulleiter_in genauso wie der/die kleinste Schüler_in und das Reinigungspersonal - in den Entwicklungsprozess mit einbezogen werden müssen. Und zwar von vornherein. Es geht mir darum, dass alle Beteiligte auf gleicher Augenhöhe ihre unterschiedlichen Belange aushandeln.

Wie gehen die Beteiligten mit solchen Möglichkeiten und Perspektiven um?

Ulrike Grund: Es kann passieren, dass der Schulleiter offen ist - wie an einer Sekundarschule, an der wir arbeiten - aber alle anderen machen nicht mit. Hier geht der Widerstand vom Kollegium aus. Der Schulleiter hat sich m.E. nicht ausreichend darum bemüht, ihnen die Idee von Beteiligung schmackhaft zu machen. Das Kollegium hat dort so eine Macht! Die Lehrer_innen können Projekte der Schüler_innenvertretung sabotieren, indem sie gegenüber den gewählten Vertreter_innen die in dem Zusammenhang stehenden Aktivitäten - wie Coachings - als rausgeworfene Zeit bezeichnen. Eine Lehrerin drohte sogar mit schlechteren Noten für den Fall, dass die Klassensprecherin an einem von uns angebotenen Workshop teilnimmt. Bei einer anderen Schule hat es mit der Schüler_innenvertretung wie auch mit den Teilnehmenden sehr gut geklappt. Innerhalb der drei Jahre sind sie wahnsinnig aktiviert worden. Innerhalb dieses Schuldemokratisierungsprojektes haben sich freiwillige Lehrer_innen und Elternvertreter_innen wie auch die Schüler_innenvertretung zu demokratischer Entscheidungsfindung fortbilden lassen. Denn das Ziel war, dass alle gemeinschaftlich über die Schulbelange entscheiden. Doch bevor es dazu kam, sagte die Schulleiterin, die anfänglich

für diesen Prozess sehr offen war, plötzlich ganz autoritär Nein. Solche Entwicklungen gibt es auch.

Ina Lorenz: Vielleicht hat die Beteiligung der Akteur_innen bei ihr eine gewisse Verunsicherung bewirkt.

Ulrike Grund: Genau. Sie war sehr verunsichert! Aber sie hat in ihrer Position das Recht, allein Entscheidungen zu treffen und dies in Anspruch genommen - woraufhin die besten Lehrer_innen die Schule verlassen haben!

Diese Beispiele zeigen auch, dass Projekte in Gemeinden und Schulen in der Tat sehr unvorhergesehene und unerwünschte Wirkungen haben können. Wie geht ihr damit um? Zieht Ihr euch aus dem Projektstandort zurück?

Ulrike Grund: Für mich selbst habe ich daraus gezogen, dass alle Schüler_innen, die Schulleitung wie auch das Kollegium von vornherein mit einbezogen werden müssen! An einem Ort haben wir leider zu Beginn das Kollegium ziemlich vernachlässigt und die Lehrer_innen wurden widerständig! Daher müssen alle von Anfang an intensiv informiert werden und sollten am besten mehrheitlich entscheiden: Ja, wir machen dieses Projekt drei Jahre lang mit! Aber eine Garantie gibt es trotzdem nicht. Doch nur so starten wir mit dem Wohlwollen aller, so dass sie Lust haben, was auszuprobieren. Das ist die Voraussetzung!

Ina Lorenz: Das erinnert mich an die abgeschlossenen Kooperationsverträge mit den Bürgermeister_innen bzw. mit den jeweiligen Schulleitern. An allen Standorten haben wir die Erfahrung gemacht, auch wenn die Schulleitung zustimmt, kann das Projekt schnell scheitern, wenn das Kollegium bzw. die Ausbilder_innen und die Azubis oder Schüler_innen, nicht von Anfang an mit ins Boot geholt werden.

Möchtet Ihr weitermachen? Und wenn ja, wo und mit wem?

Ulrike Grund: Ich würde gerne auf der Grundlage dieser Erfahrungen weitermachen. Nur wird es kein Geld für eine Fortsetzung geben. Jetzt

hängen wir in der Luft und suchen nach alternativen Förderprogrammen. Ohne Geld geht nichts, wir müssen auch von irgendwas leben!
Ina Lorenz: Ich habe richtig Lust auf ein neues Projekt mit prozessorientiertem, ergebnisoffenem Ansatz. Egal, wo ich in Zukunft arbeiten werde: Ich nehme viele wichtige Erfahrungen aus *Horizont 21* mit, die ich immer wieder in anderen Projekten einbinden möchte. Gerade vom bedarfsorientierten, ergebnisoffenen Ansatz bin ich überzeugt, auch wenn er am Anfang Verwirrung stiftet und die Beteiligten zunächst nicht damit umgehen können, dass alles unstrukturiert ist und dass SIE gefordert sind.

*Ich fand das Gespräch mit euch sehr interessant und aufschlussreich.
Vielen Dank dafür! Ich wünsche euch viel Erfolg und eine sichere Finanzierung für zukünftige Projekte.*

Interviewerin: Manuela Bär

Bearbeitung: Manuela Bär, Sandra Dietzel

WIE FUCHS UND HASE BEGINNEN AUSZUHANDELN

Interne Evaluation des Projektes Horizont 21 – Demokratie leben und lernen

Im Rahmen des Projektes *Horizont 21 – Demokratie leben und lernen* wurde eine interne Evaluation durchgeführt mit dem Ziel, die Projektaktivitäten kritisch zu reflektieren und positive Erfahrungen festzuhalten. Durch die Einbeziehung von insgesamt vier Modellstandorten mit unterschiedlichen Ausgangsvoraussetzungen im ländlichen Raum sollten Handlungsempfehlungen zur Übertragbarkeit von Ansätzen und Konzepten entstehen, die zukünftig die Demokratietarbeit in Gemeinwesen und Schule besser strukturieren und anleiten können. Sowohl die Fehler wie auch die positiven Erkenntnisse aus dem Projekt können somit dazu dienen, bei der praktischen Umsetzung zukünftiger Vorhaben dieser Art eine Weiterentwicklung von Ideen zu begünstigen und Fehler zu vermeiden. Um diese Zielstellung zu erreichen, wurden die Sichtweisen der Projektreferent_innen auf im Rahmen des Projektes durchgeführte Maßnahmen erhoben und ausgewertet. Individuelle Erfahrungen sollen durch den Vergleich unter den einzelnen Modellstandorten verallgemeinert werden. Im nachfolgenden Text sollen ausgewählte Ergebnisse daraus vorgestellt werden. Von Interesse ist dieser Beitrag mit seiner Detailbetrachtung für diejenigen, die ähnliche Prozesse der Demokratietarbeit in Schule und Gemeinwesen anstreben.

Ziel des Projektes *Horizont 21 – Demokratie leben und lernen* ist die Initiierung von Demokratisierungsprozessen und Partizipation im Gemein-

wesen sowie die Aktivierung zu interkultureller Öffnung an jeweils zwei Modellstandorten in Sachsen und Sachsen-Anhalt. An jedem Standort wurde dabei mit einer Partnerschule zusammen gearbeitet. Damit sollen Demokratieablehnung und *Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit* bei jungen Menschen am Übergang von Schule und Beruf zurückgedrängt werden. Teilziele dieser übergeordneten Ambitionen waren 1.) die Aktivierung und Stärkung bürgerschaftlichen Engagements insbesondere von jungen Menschen innerhalb von Bildungseinrichtungen und ihres Umfeldes; 2.) die langfristige Bearbeitung und der Abbau von Vorurteilsstrukturen bei Jugendlichen am Übergang von Schule zu Beruf; 3.) die Vermittlung interkultureller Kompetenzen durch partnerschaftlichen Austausch und grenzüberschreitende Projektarbeit; 4.) Aufbau und inhaltliche Ausgestaltung von Schulpartnerschaften; 5.) gemeinsame Arbeit an Bildungs- und Schuldemokratisierungskonzepten mit den Projektbeteiligten; 6.) gemeinsamer Austausch zu lokalen Handlungskonzepten für Demokratieentwicklung und Bürger_innenbeteiligung; 7.) Integration von Migrant_innen in Schulentwicklungsarbeit.

Die ausgewählten Modellstandorte verfügen über unterschiedliche Ausgangsbedingungen. Sie sind geprägt durch ihre ländliche Lage und Problemlagen in Zusammenhang mit *Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit* und organisiertem Neonazismus. In Salzwedel und Borna existierten zu Projektstart gute zivilgesellschaftliche Strukturen. In Bernsdorf waren die politischen Akteur_innen hervorragend miteinander vernetzt. Sozialraumanalysen sollten in der ersten Phase des Projektes ein detailliertes Bild des jeweiligen Standortes liefern.¹

Die Phasen des Gesamtprojektes im Einzelnen waren: 1.) Analyse- und Aktivierungsphase; 2.) Arbeit in und mit den Bildungseinrichtungen; 3.) Partizipation innerhalb der Bildungseinrichtungen; 4.) Politisches Engagement und soziale Verantwortung für den Sozialraum und 5.) Sicherung der Nachhaltigkeit, Übertragbarkeit und Dokumentation.

¹ Vgl. u.a. Düsberg/Lorenz (2011); Göpner/Hammer (2011); Wallraff (2011a).

Methodisches Vorgehen

Eine wichtige Grundlage für die Auswertungen der praktischen Erfahrungen im Rahmen des Projektes bildeten die Monatsberichte der einzelnen Projektreferent_innen. Ab Juni 2009 wurden an den einzelnen Standorten monatliche „Baustellenberichte“ angefertigt, in denen die Referent_innen ihre Arbeit und die dabei gemachten Erfahrungen darstellten und dem Gesamtteam zur Verfügung stellten. In die Auswertungen zur internen Evaluation sind die Monatsberichte von Juni 2009 bis Juni 2011 eingeflossen. Aktivitäten und Projektergebnisse, die sich auf den Zeitraum nach Juni 2011 beziehen, wurden im Rahmen der internen Evaluation nicht berücksichtigt. Ein Jahr nach Projektstart gab es an jedem Standort eine gemeinsame Ortsbegehung mit Referent_in und interner Evaluation, welche die spezifischen Ausgangsvoraussetzungen sichtbar machen sollte. Im Projektverlauf wurden zweimal Interviews durchgeführt. Die erste Interviewphase fand zwischen Juli und September 2010 statt. Je Standort gab es ein qualitatives Interview mit einem/einer Projektreferent_in nach einem einheitlichen Interviewleitfaden. Inhaltliche Schwerpunkte dieser ersten Interviewphase waren der Projektstart, die Aktivierung vor Ort, Widerstände im ersten Jahr der Projektlaufzeit und die Identifizierung von „Knackpunkten“. Unter Knackpunkten wurden im Rahmen der Evaluation Defizite verstanden, welche sich in einer Diskrepanz zwischen Anspruch und realer Umsetzung von Projektzielen darboten. Die Ergebnisse der ausgewerteten Interviews wurden im Oktober 2010 den Projektreferent_innen vorgestellt und gemeinsam diskutiert. Die Diskussionen führten u.a. zum Überdenken von Ansätzen, der Entwicklung neuer Konzepte, dem Überprüfen der eigenen Vorgehensweisen und zusätzlichen Fortbildungsinhalten für das Gesamtteam. Die zweite Interviewphase fand zwischen Mai und September 2011 statt und umfasste insgesamt sechs Interviews mit allen Projektreferent_innen und der Projektleitung nach einheitlichem Leitfaden. Inhaltliche Schwerpunkte bildeten die Projektaktivitäten der Umsetzungsphase, die Veränderungen von Widerständen und Knackpunkten im Laufe der Projektlaufzeit, Personalwechsel und das Thema Nachhaltigkeit. Präsentiert und diskutiert wurden die ausgewerteten Ergebnisse im Oktober 2011.

Die interne Evaluation bildet nur ab, was innerhalb des Projektes von den Projektmitarbeiter_innen verbalisiert wurde. Weiterführende Aktivitäten, Ergebnisse und Wirkungen spielen innerhalb dieser Auswertung keine Rolle. Sie zu betrachten, war Aufgabe der externen Evaluation.

Projektstart

In der ersten Phase des Projektes sollten über eine aktivierende Situations-, Einrichtungs- und Sozialraumanalyse vorhandene Ressourcen und Problemlagen dokumentiert werden. Dieses Vorhaben wurde mittels einer aktivierenden Befragung von Akteur_innen vor Ort realisiert. Der Leitfaden für diese Interviews wurde im Gesamtteam entwickelt. Als methodischen Zugang für die Interviews wählten wir den Ansatz der Grounded Theory². Die Auswahl der Interviewpartner_innen wurde ortsspezifisch, ausgehend von Schlüsselpersonen, ermittelt. Darüber hinaus fanden an einzelnen Standorten auch Fotostreifzüge mit Jugendlichen und/oder Gruppendiskussionen statt. Die nachfolgende Abbildung zeigt beispielhaft das Sample der Befragung für den Standort Borna.

Abbildung 1: Sample der befragten Personengruppe für das Gemeindeportrait Borna, 2009 (erstellt durch Franz Hammer)



² Strübing (2004).

Je Standort wurden 10 – 15 qualitative Interviews geführt. Mit Hilfe der Interviews sollte einerseits der Kontakt mit Menschen im Ort aufgenommen werden, um davon ausgehend Problemlagen zu identifizieren. Zum anderen wurden auf dieser Grundlage Thesen und ein Gemeinwesenporträt erstellt. Die Thesen zu orts- und einrichtungsspezifischen Fragestellungen sollten zeitnah nach Abschluss der Interviewphase im Ort öffentlich präsentiert und zur Diskussion gestellt werden. Die Stränge dieser Diskussionen sollten wiederum Teil des zu erstellenden Gemeindeporträts sein, welches wenige Wochen danach präsentiert und diskutiert werden sollte. Die Gemeinwesenporträts umfassten je Standort etwa 45 Seiten mit ersten Handlungsempfehlungen der Akteure selbst. Durch das zu Grunde liegende Vorgehen von Aktivierender Befragung, Thesenvorstellung und Gemeinwesenporträt-Erstellung auf Grundlage der Ideen und Wünsche der Menschen aus den Standorten sollten Menschen aktiviert werden und sich in Arbeitsgruppen zu einzelnen Themen organisieren. In einem Leader+-Projekt³ zur demokratischen Gemeinwesenarbeit im sächsischen Dorf Reinhardtsdorf-Schöna hatte das Kulturbüro Sachsen e.V. in der Vergangenheit positive Erfahrungen mit dieser Vorgehensweise gesammelt. Ausführlich wird der Hintergrund dieser Aktivierung im Beitrag „Hinterm Horizont geht's weiter. Prozess Erfahrungen zur Aktivierung der ‚Älteren‘ in einem Gemeinwesen“ beschrieben.⁴

Im Rahmen der internen Evaluation konnten auf Grund der Erfahrungen an den Standorten Borna, Bernsdorf, Salzwedel und Brettin Möglichkeiten zur Verbesserung der ursprünglich geplanten Vorgehensweise vorgeschlagen werden. Als Problem in der oben beschriebenen Aktivierungsphase erwiesen sich in erster Linie die für die Umsetzung notwendigen Ressourcen. Wenn nur ein/eine Referent_in je Standort mehr als 10 qualitative Interviews führt, diese methodisch einwandfrei ausgewertet und anschließend im Rahmen von zwei öffentlichen Veranstaltungen in Thesen und ein 45-seitiges Gemeindeporträt überführt, dann wird dazu ein Zeitraum von mindestens einem

³ Vgl. u.a. <http://www.netzwerk-laendlicher-raum.de/>

⁴ Siehe den Beitrag von Bringt/Hanneforth/Nattke in dieser Publikation.

Jahr oder länger benötigt. Bei parallel beginnenden Projektaktivitäten, die sich z.B. auf Grund des Engagements und Interesses von einzelnen örtlichen Akteur_innen oder anderen Gelegenheitsstrukturen nicht verschieben lassen, besteht die Gefahr der Überlastung der Referent_in am Standort. Darüber hinaus konnte festgestellt werden, dass Kooperationspartner_innen und Akteur_innen durch die Trennung von Thesenvorstellung und Gemeindeporträt-Vorstellung verunsichert werden und dies zu Widerständen führen kann, die das Gesamtprojekt beeinträchtigen. Nach wie vor als sinnvoll wird erachtet, vor der Umsetzung konkreter Projektaktivitäten die Perspektiven der Menschen vor Ort auf Inhalte des Projektes zu erheben und als Arbeitsgrundlage zu verwenden. Zur Vereinfachung wird vorgeschlagen die durchgeführten Interviews nicht zu transkribieren, sondern eine Auswertung entlang von zentralen Themenfeldern und benannten Problemlagen im Zweierteam durchzuführen. Ziel sollte kein ausformuliertes Gemeindeporträt, sondern eine thesenartige Beschreibung der Situation vor Ort auf wenigen Seiten (Umfang maximal 10 bis 12 Seiten) sein. Das ausformulierte und sehr umfassende Gemeindeporträt war für die Arbeit an den Standorten nicht in dieser umfangreichen Form notwendig. Die Bezeichnung Gemeindeporträt weckt darüber hinaus bei einzelnen Akteur_innen andere Erwartungshaltungen. Besser wäre es daher, von einer ortsspezifischen Gemeindeskizze zu sprechen. Als sehr positiv und erhaltenswert hat sich erwiesen, jede öffentliche Präsentation von Ergebnissen oder Teilergebnissen zuvor ausführlich mit den Kooperationspartner_innen zu besprechen. Darüber hinaus hat sich gezeigt, dass es wichtig ist, die Erhebungsmethoden für die Sozialraumanalyse an die zu erreichende Zielgruppe anzupassen. Die Methode des Fotostreifzuges hat sich als sinnvolle Möglichkeit zur Einbindung von Jugendlichen erwiesen. Es wird der/dem Projektreferent_in damit möglich, neben dem Informationsgewinn aus den Interviews die Perspektive von Jugendlichen in geeigneter Form zu erfassen.

Zur Erhebung der Perspektive von Jugendlichen auf den jeweiligen Standort wurden jeweils zwei voneinander unabhängige Gruppen Jugendlicher angesprochen. Die erste Gruppe bestand aus Schüler_innen der kooperierenden Schule am Standort. Die zweite Gruppe aus Jugendlichen des Standortes, die in irgendeiner Form engagiert sind (nicht zwingend aus der Kooperationschule). Die Gruppenstärke kann zwischen drei und zehn Jugendlichen je Gruppe variieren. Aufgabenstellung war es unabhängig voneinander Orte zu dokumentieren, an denen sich die Jugendlichen gern bzw. nicht gern aufhalten. Dazu wurden die Gruppen mit Kameraausrüstung ausgestattet. Die Fotos wurden anschließend einander vorgestellt und in Form einer Gruppendiskussion ausgewertet. Die Referent_in vor Ort gewinnt so einen Überblick über Stadtteile aus jugendlicher Perspektive. Theoretisches Wissen über Freizeitangebote im Ort werden mit tatsächlichen, praktischen Perspektiven der Zielgruppe unterfüttert. Man gewinnt Eindrücke von der Lebenswelt der Jugendlichen. Es kann ein Vergleich von Perspektiven politisch aktiver Jugendlicher versus Durchschnittsschüler_innen der Kooperationschule stattfinden. Ein näheres Kennenlernen einzelner Schüler_innen und jugendlicher Akteur_innen aus dem Ort wird ermöglicht. Die Methode bietet aktivierende Impulse für die Weiterarbeit (Anknüpfungsmöglichkeiten), und es gelingt eine Einbeziehung jugendlicher Sichtweisen in das Gemeindeporträt.

Widerstände

Im Rahmen der ersten Phase der internen Evaluation wurden Widerstände, die den Referent_innen an ihren Standorten begegnen, erhoben. Damit sollte festgestellt werden, mit welchen Widerständen generell bei der Durchführung von Gemeinwesen- und Schuldemokratisierungsprojekten zu rechnen ist und welche ortsspezifischen Widerstände auftreten. Darüber hinaus ermöglichte die Erhebung dieser Widerstände den fachlichen Austausch und die Diskussion über den Umgang damit im Gesamtteam. Für die Auswertungen innerhalb dieser Evaluation wurde eine sehr weite Definition von Widerständen verwendet. So fielen

darunter alle Gegebenheiten, die eine reibungslose Durchführung des Projektes am jeweiligen Standort behinderten. Im Rahmen der Interviews nach der ersten Projektphase wurden insgesamt 17 mögliche Widerstände abgefragt. Diese wurden aus den Monatsberichten und Protokollen des Projektes extrahiert. Zwölf dieser Widerstände traten an mehr als einem Standort tatsächlich auf und können so als generelle Widerstände in der Durchführung von Schuldemokratisierungs- und Gemeinwesenprojekten angesehen werden. Insbesondere betrifft das folgende Bereiche:

- Bei der offenen Thematisierung von Rassismus, Neonazismus, anderen Facetten Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit oder der Beschäftigung mit Demokratiedefiziten innerhalb der Schule/des Gemeinwesens sehen Akteur_innen das Image der Schule/des Gemeinwesens in Gefahr und reagieren widerständig.
- Der Offenheit und Prozessorientierung des Projektes wurde sehr skeptisch begegnet, was zu Widerständen bei am Projekt beteiligten Partner_innen führte.
- Akteur_innen (insbesondere Lehrer_innen) sehen in erster Linie den Mehraufwand an Arbeit und weniger die positiven Effekte der Projektdurchführung. Das führt zu Widerständen.
- Die Zeitressourcen der Schüler_innen sind nicht ausreichend für die Durchführung des Projektes (straffe Stundenpläne, sehr enge Abfahrtszeiten von Schulbussen, lange Anfahrtswege zur Schule im ländlichen Raum, engagierte Schüler_innen sind bereits in anderen Gruppen aktiv). Das führt zu Widerständen in der Durchführung.
- Das Duale System an Berufsschulen stellt sich als Widerstand dar, da es deutlich schwieriger ist, stabile Kommunikationsprozesse mit den Schüler_innen herzustellen.
- Einige Lehrer_innen haben das Vertrauen in Selbstständigkeit und Fähigkeiten von Schüler_innen verloren und stehen daher der offenen Projektarbeit sehr skeptisch gegenüber.

Nachfolgend soll anhand von zwei Beispielen aufgezeigt werden, wie sich Widerstände im Laufe der Projektlaufzeit veränderten.

Widerstand 1:

Der Offenheit und Prozessorientierung des Projektes wird mit hoher Skepsis begegnet. Das führt zu Widerständen auf unterschiedlichen Ebenen.

In der ersten Projektphase (erste 12 Monate) wurde dieses Faktum von allen Referent_innen generell als Widerstand eingeschätzt und ist an allen Standorten auch konkret als Widerstand vorhanden. Im Rahmen des Projektes *Horizont 21 – Demokratie leben und lernen* wurde auf Basis der Wünsche und Ideen der Projektbeteiligten prozessorientiert gearbeitet. Es wurden keine konkreten Vorgaben für die Umsetzung von Inhalten gemacht, sondern diese Umsetzung wurde jeweils ortsspezifisch entwickelt. Damit sollte erreicht werden, dass die Projektidee und deren Inhalte nicht von außen diktiert, sondern von den Akteur_innen vor Ort mitgestaltet und als ihre eigene Idee verankert wird. Dieser Offenheit und Prozessorientierung wurde mit großer Skepsis begegnet, was zu Widerständen bei Partner_innen vor Ort führte. In der ersten Projektphase gab es unterschiedliche Vorschläge, wie man mit diesem Widerstand umgehen könne. So stand im Raum, den Partner_innen ein paar wenige Themen/Ideen vorzugeben, damit es für die Beteiligten plastischer wird. An konkreten Beispielen sollte beschrieben werden, wie etwas laufen kann. Dabei sollte immer wieder betont werden, dass es um die Perspektiven/Ideen der Menschen vor Ort geht, die zur Umsetzung geführt werden sollen. Am Ende der Umsetzungsphase wurde die Offenheit/Prozessorientierung nur noch von einer Referent_in generell als Widerstand angesehen und war nur noch an einem Standort tatsächlich als deutlicher Widerstand vorhanden. Die Gründe liegen darin, dass es im Laufe der Umsetzungsphase konkreter geworden ist: Es haben Aktivitäten stattgefunden, an denen die Adressat_innen der Arbeit beteiligt waren. Teilweise wurde die Offenheit/Prozessorientierung von Beteiligten vor Ort nun als eine Chance erkannt und als Ressource für neue Themen genutzt. Diejenigen, die im Laufe des Projektes schon selbst einen Prozess durchgemacht haben, wurden zu Übermittler_innen/Träger_innen für neue Ideen/Projekte. Bei Einzelnen bleiben zwar Unsicherheiten im Umgang damit, aber es wird nicht als Widerstand wahrgenommen.

Widerstand 2:

Den Schüler_innen fehlen die notwendigen Zeitressourcen, um sich am Projekt in der gewünschten Form zu beteiligen. Das führt zu einem Widerstand in der Zusammenarbeit mit den Schüler_innen.

Es gab in der ersten Projektphase keinen Standort, an welchem dieser Widerstand nicht vorhanden war. Alle Projektreferent_innen schätzten diesen Umstand als einen generellen Widerstand ein. Der Umgang damit sah zu diesem Zeitpunkt so aus, dass man sich intensiv um eine Zusammenarbeit mit Direktor_in/Fachlehrer_innen bezüglich Freistellungen (ohne Nacharbeiten) für die Schüler_innen bemühte, die sich in das Projekt einbringen wollten. Es wurde geplant die Busfahrzeiten, die einen Grund für diesen Widerstand darstellten, als Thema zu problematisieren und als Teilprojekt im Rahmen der demokratischen Bildungsarbeit zu bearbeiten. Außerdem mussten die eigenen Erwartungen an die vorhandenen Zeitressourcen angepasst werden. Am Ende der Umsetzungsphase wurde die Gegebenheit der fehlenden Zeitressourcen von Schüler_innen weiterhin von allen Referent_innen generell als Widerstand eingeschätzt und war an drei Standorten tatsächlich noch als Widerstand im Projekt vorhanden. Die Gründe dafür waren diesselben wie zu Projektbeginn: Busfahrzeiten von Schulbussen waren nach wie vor sehr stringent. Insbesondere im ländlichen Raum hat man es mit sehr weiten Anfahrzeiten der Schüler_innen (großer Einzugsbereich, teilweise Schulweg von deutlich mehr als einer Stunde Fahrt früh und nachmittags) zu tun. Viele der engagierten Schüler_innen sind in zahlreiche andere Projekte/Vereine eingebunden, so dass ihre Zeitressourcen für neue Projekte sehr knapp sind. Es muss festgehalten werden, dass die Arbeit mit der konkreten Zielgruppe (Schüler_innen im ländlichen Raum) nur unter Inkaufnahme dieses Widerstandes möglich ist. Das heißt für die Durchführung von langfristigen, zeitintensiven Projekten im ländlichen Raum, dass man entsprechende Wege finden muss, um damit umzugehen. Möglichkeiten sind z.B. die Arbeit in den Unterrichtspausen mit kleinen Gruppen von Schüler_innen in einer freien Form oder die intensive Nutzung von Freistunden, auf die man flexibel reagieren muss. Eine ständige Aufgabe innerhalb eines solchen Projektes ist es, sich bei der Schulleitung/Lehrerschaft für Zeit einzusetzen, die

man mit den Schüler_innen erhält. Darüber hinaus ist auf eine stärkere Einbindung in die Schulstruktur zu achten (z.B. Projektinhalt wird Thema im Unterricht oder Nutzung von Ganztagesangeboten). Die Umsetzung zur Einbindung in eine Schulstruktur erfordert in der Regel sehr viel Zeit. Bei dreijähriger Projektdauer ist von Beginn an darauf hinzuwirken, um die Umsetzung zu realisieren. Wichtig ist es auch, mit den Schüler_innen über ihre Prioritätensetzung zu sprechen, um zu überprüfen, ob zusätzliche Zeitressourcen möglich werden.

Knackpunkte

In der internen Evaluation für die ersten 12 Monate wurden einige Knackpunkte des Projektes ermittelt, dem Gesamtteam vorgestellt und gegebenenfalls der Versuch unternommen gegenzusteuern. Unter Knackpunkten wurden im Rahmen der internen Evaluation Diskrepanzen zwischen den Zielen im Antrag des Projektes und den tatsächlich erreichten Ergebnissen gesehen, wenn diese als Defizite von den Referent_innen wahrgenommen wurden. Durch die frühzeitige Identifizierung dieser Knackpunkte konnten konzeptionelle Überlegungen angestellt werden, um die Probleme in den jeweiligen Bereichen gemeinsam aufzulösen. Die Frage ist, was mit diesen Knackpunkten (hier: Auswahl von zwei elementaren Punkten) im Projektverlauf passiert ist.

Knackpunkt 1:

Lehrer_innen sind nicht genügend in das Projekt eingebunden.

Von allen Referent_innen wurde nach den ersten 12 Monaten der Projektlaufzeit die Einschätzung getroffen, dass Lehrer_innen nicht genügend in das Projekt einbezogen werden konnten. Dies wurde als eine deutliche Schwäche des Projektes eingeschätzt. Seit der Feststellung des Knackpunktes wurden unterschiedliche Bemühungen im Gesamtteam unternommen, um diesen Knackpunkt aufzulösen. Neben den ausführlichen Diskussionen im Team (Gesamtteam, Länderteam) wurde ein externer Input zum Thema organisiert. Im Gesamtteam wurde versucht, Lösungswege zu erarbeiten. Darüber hinaus wurde ein Fachgespräch mit

Expert_innen durchgeführt, welches das Problem zum Thema hatte.⁵ In der Durchführungsphase des Projektes gab es Ansätze zur Einbeziehung von Lehrer_innen in das Projekt. An einem Standort gelang eine intensive Einbindung von drei Lehrer_innen der Partnerschule für die gemeinsame Durchführung von Projektinhalten. An einem weiteren Standort wurden zwei Lehrer_innen bei der Durchführung eines eigenen Projektes durch *Horizont 21* intensiv begleitet. Am dritten Standort hat ein Lehrer gemeinsame Aktivitäten mit dem Projekt durchgeführt. Am letzten Standort wurde eine Lehrerin intensiv in das Projekt *Horizont 21* eingebunden. Darüber hinaus gab es an drei Standorten jeweils mindestens eine Fortbildungsveranstaltung für Lehrer_innen, welche von *Horizont 21* durchgeführt wurde. Die Einbindung von Lehrer_innen wurde trotzdem auch nach der Durchführungsphase als ein Knackpunkt angesehen. Die Referent_innen benannten als Gründe dafür, dass die Fehler in der ersten Projektphase diesbezüglich zu groß waren. Strukturell wurde das vor allem daran festgemacht, dass das Projekt mit dem Ziel einer Wirkung im Gemeinwesen *und* in den Schulen überfrachtet war und die vorhandenen Ressourcen (Zeit, Personal) somit nicht ausreichend waren, um die notwendige Beziehungsarbeit neben den Akteur_innen des Gemeinwesens und den Schüler_innen auch mit den Lehrer_innen zu leisten. Die gemeinsamen Verständigungsprozesse (Lösungsansätze) zu diesem Themenfeld nach der ersten internen Evaluation setzten zu spät ein, so dass keine grundlegenden Änderungen der Zusammenarbeit mit Lehrer_innen mehr möglich wurden. So wurde auch die eigene Wertschätzung gegenüber der Arbeit der Lehrer_innen an den Schulen unter den vorliegenden Bedingungen zu spät reflektiert.

Knackpunkt 2:

Die Kommunikations- und Reflexionsebenen für die einzelnen Mitarbeiter_innen im Team (Gesamtteam, Länderteam) sind nicht ausreichend.

Nach der ersten Phase des Projektes wurden die Kommunikations- und Reflexionsebenen für die einzelnen Mitarbeiter_innen von allen Referent_innen als nicht ausreichend wahrgenommen. Es wurde bemängelt,

⁵ Bär/Dietzel/Grund/Tegtmeier. (2011).

dass der kollegiale und sonstige fachliche Austausch innerhalb des Projektes nicht ausreichend seien. Darüber hinaus wurde bis zu diesem Zeitpunkt die Reflexion über die durchgeführten Projektaktivitäten als nicht ausreichend eingeschätzt. Am Ende der Umsetzungsphase wurden die Kommunikations- und Reflexionsebenen von keiner Referent_in mehr als Knackpunkt angesehen. Als großes Problem wurde jedoch nach wie vor die tagtägliche Reflexion vor Ort angesehen. Als Erfahrung aus dem Projekt *Horizont 21* lässt sich formulieren, dass die Arbeit in Demokratieentwicklungsprojekten vor Ort grundsätzlich in Zweierteams stattfinden sollte. Die alltägliche Reflexion wäre damit gewährleistet. Da sowohl männliche, wie auch weibliche Schüler_innen angesprochen werden sollen und die Zugänge geschlechtsspezifisch variieren können, ist es anzustreben, dass diese Zweierteams gemischt-geschlechtlich aufgestellt sind.

Nach der Feststellung der Defizite in den Kommunikations- und Reflexionsstrukturen nach der ersten Projektphase gab es ausführliche Diskussion im Team (Gesamtteam, Länderteam), um diesen Knackpunkt zu beheben. Ergebnisse dieser Diskussionen waren die Schaffung festerer Strukturen für die regelmäßigen Treffen der Länderteams und die Treffen der Fachebene. Die Gesamtteam-Treffen, die vorher eintägig waren, wurden zu regelmäßigen mehrtägigen Gesamtteamklausuren weiterentwickelt. Darüber hinaus wurden regelmäßige Supervisionen im Gesamtteam eingeführt. Bei Bedarf bestand darüber hinaus die Möglichkeit, zusätzliche Supervisionen auf Länderebene durchzuführen.

Abbildung 2: Projektstruktur Horizont 21

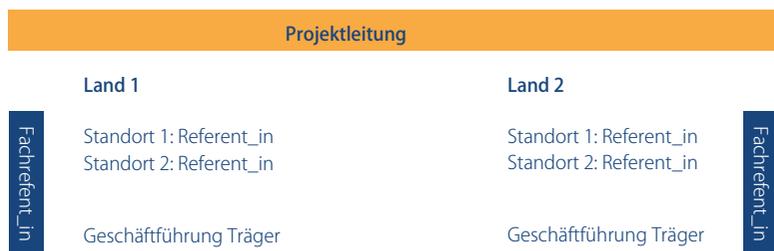


Abbildung 3: Kommunikationsstruktur Horizont 21



Die Erfahrungen aus dem Projekt *Horizont 21* haben gezeigt, dass die Reflexion und Bearbeitung von Knackpunkten im Projekt zu Entlastungen führen kann. Es ist durch die Feststellung und Bearbeitung von Knackpunkten kein Automatismus gegeben, dass diese Punkte dadurch aufgelöst werden können (siehe oben). Die frühzeitige gemeinsame Verständigung sorgt jedoch für Entlastungen im Bereich der subjektiv wahrgenommenen Belastungen der Projektmitarbeiter_innen und für eine Verbesserung der internen Kommunikation und des Arbeitsklimas.

Projektaktivitäten

Im Rahmen der internen Evaluation wurden auf Grundlage der Monatsberichte aus den Standorten, der Protokolle der Dienstberatungen und Treffen sowie der Gespräche mit Referent_innen die im Rahmen des Projektes durchgeführten Aktivitäten erhoben. In der Befragung zur internen Evaluation ging es darum, diese Aktivitäten aus Sicht der Referent_innen zu bewerten.

Unter Projektaktivitäten werden alle durchgeführten Maßnahmen verstanden, die in direktem Zusammenhang mit der Durchführung des Projektes stehen. Das sind z.B. die Durchführung von Workshops oder Fortbildungen, die Erarbeitung von Handreichungen, die Zusammenarbeit mit Arbeitsgruppen, Exkursionen, vorbereitete Gespräche mit Schlüsselpersonen, Teilnahme an Netzwerktreffen und ähnliches. Zwischen kurzfristigen (einmaligen oder zweimaligen) und langfristigen Aktivitäten wird dabei nur in der qualitativen Auswertung unterschieden.

Im Zuge der ersten Befragung zur internen Evaluation wurden für den Durchführungszeitraum 05/2009 bis 06/2010 insgesamt 26 unterschiedliche Projektaktivitäten ermittelt. Diese Aktivitäten waren zum überwiegenden Teil der Aktivierungsphase sowie den Anfängen der Phase 2 (Projektlernen) und Phase 3 (Partizipation in den Einrichtungen) zuzuordnen.

Die Aktivitäten, welche in der zweiten Befragungsrunde erhoben worden sind, beziehen sich auf den Zeitraum 07/2010 bis 07/2011 und tangieren somit die Phasen 2 bis 4 des Projektes. Das sind die Phasen Projektlernen, Partizipation in den Einrichtungen und politisches Engagement und soziale Verantwortung für den Sozialraum – also explizit die Umsetzungs- und Durchführungsphasen des Projektes *Horizont 21*. Es wurden 30 unterschiedliche Projektaktivitäten für diesen Zeitraum ermittelt. Nachfolgend soll die Bewertung exemplarisch an sieben durchgeführten Projektaktivitäten dargestellt werden.

Projektaktivität 1: Durchführung einer Lehrer_innen-Fortbildung

An zwei von vier Standorten hat im Rahmen von *Horizont 21* eine eigene Fortbildung für Lehrer_innen stattgefunden. Diese werden als kurzfristige und jeweils einmalige Projektaktivität angesehen.

An einem Standort gab es eine Fortbildung zum Thema „Klassenrat“. Als sehr positiv haben sich dabei die Einbettung des Angebotes in eine zwei-tägige schulinterne Lehrer_innen-Fortbildung und die Freiwilligkeit der Teilnahme gezeigt. Zur durchgeführten Fortbildung gab es eine knappe Vorab-Info an das gesamte Kollegium (Info-Zettel und Kurzvorstellung). Die Referent_innen, mit denen bei der Durchführung der Fortbildung zusammen gearbeitet wurde, waren selbst als Lehrer_innen an anderen Schulen tätig. Dieses Faktum wurde von den teilnehmenden Lehrer_innen der Partnerschule als besonders „authentisch“ und „praxisnah“ aufgenommen und ist daher als positiver Faktor hervorzuheben. Anzumerken bleibt, dass durch die Freiwilligkeit der Teilnahme diejenigen Lehrer_innen, für die Beteiligung von Schüler_innen kein Thema ist, nur sehr schwer oder nicht erreicht werden können.

Eine Fortbildung zum Thema Umgang mit rechten Vorfällen an der Schule setzte an einem anderen Standort direkt an konkreten Vorfällen in der Schule an. Der Wunsch zur Fortbildung wurde von Schulleitung und Lehrerkollegium geäußert. Die erste Veranstaltung war als Auftakt für eine weitere Zusammenarbeit mit den Lehrer_innen zum Thema geplant. Das gesamte Lehrerkollegium musste an der Fortbildung in der eigenen Dienstzeit teilnehmen. Als Problem erwies sich die Ergebnisoffenheit der Fortbildung. Es bestand dadurch eine Diskrepanz zwischen den Erwartungen der Lehrer_innen und den Ergebnissen der gemeinsamen Fortbildung. Die Lehrer_innen hatten sehr konkrete Handlungsbeschreibungen zum Themenbereich entsprechend einem standardisierten Schema erwartet. Die Fortbildung bot die Möglichkeit zur Erarbeitung eigener Lösungen zum Umgang mit den Vorfällen an der Schule an. Die Anbindung der Fortbildung an die reguläre Dienstberatung der Schule brachte weitere Probleme mit sich: Zum einen befanden sich auch andere Fragestellungen im Raum, wodurch eine Konzentration auf das zu bearbeitende Thema zeitweise schwer fiel. Zum anderen war der zeitliche

Rahmen durch die Einbettung in die reguläre Dienstberatung sehr eng und umfasste nur zwei Zeitstunden. Da am Ende der Fortbildung keine konkreten Terminabsprachen getroffen wurden, ist der angedachte Prozess (weitere Arbeit zum Thema an der Schule) nicht in der geplanten Form zu Stande gekommen.

An den Standorten, an denen keine Fortbildungen für Lehrer_innen stattfanden, war dies überwiegend auf Widerstände der Schulleitung zurück zu führen. Ein Schulleiter meinte, dass kein Interesse beim Kollegium bestehe und ein anderer Schulleiter sah keine Notwendigkeit zur Durchführung einer Fortbildung für Lehrer_innen zu Beteiligungs- oder Demokratiefragen.

Projektaktivität 2: Erarbeitung einer Handreichung für Lehrkräfte

An zwei von vier Standorten wurde eine Handreichung für Lehrer_innen zur Unterstützung bei den Wahlen zur Schüler_innenvertretung entwickelt. Es konnten Lehrer_innen dafür sensibilisiert werden, dass die Umsetzung der Wahlen gewisser methodischer Überlegungen und Kompetenzen bedarf. Einzelne Lehrer_innen haben dadurch die Wahlen zur Schüler_innenvertretung in ihren Klassen verändert. Eine Fragestellung zur Handreichung wurde bei einer schulinternen Evaluation durch die Schulleitung eingebaut. Leider lagen die Ergebnisse bis zum Redaktionsschluss dieser Publikation noch nicht vor. Ein Feedback wurde von den Lehrer_innen im Laufe des Projektes nicht ausreichend abgefragt. Ideal wäre es, im Rahmen eines Schuldemokratisierungsprojektes eine solche Handreichung gemeinsam mit einer kleinen Gruppe von Lehrer_innen zu erarbeiten und zu testen. Nach einem erfolgreichen Test der Handreichung könnte diese dann durch eine_n Lehrer_in der Schule in der Vorbereitungswoche der Lehrer_innen im Kollegium vorgestellt werden. Dieses Vorgehen erfordert jedoch eine lange Vorbereitungszeit zur Erarbeitung sowie mindestens ein Schuljahr für die Testphase und ein weiteres Schuljahr zur Implementierung ins Kollegium. Dieser Zeitumfang ist für befristete Projekte in der Regel schwer zu leisten.

Projektaktivität 3: Workshops mit Schüler_innen

An allen vier Standorten haben im Laufe der Projektlaufzeit Workshops in unterschiedlichen Formen mit Schüler_innen stattgefunden.⁶ Die Themen der Workshops waren sehr unterschiedlich. So gab es z.B. einen Starter-Workshop zum Klassenrat, Workshops auf Wunsch von Schüler_innen zum Thema Menschenwürde und der Auseinandersetzung mit der Todesstrafe, zur Fragestellung „Was bedeuten Menschenrechte Jugendlichen heute?“; zum Bereich Geschichte des Nationalsozialismus und der Shoa; Couragiertes Handeln für ein demokratisches und nicht-diskriminierendes Miteinander; Beteiligung; zur Rolle als Streitschlichter_in sowie zum Bereich Vorurteile, Diskriminierung und Rassismus.

Festzuhalten bleibt, dass die Schüler_innen dann besonders aktiv und interessiert mitarbeiteten, wenn sie das Thema vorher in einer selbstbestimmten Diskussion für sich festgelegt hatten. Obwohl diese Erkenntnis nicht neu ist und wenig überrascht, ist es wichtig diesen Punkt hervorzuheben. Im Laufe der Durchführung des Projektes *Horizont 21* ist es uns wiederholt begegnet, dass Schüler_innen unterschiedliche Projektstage zu Themen wie z.B. „Rechte Jugendkultur“ oder „Was ist eigentlich Demokratie?“ aufgezwungen worden sind, ohne dass die Klasse vorher darüber diskutiert hat oder ein Votum dafür abgegeben hat. Ob diese Veranstaltungen, die sicher gut gemeint sind, dann auch das beabsichtigte Ziel erreichen, ist allerdings sehr fraglich. Durch die interaktiven Methoden der Workshops wurden die Perspektiven der Schüler_innen auf Themen intensiv einbezogen, wodurch die Schüler_innen Wertschätzung erfahren. Es konnten neue Perspektiven auf bestimmte Inhalte vermittelt und Denkprozesse angestoßen werden. Darüber hinaus wurde Handlungskompetenz für konkrete Vorfälle/Situationen in der entsprechenden Schule gestärkt. Kritisch anzumerken bleibt, dass sich die Schüler_innen selbst teilweise nicht genügend Zeit für Prozesse genommen haben und oft auf schnelle, sichtbare Ergebnisse aus waren. Dieser Umstand führte punktuell zu Unzufriedenheit bei einzelnen Schüler_innen. Die Kommunikationsstrukturen der Schüler_innen untereinander waren zum Teil

⁶ Zu diesen Workshops werden an dieser Stelle nicht die Aktivitäten des Coachings von Schüler_innenvertretungen gezählt.

schlecht und hätten im Vorfeld von Workshops einer besseren Entwicklung bedurft. Bei den Veranstaltungen entstanden eine ganze Reihe von Ideen, die nicht alle intensiv genug weiterbegleitet werden konnten. Um gemeinsam mit den Schüler_innen Prozesse zu gestalten, ist sehr viel Beziehungsarbeit notwendig, die viel Zeit kostet.

Projektaktivität 4: Coaching der Schüler_innenvertretung

An zwei von vier Standorten hat ein Coaching der Schüler_innenvertretung (SV) als langfristige Projektaktivität stattgefunden. Das Coaching begann mit einer Seminarreihe unter der Überschrift „Klassensprecher_in – Und jetzt?“, die an einem Standort mit einer Exkursion verbunden war. Grundsätzlich waren die Veranstaltungen dazu außerhalb der Schule, was als sehr positiv wahrgenommen wurde. Im Coachingprozess stand die Arbeit an eigenen Themen der SV im Mittelpunkt. Das waren insbesondere der Umgang mit Konflikten in der Klasse oder Konflikten mit Lehrer_innen, die Themen Selbstvertrauen und Wertschätzung, die Frage: „Wie trifft man Entscheidungen in der Klasse?“ und „Wie kann man ein Handyverbot an der Schule wieder rückgängig machen?“. Ausführlich wird das Coaching der Schüler_innenvertretung in der Handreichung „Nichts für uns – ohne uns.‘ Jugendbeteiligung in Schule und Gemeinwesen“ beschrieben.⁷ Durch die sehr kontinuierliche Arbeit entstand im Laufe der Zeit ein hohes gegenseitiges Vertrauen zwischen den Projektreferent_innen und den Schüler_innenvertreter_innen. An einer der beteiligten Schulen wurde anfangs mit einer Gruppe aus Schüler_innen von der 5. bis zur 10. Klasse gearbeitet. Es hat sich als sehr vorteilhaft und bereichernd für die Arbeit mit den Schüler_innen erwiesen diese Gruppe zu teilen (Gruppe 1: 5.-7. Klasse/Gruppe 2: 8.-10. Klasse). Kritisch anzumerken bleibt die geringe Gruppengröße von drei bis vier Schüler_innen. Auf der anderen Seite hat sich gezeigt, dass die Arbeit in dieser Gruppengröße sehr intensiv gestaltet werden kann und dazu führt, dass Veränderungsprozesse in der Kommunikation der Schüler_innen untereinander und im Eintreten für ihre zu bearbeitenden Themen sehr vorteilhaft sind. Es findet in den kleinen Arbeitsgruppen über den langfristigen Coaching-

⁷ Dietzel (2011): 10-15.

Prozess ein spürbares Empowerment der jungen Menschen statt, und sie werden darin bestärkt, sich für ihre Ideen und die Wünsche ihrer Mitschüler_innen zu engagieren. Als nachteilig bleibt bestehen, dass sich die Schüler_innen selbst teilweise zu wenig Zeit genommen haben. An einem Standort waren auf Grund restriktiver Schul- und Anfahrtszeiten nur die Unterrichtspausen als Zeitraum für regelmäßige SV-Treffen möglich. Diese Variante hat sich als eher ungünstig erwiesen. Die sehr langen, zeitaufwendigen Wege der Entscheidungsfindung in demokratischen Aushandlungsprozessen waren einigen Schüler_innen zu langatmig. Dadurch ist für sie die Brisanz der Themen, die sie eingebracht hatten, verloren gegangen.

Projektaktivität 5: Durchführung des Modells Klassenrat

An einem von vier Standorten wurden Klassenräte als Methode demokratischer Schulkultur und Schulentwicklung eingeführt. Die Einführung und das Coaching des Klassenrates werden im Rahmen des Projektes *Horizont 21* als eine langfristige Projektaktivität betrachtet. An einem weiteren Standort wurde die Einführung eines Klassenrates zum Zeitpunkt der Erstellung dieser Publikation diskutiert. Der Klassenrat als basisdemokratische Klassenversammlung und Selbstorganisation der Schüler_innen wird in einem Artikel der Handreichung „Nichts für uns – ohne uns. Jugendbeteiligung in Schule und Gemeinwesen“ dargestellt.⁸ Mit Hilfe des Klassenrates konnten Selbstwirksamkeitserfahrungen bei Schüler_innen realisiert werden. Sie wurden darin gestärkt, gemeinsam nach Lösungen für Probleme in ihrer Klasse und deren Umfeld zu suchen und dabei die Perspektiven der Mitschüler_innen wertschätzend zu berücksichtigen. Dabei konnten Demokratiefähigkeit, Kritikfähigkeit und Kommunikationsformen untereinander deutlich verbessert werden. Die Erfahrungen aus dem Projekt zeigen, dass der Klassenrat ein geeignetes Mittel im Kontext von Schuldemokratisierungsprozessen darstellt.

Die folgende Durchführung wurde modellhaft erprobt und hat sich als gangbarer Weg erwiesen: In der Vorbereitungswoche der Lehrer_innen

⁸ Wallraff (2011 b): 16-21.

wurde eine Vorab-Information in Kurzform an das gesamte Kollegium gegeben, was der Klassenrat ist, welche Effekte dieser mit sich bringt und dass eine Fortbildung dazu angeboten wird. Die Fortbildung wurde in die schulinterne Lehrer_innenfortbildung (Teilnahme freiwillig, Referent_innen waren selbst Lehrer_innen) eingebunden. Die Lehrer_innen, welche Interesse an der Einführung eines Klassenrates hatten, trugen die Idee anschließend in die entsprechenden Klassen. Wenn die Klasse das Modell ausprobieren wollte, gab es einen eintägigen Starter-Workshop in der jeweiligen Klasse. Im Laufe des Schuljahres folgten zwei fest vereinbarte Treffen mit der durchführenden Lehrer_in. Die Schüler_innen wurden unregelmäßig und informell zur Durchführung des Klassenrates befragt. Darüber hinaus stand die Projektreferent_in das gesamte Schuljahr für eventuelle Rückfragen und Unterstützung zur Verfügung. Am Ende des Schuljahres gab es eine eintägige Auswertung in Form eines Workshops mit der Projektreferent_in in den jeweiligen Klassen. Eine Klasse hat ihre Erfahrungen mit dem Klassenrat in einem Film festgehalten, der dieser Publikation beiliegt.

Projektaktivität 6: Durchführung eines Internationalen Jugendaustausches

An einem der vier Standorte wurde im Rahmen des Projektes *Horizont 21* ein Internationaler Jugendaustausch durchgeführt. An zwei weiteren Standorten gab es Fahrten der am Projekt beteiligten Schüler_innen und Lehrer_innen ins Ausland unter inhaltlicher/organisatorischer Beteiligung des Projektes *Horizont 21*. Das Projekt der deutsch-israelischen Jugendbegegnung stand unter dem Thema: „Das Recht Rechte zu haben. Was bedeuten Menschenrechte Jugendlichen heute?“ und wurde durch die Stiftung *Erinnerung. Verantwortung. Zukunft* (EVZ) aus dem Programm *EUROPEANS FOR PEACE* finanziert. Im September 2010 waren 15 Schüler_innen aus Israel für zehn Tage in einer Schule an einem Standort des Projektes *Horizont 21* zu Gast und im März 2011 fand ein Gegenbesuch in Israel statt. Das Alter der Teilnehmenden lag zwischen 15 und 17 Jahren. Das Rahmenprogramm des Austausches ermöglichte eine gemeinsame Verständigung über historische Themen, die insbesondere die nationalsozialistischen Verbrechen und die Shoa betrafen. Es wurde dann zu Menschenrechten, aktuellen Diskriminierungen und

Rassismus gearbeitet. Den gesamten Zeitraum über wurden die Aktivitäten durch die Schüler_innen selbst mit Hilfe unterschiedlicher Medien dokumentiert.⁹ Durch das Austauschprojekt wurden auch Väter und Mütter als Gasteltern in das Projekt *Horizont 21* eingebunden. Es fand eine sehr intensive und vertiefende inhaltliche Arbeit mit den Jugendlichen außerhalb des Schulalltags und über mehrere Tage hinweg statt. An der Schule waren darüber hinaus Lehrer_innen und Schulleitung involviert. Im Gemeinwesen fand eine Einbindung von lokalen Vereinen statt. Über die begleitende Berichterstattung in der Lokalpresse wurden auch andere Menschen im Ort erreicht. Neben der Vermittlung historischer, gesellschaftspolitischer und anderer fachlicher Fakten und Kompetenzen konnten die Schüler_innen die praktische Anwendung von Fremdsprachenkenntnissen erproben. Nach Einschätzung der beteiligten Projektmitarbeiter_innen gelang durch den Austausch ein spürbarer Einfluss auf Persönlichkeitsentwicklung und Sozialkompetenzen von Schüler_innen. Die Veränderungen waren in erster Linie spürbar durch einen veränderten Umgang der Jugendlichen untereinander und die Veränderungen des Umgangs der Jugendlichen mit der Referent_in vor Ort. Durch den relativ großen Zeitumfang der Begegnung war genügend Zeit für eine große Methodenvielfalt und die Arbeit mit unterschiedlichen Medien (unterschiedliche Formen von Workshops und Dokumentationsarbeiten durch und mit den Jugendlichen: Audio, Text, Foto; Workshops in und außerhalb der Schule; Arbeit außerhalb der Schule; gemeinsame Gedenkstättenbesuche, Synagogenbesuche, Stadtführungen). Weitere Ergebnisse des Austausches waren z.B. die Gründung eines Schulfördervereins an der beteiligten Schule, um die internationale Begegnung zu verstetigen. Außerdem wurde eine Ausstellung über den Austausch durch die beteiligten Schüler_innen gestaltet und im städtischen Rathaus gezeigt. Damit ist es gelungen, dass das Projekt auch in das Gemeinwesen ausstrahlt. Einzelne Jugendliche haben Anknüpfungspunkte zu anderen Projekten im Ort gefunden und arbeiteten dort weiter an Themen, die im Austausch eine Rolle spielten. Regionale Akteure, die vorher in dieser Zusammensetzung nicht kooperiert hatten (z.B. Schulleitung, Träger der

⁹ Göpner (2011).

Jugendhilfe, Rathaus, Jugendamt), arbeiteten erfolgreich an der Fortsetzung des Projektes. Kritisch anzumerken bleibt, trotz der zahlreichen positiven Ergebnisse des internationalen Jugendaustausches, dass die Vor- und Nachbereitung sehr zeitaufwendig war und die Ressourcen einer einzelnen Person am Projektstandort deutlich überstieg. Entscheidet man sich dafür, im Rahmen eines Projektes zur Demokratiearbeit in Schule und Gemeinwesen einen internationalen Austausch durchzuführen, so müssen die Prioritäten verändert werden. Die Durchführung einer solch umfangreichen Aktivität kann nur unter Vernachlässigung anderer Projekteinhalte sinnvoll ermöglicht werden. Die Ergebnisse aus dem Projekt *Horizont 21* zeigen, dass es sich trotzdem lohnen kann.

Projektaktivität 7: Zusammenarbeit mit Netzwerken zivilgesellschaftlicher und/oder sozialer Träger/Vereine in der Region

An allen Standorten hat eine Zusammenarbeit mit Netzwerken zivilgesellschaftlicher und/oder sozialer Träger/Vereine in der Region in unterschiedlichen Formen/Intensitäten stattgefunden. Diese Aktivität stellt eine langfristige Projektaktivität dar, die sich über den gesamten Zeitraum des Projektes ausdehnt. Es fand eine Zusammenarbeit mit Netzwerken der Sozialarbeit/Schulsozialarbeit in der Region, Gemeinwesenstammtischen, Bildungstammtischen, Trägervernetzungen des Landkreises, Netzwerke regionaler Zivilgesellschaft und dem Runden Tisch zur Gedenkstättenarbeit statt.

Die Rolle der Referent_innen des Projektes *Horizont 21* war in erster Linie die von Akteur_innen vor Ort. Gelegentlich fand man sich aber auch als Moderator_in und Berater_in wieder. Nach Einschätzung der Erfahrungen aus dem Projekt ist eine Einbindung in solche Netzwerke von Beginn an notwendig. Der Zeitaufwand hält sich im Vergleich mit anderen Projektaktivitäten in Grenzen. Die Netzwerkarbeit ist einer der wichtigsten Faktoren zur Einbindung des Projektes in der Region. Die Effekte sind u.a. ein Austausch von Informationen (Diskussionsstände zu Themen, regionale Spezifika, Wahrnehmung von Problemen); der Input neuer Themen und neuer Perspektiven durch das Projekt *Horizont 21* in den Runden; die aktive Teilnahme an lokalen Diskussionen; das Knüpf-

fen von Kontakten zur Zusammenarbeit; die Nutzung von Infrastruktur (Kommunikation, Kontakte) und Verteilern (man erreicht breitere Gruppe); die Aufnahme neuer Impulse/Themen für das Projekt *Horizont 21*. Die Stärke oder Schwäche lokaler zivilgesellschaftlicher Netzwerke ist eng verbunden mit den Möglichkeitsräumen für organisierte Neonazis. Erfahrungen aus der Beratungsarbeit in den letzten zehn Jahren haben immer wieder gezeigt, dass die Stärke neonazistischer Strukturen aus der Schwäche der regionalen Verankerung von Demokrat_innen resultiert. Untersuchungen haben gezeigt, dass es darauf ankommt, die Gestaltungsmöglichkeiten des Zusammenlebens vor Ort demokratisch zu verändern. Um dieses Ziel zu erreichen, ist ein gut vernetztes Gemeinwesen von großer Bedeutung.¹⁰ Rainer Strobl und Olaf Lobermaier betonen, dass Netzwerke über Milieugrenzen hinaus gestaltet, bewusst vorbereitet und gesteuert werden müssen, damit sie ihre Wirkung in lokalen Zusammenhängen entfalten können. Dazu braucht es unter anderem Ressourcen für hauptamtliche Kräfte, das Bewusstsein für die lange Dauer von Demokratisierungsprozessen und ein moderiertes Vorgehen, das dazu dient, dass Menschen aus lokalen Zusammenhängen über Parteigrenzen hinweg zusammenarbeiten.¹¹ Durch eine Netzwerkarbeit, die sich an diesen Erkenntnissen orientiert, konnte in den Projektregionen eine nachhaltige Stärkung lokaler Netzwerke erreicht werden. An einem Standort wurde das Projekt *Horizont 21* darüber hinaus mit der Evaluation des Netzwerkes (Ziel: Verbesserung der Wirksamkeit) beauftragt, um Erfahrungen dieser Art in die Runde einfließen zu lassen. Die Arbeit in Netzwerken erfordert viel Beziehungsarbeit, um als Akteur_in voll anerkannt zu sein. Diese muss bei der Durchführung ähnlicher Projekte eingeplant werden. Konflikte innerhalb des Trägers sind möglich, wenn der projektdurchführende Träger in der Region hauptsächlich in der Rolle als Berater_in unterwegs ist. Es entsteht ein Spannungsfeld zwischen Akteursrolle und Beratungsrolle, die für die ehrenamtlichen Akteur_innen vor Ort nur sehr schwer zu unterscheiden sind.

¹⁰ Vgl. Buchstein/Heinrich (2010).

¹¹ Vgl. Strobl/Lobermaier (2011): 307 ff.

Personalwechsel

Im Laufe der dreijährigen Projektlaufzeit von *Horizont 21* gab es an allen Standorten des Projektes aus unterschiedlichen Gründen Personalwechsel. Auf Grund der Häufigkeit der Personalwechsel wurde das Thema zum Gegenstand der internen Evaluation. Jeder Personalwechsel führt für die Durchführung des Projektes zu großen Herausforderungen und ist mit Zeitverzögerungen verbunden, die sich u.a. aus der Einarbeitungsphase ergeben. Die Dauer bis man als „neue Person“ vollständig im Projekt angekommen und von den Akteur_innen vor Ort akzeptiert ist, beträgt bis zu sechs Monaten. Die Beziehungsarbeit auf den unterschiedlichen Ebenen (Schule, Gemeinwesen) beginnt nach jedem Personalwechsel von vorn. Einen Vorteil stellt es dar, wenn man vorher schon beim Träger oder an Teilen des Projektes mitgearbeitet hat: Dann verkürzt sich die Einarbeitungszeit drastisch. Die Teambildungsprozesse innerhalb des Gesamtteams des durchführenden Projektes sind ebenfalls durch die Personalwechsel immer wieder zurück geworfen.

Nach Einschätzung der „neuen“ Projektmitarbeiter_innen gibt es unterschiedliche Eckpunkte, die in der Anfangszeit besonders unterstützend gewirkt haben;

- Es gibt direkte Ansprechpartner_in vor Ort, um auf kurzem Weg Rückfragen stellen zu können
- Offenheit für Rückfragen im Team
- Ziele des formellen Antrags herunterbrechen in vorstellbare Form (z.B. Leitziele/ Teilziele/ Mittlerziele etc.)
- Gesprächsnotizen
- Monatsberichte
- Menschen an Standort sind auf den Wechsel vorbereitet

Darüber hinaus hätte es laut Angaben der Referent_innen unterstützend gewirkt, wenn es in den ersten zwei Arbeitswochen klare Arbeitsaufgaben auch in Form von konkreten Arbeitsanweisungen gegeben hätte.

Die größte Verunsicherung löste anfangs die Prozessorientierung/ Offenheit des Projektes als Ganzes aus. Das hatte bei den „neuen“ Referent_innen dafür gesorgt, dass das Projekt strukturlos wirkte. Bei einem Personalwechsel war keine ausreichende Kommunikation mit der/dem direkten Vorgänger_in möglich, was zu Schwierigkeiten führte. Ein fehlender Überblick über Struktur und Arbeitsabläufe des Trägers trägt in der Anfangszeit zu Verunsicherungen bei. Ebenfalls ist es wichtig die Struktur/den roten Faden der übergebenen Materialien deutlich darzustellen.

Nachhaltige Ergebnisse

Da die zweite Befragung der internen Evaluation etwa 8 -10 Monate vor dem Abschluss des Projektes durchgeführt wurde, sind die Ergebnisse zur Nachhaltigkeit und Ergebnissicherung nur eine erste Bestandsaufnahme und nicht abschließend. Im Zeitraum von Juli 2011 bis zum Redaktionsschluss haben noch zahlreiche Projektaktivitäten stattgefunden, die in dieser internen Evaluation keine Berücksichtigung finden konnten. Dazu zählen z.B. eine weitere Lehrer_innenfortbildung zum Thema Klassenrat; Start-Workshops zur Einführung neuer Klassenräte; unterschiedliche Workshops und zwei Projekttage mit Jugendlichen; Fortsetzung des Coachings der Schüler_innenvertretungen; Schüler_innen fertigten eigene Flyer zur Wahl der Klassensprecher_innen an und verteilten diese; eine zweitägige Exkursion mit gewählten Klassensprecher_innen; Auswertungen der Aktivitäten des Schüler_innenrates durch eine Befragung an der Schule; eine Studienreise nach England im Rahmen eines fächerübergreifenden Projektes zum Nationalsozialismus an einer Schule; Mitarbeit an der inhaltlichen Ausgestaltung eines Lokalen Aktionsplans in einer Projektregion; Durchführung einer Fortbildung für Sozialarbeiter_innen; Veranstaltung des Werkstattgesprächs „Obst für die Lehrenden – zu Anreizen und Widerständen bei der Einführung einer demokratischen Schulkultur“. Die nachfolgend aufgeführten nachhaltigen Ergebnisse des Projektes erheben daher keinen Anspruch auf Vollständigkeit, sondern stellen den Stand etwa 8 Monate vor dem Projektabschluss dar. Die folgenden Ergebnisse sind standortunabhängig aufgelistet:

Bereich Schule

- das Modell Klassenrat wird auch nach Ende der Projektlaufzeit fortgesetzt und weiter verbreitet
- die Schüler_innenvertretung (SV) arbeitet selbstorganisierter
- es gibt einzelne Lehrer_innen und Sozialarbeiter_innen, die das SV-Coaching fortsetzen (Anbindung an Regelstrukturen)
- das Thema Beteiligung wird von einzelnen Schüler_innen als wichtig erachtet und es wird von ihnen weiterhin daran gearbeitet
- es wurde ein Schulförderverein gegründet
- die Schulsozialarbeit ist für das Thema Beteiligung und Vorurteile sensibilisiert und setzt Projektstage mit Schüler_innen zum Thema weiterhin kontinuierlich um (Anbindung an Regelstrukturen)
- Elternrat der Schule startet Prozess zu Beteiligungsprojekten an Schule mit Mobilem Beratungsteam (Anbindung an Regelstrukturen)
- unterschiedliche Akteur_innen der Schule arbeiten an der Fortsetzung des Auto-Cross-Projektes mit der Beteiligung von Auszubildenden
- internationaler Austausch mit israelischen Partner_innen an Schule wird fortgesetzt

Bereich Gemeinwesen

- das Thema Jugendbeteiligung wird in lokalen Netzwerken intensiver behandelt
- Stadt- und Kreisrat diskutieren über Schulwegplanung (eingebracht von am Projekt beteiligten Schüler_innen) und führen Lösungen herbei
- ein Lokaler Aktionsplan legt die Jugendbeteiligung als Schwerpunktthema fest
- der Gemeinwesenstammtisch arbeitet an der Umsetzung einer Kinder- und Jugendfarm unter Beteiligung von Jugendlichen und anderen Einwohner_innen

- unterschiedliche lokale Akteur_innen arbeiten an der Umsetzung Mobiler Jugendarbeit im Ort
- Stadträte laden Bürger_innen regelmäßig zu niedrigschwelligen Zusammenkünften zur Lokalpolitik ein, um mehr Transparenz für den Stadtrat zu schaffen
- unterschiedliche lokale Akteur_innen arbeiten an der Fortsetzung eines Internationalen Jugendaustausches im Ort
- das Jugendparlament ist besser mit anderen Jugendinitiativen im Ort vernetzt
- das Netzwerktreffen zivilgesellschaftlicher Initiativen und der Verwaltung im Ort arbeitet strukturierter (führt z.B. Protokoll, Tagesordnung, lädt schriftlich ein, etc.)

Resümee

Die Ergebnisse der internen Evaluation des Projektes Horizont 21 zeigen, dass die Demokratiearbeit in Schule und Gemeinwesen zu nachhaltigen Ergebnissen führt, die eine Demokratisierung von Strukturen im ländlichen Raum zur Folge haben. Bürgerschaftliches Engagement insbesondere von jungen Menschen konnte aktiviert und mit Hilfe des Projektes gestärkt werden. Eine langfristige Bearbeitung zum Abbau von Vorurteilsstrukturen ist angestoßen worden und wird von lokalen Akteur_innen fortgeführt. Durch grenzüberschreitende Projekte konnten interkulturelle Kompetenzen vermittelt werden. Die beteiligten Einrichtungen wurden mit Know-how ausgestattet, um zukünftig ähnliche Austausche selbstorganisiert durchzuführen und inhaltlich zu füllen. Es findet ein Aufbau und die inhaltliche Ausgestaltung internationaler Schulpartnerschaften statt. Innerhalb von beteiligten Schulen konnten Strukturen für die Weiterentwicklung einer demokratischen Schulkultur etabliert werden. Diese partizipativen Strukturen beinhalten die Möglichkeit einer Weiterentwicklung an den jeweiligen Einrichtungen und die eigenständige Bearbeitung menschenfeindlicher Einstellungen und Vorurteile. Die Vernetzung demokratischer, zivilgesellschaftlicher

lokaler Akteur_innen konnte ausgebaut und verstetigt werden. Diese Netzwerke werden auch nach Projektende in den entsprechenden Regionen aktive Demokratiewerkarbeit leisten. Es zeigt sich damit, dass es sich lohnt, einzelne Projekte über einen längeren Zeitraum auf ein geographisch klar eingegrenztes Territorium zu konzentrieren und mit Ressourcen auszustatten. Zahlreiche Kritikpunkte bleiben bestehen und wurden in diesem Text festgehalten, um sie bei nachfolgenden Projekten zu verändern. Schwierig stellt sich die Umsetzung eines dreijährigen Projektes in einem Ort der ländlichen Region mit nur einer Person am Projektstandort dar. Einerseits führt dies bei gleichzeitiger Bearbeitung von Themen in der Schule und im Gemeinwesen zu einer Überlastung. Kurze Kommunikations- und Reflexionsebenen in der täglichen Arbeit sowie die nötige Wertschätzung für die kleinteilige Arbeit lassen sich durch einen strukturellen Ausbau der Kommunikation im Projektteam nur mühsam ersetzen. Zum anderen sind Personalwechsel am Standort auf diese Art und Weise nur schwer zu realisieren und führen zu nicht kompensierbaren zeitlichen Verzögerungen und inhaltlichen Verlusten. Die Durchführung von Projekten dieses Umfangs mit nur einer Person am Standort ist ein konzeptioneller Fehler.

Doch auch andere Aspekte sollten überdacht werden. Der Start eines Projektes mit einer umfassenden Sozialraumanalyse wie im Projekt *Horizont 21* muss in seinem Umfang überdacht und möglicherweise, wie zuvor vorgeschlagen, umgestaltet werden. Noch stärkere Effekte und tiefgreifendere Ergebnisse würde man wahrscheinlich mit einer Konzentration auf einen der beiden Projektbestandteile erzielen: Das heißt, bei der Durchführung ähnlicher Projekte sollte eine Konzentration entweder auf die Schule oder auf das Gemeinwesen stattfinden. Mit Hilfe von Zweierteams am Projektstandort ließe sich die Arbeit wahrscheinlich aufteilen und zugleich wäre eine fachliche Reflexion auf lokaler Projektebene möglich. Die Dauer eines dreijährigen Projektes stellt große Herausforderungen an die Durchführenden. Bei der pilothaften Durchführung eines Projektes mit vorangestellter Analyse- und Aktivierungsphase lohnt es sich, über eine Verlängerung des geförderten Zeitraumes nachzudenken, um in einem letzten Schritt die erfolgreich entwickelten und erprobten Ansätze noch nachhaltiger und gewinnbrin-

gender übertragen zu können. Letztlich bleibt festzustellen, dass mit Projekten dieser Art nur in einem geographisch sehr eng eingegrenzten Territorium eine Veränderung von Strukturen möglich wird. Man schafft lediglich Leuchttürme. Es besteht jedoch die begründete Hoffnung, dass diese Leuchttürme strahlen und damit weitere Veränderungsprozesse in Gang setzen.

Literatur

Bär, Manuela/Dietzel, Sandra/Grund, Ulrike/Tegtmeier, Mareike (2011). *Dokumentation. Horizont 21 – Werkstattgespräch „Obst für die Lehrenden“. Zu Anreizen und Widerständen bei der Einführung demokratischer Schulkultur*. Magdeburg.

Buchstein, Hubertus/Heinrich, Gudrun (Hg.) (2010): *Rechtsextremismus in Ostdeutschland. Demokratie und Rechtsextremismus im ländlichen Raum*. Schwalbach/Taunus.

Dietzel, Sandra (2011): „Raus aus dem alltäglichen Schultrott“ *Eine lebendige demokratische Schulkultur braucht eine lebhaftere Schülervertretung*. In: Horizont 21 (Hg.). „Nichts für uns – ohne uns.“ Jugendbeteiligung in Schule und Gemeinwesen, Magdeburg.

Düsberg, Maren/Lorenz, Ina (2011): „*Es ist einfach persönlicher...*“ Gemeindeporträt der Stadt Bernsdorf auf der Grundlage einer Sozialraum- und Einrichtungsanalyse sowie der aktivierenden Befragung gesellschaftlicher Akteure unter besonderer Berücksichtigung des Schulungszentrums der Euro-Schulen, Dresden.

Göpner, Franziska (2011). *Die deutsch-israelische Jugendbegegnung in Borna*. In: Horizont 21 (Hg.). *Nichts für uns – ohne uns. Jugendbeteiligung in Schule und Gemeinwesen, Magdeburg*.

Hammer, Franz/Göpner, Franziska (2011): „*Irgendwann mal so im Warmen sitzen und Tischtennis und Kicker spielen. Ja, das ist so der Traum*.“ Gemeindeporträt Borna, Borna.

Strobl, Rainer/Lobermaier, Olaf (2011): *Wie schafft man demokratische Kultur? Netzwerke zwischen erfolgreicher Intervention und wirkungslosem Aktionismus*. In: Heitmeyer, Wilhelm (Hg.): *Deutsche Zustände*, Folge 9. Frankfurt a.M.

Strübing, Jörg (2004): *Grounded Theory*, Wiesbaden.

Wallraff, Ellen (2011 a): *Dokumentation der Veranstaltung „Man steht oft alleine da...“ Jugendbeteiligung in Salzwedel?*, Salzwedel.

Wallraff, Ellen (2011 b): „*Wir sind Klasse*“ *Der Klassenrat*. In: Horizont 21 (Hg.). „Nichts für uns – ohne uns.“ Jugendbeteiligung in Schule und Gemeinwesen, Magdeburg.

HINTERM HORIZONT GEHT'S WEITER

Prozesserfahrungen zur Aktivierung der „Älteren“ in einem Gemeinwesen

1. Die Rolle des Gemeinwesens bei Demokratiedefiziten

Die Wahrnehmung von Demokratiedefiziten in unserer Gesellschaft erlangt vor allem bei singulären Ereignissen mediale Aufmerksamkeit. Diese Wahrnehmung macht sich fest an der Verbreitung und Verankerung von Einflüssen extrem rechter Parteien oder Gruppierungen in den demokratischen Institutionen und Gruppierungen unserer Gesellschaft. Hier wären zu nennen: Wahlergebnisse, bei denen extrem rechte Parteien in Parlamente einziehen, Übergriffe auf als „ausländisch“ wahrgenommene, anders denkende oder aussehende Bürger_innen, bei der Feststellung, dass es Neonazis gelungen ist, sich in zivilgesellschaftlichen Kreisen zu verankern, wie bei Schülernachhilfe, beim Vorsitz in Heimatvereinen, bei der Ausrichtung dörflicher Feste, etc. Besondere Aufmerksamkeit erfuhr Ende des Jahres 2011 die Aufdeckung der rechten Terrorzelle „Nationalsozialistischer Untergrund“ (NSU), die über Jahre mordend durch die Bundesrepublik gezogen war. Es folgen Presseberichterstattung, Erschrecken, Bestürzung, Hilflosigkeit und die Frage: „Was kann man tun?“

Jedes singuläre Ereignis dieser Art hat - ehe es die Medien erreicht - eine lange Vorgeschichte. Die Vorgeschichte ist die Missachtung von Menschenrechten und die Infragestellung unseres demokratischen Grundkonsenses. Es ist die Geschichte vom Wegschauen, Schweigen,

Verdrängen und Ignorieren demokratiefeindlicher Potentiale und es ist die Geschichte der Leugnung und Verdrängung rassistisch motivierter Alltagsdiskriminierung und Gewalt, es ist die Geschichte der Angst und der Vereinzelung von Demokrat_innen in unserem Land.

Der von Politiker_innen aller demokratischen Parteien immer wieder zitierte Ruf nach Zivilcourage beschreibt nur das Ziel: nicht weg zu schauen, nicht zu schweigen, nicht zu ignorieren und nicht zu verdrängen. Aber er sagt nichts über den Weg, wie dieses Ziel erreicht werden kann.

Eine mögliche Perspektive für einen gangbaren Weg vom demokratischen Wollen zum demokratischen Handeln ist Gegenstand dieses Artikels. Angesichts der Gewissheit darüber, dass extrem rechte Erscheinungen kein Problem der Jugend alleine sind und angesichts der demographischen Zusammensetzung und der Trends der Bevölkerungsentwicklung ist es notwendig, sich auch mit einer Gruppe von Menschen zu beschäftigen, die man allgemein die „Älteren“ nennen könnte.

Die „Älteren“ fallen in der öffentlichen Berichterstattung über extrem rechte Erscheinungen kaum auf. Geht es um Gewalttaten und Übergriffe, sind es eher jüngere Menschen, die zu Täter_innen oder Betroffenen werden. Wir meinen mit der Gruppe der „Älteren“ alle Menschen in einem Alter von mehr als 35 Jahren. Es sind diejenigen Menschen, die überwiegend nicht mehr jugendkulturell organisiert oder angebunden sind und allgemein als „Träger unserer Gesellschaft“ bezeichnet werden. Dabei stellen „die Älteren“ – wie Einstellungsforschungen immer wieder zeigen – den Resonanzboden für aggressives Verhalten, in unserem Falle für rechtsextrem motivierte Gewalt dar. Die Zustimmung dazu, Gewalt als Mittel zur Konfliktlösung zu akzeptieren, steigt diesen Studien zufolge mit zunehmendem Alter erheblich an.¹ Liest man die Berichterstattung genauer, fallen zwei Dinge ins Auge: Zum einen ist die Gruppe der „Älteren“ präsent durch Auslassung, durch Nicht-Präsenz, durch Schweigen, durch Sich-Nicht-Verhalten zu der jeweiligen Situation. Einzig Amtsvertreter_in-

¹ Vgl. Deutsche Zustände. Das entsicherte Jahrzehnt. Online einsehbar unter, http://www.unibielefeld.de/ikg/Handout_Fassung_Montag_1212.pdf (gefunden am 28. Januar 2012): 10.

nen äußern sich zum jeweiligen singulären Ereignis und das auch oft nicht klar und deutlich. Es sind z.B. wenige Politiker_innen oder Bürgermeister_innen, die in den Medien Empathie und Solidarität für Opfer rechtsmotivierter Übergriffe zeigen. Im Rahmen einer Diskussionsrunde an einem Standort des Projektes *Horizont 21* wurde dieser Unterschied in den Wahrnehmungen von jungen Menschen und „Älteren“ sehr deutlich. In der Diskussion forderten Schüler_innen, die sich jugendkulturell der Punk- und Hardcore-Szene zuordneten, einen eigenen Raum, zu dem rechte Jugendliche keinen Zutritt haben sollten. Ein anwesender Schulleiter zeigte sich im Rahmen der Diskussion verständnislos und meinte, man müsse doch mal diese Streitigkeiten untereinander überwinden und in solchen selbstbestimmten Räumen über den eigenen Schatten springen und miteinander reden. Ein Jugendlicher verließ dann die Diskussionsrunde. Der Schulleiter schaffte es nicht, die Perspektive der jungen Menschen zu übernehmen, die in der Vergangenheit wiederholt Betroffene rechtsmotivierter Übergriffe geworden waren. Da die gewalttätigen Übergriffe die Gruppe der „Älteren“ in den ländlichen Regionen weniger betreffen als die jungen Menschen, nimmt man die Problemlage in dieser Gruppe zum Teil nicht wahr. Doch gerade diese Nichtwahrnehmung und Nichtthematizierung muss aufgebrochen und verändert werden.

Auch bei der Auswertung der Wahlergebnisse richtet sich der mediale Fokus vornehmlich auf die Gruppe von Menschen, die als jung, männlich und ungebildet beschrieben werden. Es lohnt sich, den Blick auf die Gruppe derer zu richten, die den Großteil unserer Gesellschaft ausmachen und die eher im Hintergrund stehen, wenn es um die Wahrnehmbarkeit von Demokratiedefiziten geht. Es ist die Gruppe derer, die wir in diesem Text als die „Älteren“ definiert haben. Interventionsmöglichkeiten im Rahmen schulischer Wissensvermittlung oder schulischer Bildungsarbeit bieten sich bei dieser Gruppe nicht mehr. Aus diesem Grund ist nach neuen Möglichkeiten und Wegen zu suchen, wie es möglich ist, diese Gruppe zu aktivieren, sich an der Gestaltung der sozialräumlichen Lebenswelt aktiv zu beteiligen und sich gegen menschenverachtendes Denken zu positionieren und zu organisieren. Ideen dafür, wie man diese Ziele erreichen kann, bietet die Gemeinwesenarbeit. Nachfolgend soll beispielhaft gezeigt werden, wie eine solche Aktivierung gelingen kann.

2. Wer sind die „Älteren“? Wo sind sie anzutreffen?

Es ist notwendig, sich mit dieser Gruppe intensiver zu beschäftigen, über konzeptionelle Zugänge und Methoden nachzudenken und damit mögliche Wirkungsunterbrechungen in der Gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit (GMF)² zu beschreiben.

Hintergrund für konzeptionelle Zugänge und Methoden sind Erfahrungen aus der zehnjährigen Arbeit des Kulturbüro Sachsen e.V. in unterschiedlichen Gemeinwesenberatungs- und Demokratisierungsprozessen. Darüber hinaus hat das dreijährige Projekt *Horizont 21 - Demokratie leben und lernen in Sachsen und Sachsen-Anhalt* unter der Trägerschaft von Miteinander e.V. und Kulturbüro Sachsen e.V. zahlreiche Erkenntnisse zu Tage gefördert.

Eine Klassifizierung in homogene Altersgruppen (z.B. in Jugend, junge Erwachsene, Erwachsene, Senioren) ist für die Arbeit im Spannungsfeld der Demokratieentwicklung wenig hilfreich. Bewohner_innen von Gemeinwesen begegnen uns in unserer Projektarbeit (hiermit sind sowohl Mobile Beratung als auch Gemeinwesenarbeit gemeint) nicht in Altersklassifizierungen. Die einzigen alterstrukturierten Gruppen sind Schüler_innen. Auf die Gruppe der Schüler_innen wird in anderen Beiträgen dieser Publikation detailliert eingegangen.³ Jenseits der Schule haben wir es in allen Beratungsprozessen mit altersgemischten Gruppen zu tun. Um in einer Gemeinde menschenfeindliche Einstellungen thematisieren und zurückdrängen zu können, muss auch die Gruppe der „Älteren“, die den größten Teil der Bevölkerung ausmacht, in den Fokus genommen werden.

² Vgl. den Beitrag von Franziska Göpner in diesem Band.

³ Vgl. den Beitrag von Mareike Tegtmeier und Sandra Dietzel in diesem Band.

Wie begegnet uns also die Gruppe der „Älteren“ und warum interessieren uns spezielle Zugänge zu ihnen?

Zum ersten Teil der Frage:

Die Gruppe der „Älteren“ begegnet uns in Gelegenheitsstrukturen – also in sozialräumlichen, rollenbezogenen, beruflichen, themenbezogenen und zivilgesellschaftlichen Zusammenhängen. Folgende Gelegenheitsstrukturen finden wir im Gemeinwesen:⁴

Sozialräumliche Gelegenheitsstrukturen:

alteingesessene und „neue“ Bewohner_innen verschiedener geografischer Räume und sozialer Systeme (Dörfer, Ortsteile, Stadtquartiere etc.)

Berufliche Gelegenheitsstrukturen:

beruflich für das Gemeinwesen Verantwortung tragende Personen und Gruppen (Bürgermeisterinnen und Bürgermeister, Kommunalverwaltung, Professionelle in sozialen, kulturellen und religiösen Einrichtungen, in kommunalen und freien Bildungseinrichtungen, in der Tourismusbranche etc. und in lokalen Unternehmen)

Rollenbezogene Gelegenheitsstrukturen:

selbstermächtigte Bürger_innen: an praktischer soziokultureller Projektarbeit im konkreten Lebensalltag interessierte Bewohner_innen mit wechselnden Selbstidentifikationen (Jugendliche, Eltern, Männer/Frauen, Werk tätige/Arbeitslose, Seniorinnen und Senioren etc.), Gemeinderäte, ehemalige und aktuelle Meinungsführer_innen (vor der „Wende“ und heute)

Themenbezogene Gelegenheitsstrukturen:

Tourismusentwicklung (Ferienwohnung), Umwelt- und Landschaftsschutz, Kirchengemeinde, Jugendarbeit, Seniorengruppe, im Fußballverein (resp. Sportverein), der Feuerwehr, verschiedenen kulturellen Vereinen (Heimatverein, Karnevalsclub, Chören, etc.)

Zivilgesellschaftliche bzw. politische Gelegenheitsstrukturen⁵:

Offenheit und Geschlossenheit eines Systems, im Sozialraum vorhandene

⁴ Diese Aufzählung erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit; sie basiert auf den Erfahrungen der Mobilien Beratungsarbeit des Kulturbüro Sachsen e.V. und Miteinander e.V

⁵ vgl.: Why Ideas Matter (Universität Duisburg Essen o.J.).

immaterielle Ressourcen (persönliche und intellektuelle Ressourcen, Interessennähe, soziales Kapital, Netzwerkbildung), Timing (Ereignis- und Thementiming) sowie Staatslernen (Anpassungsprozesse)

Zum zweiten Teil der Frage:

Aus der Praxisperspektive interessieren uns „die Älteren“, da sie:

1. den Großteil der Partner_innen in der zivilgesellschaftlichen Beratungs- und Projektarbeit außerhalb von Schule stellen;
2. im Zusammenhang mit singulären Ereignissen, die Demokratiedefizite unserer Gesellschaft für einen Moment für alle sichtbar machen, nicht oder kaum auftauchen;
3. im Rahmen der Befragungen zur GMF hohe Affinitäten zu Gewalt als Mittel zur Durchsetzung von Vormachtsansprüchen aufweisen⁶;
4. in allen Gelegenheitsstrukturen anzutreffen sind.

Das folgende Beispiel Reinhardtsdorf-Schöna illustriert die Ausgangslage und die damit verbundenen permanenten Veränderungsprozesse in fünf Jahren Mobiler Beratungsarbeit zu den in Gelegenheitsstrukturen anzutreffenden „Älteren“. Der sich anschließende idealtypischen Ablauf der Prozessphasen zur Unterbrechung menschenfeindlicher Reproduktionsprozesse zeigt schwerpunktmäßig konzeptionelle Zugangs- und Aktivierungsmethoden und Methoden der Themenentwicklung von Reinhardtsdorf-Schöna und des Projektes *Horizont 21*.

3. Die Ausgangslage in Reinhardtsdorf-Schöna

In Reinhardtsdorf-Schöna, einem 1500 Einwohner_innen zählenden Ort gelegen in der Sächsischen Schweiz, war das Mobile Beratungsteam Mitte Ost des Kulturbüro Sachsen e.V. seit 2002 tätig. Der Anlass für die Beratungsarbeit waren rechtsextreme Ereignisse im Umfeld des

⁶ Vgl. Deutsche Zustände. Das entscherte Jahrzehnt. Online einsehbar unter, http://www.unibielefeld.de/ikg/Handout_Fassung_Montag_1212.pdf (gefunden am 28. Januar 2012): 10

örtlichen Jugendclubs. Das Personenumfeld der „Skinheads Sächsische Schweiz“ (SSS)⁷ war im Vorstand des örtlichen Jugendclubs vertreten. Der Jugendclub wurde geschlossen und eine sofortige Neueröffnung im Beratungsprozess verhindert. Im „Dorf“, das das Mobile Beratungsteam als geschlossenes System erlebte, da es keine Debatte zum Übernahmeversuch des Jugendclubs durch die SSS gab, traten die „Älteren“ vor allem durch Wegschauen, Ignorieren oder Schweigen in Erscheinung. Der damalige Bürgermeister, ein maßgeblicher Meinungsbildner im Dorf, positionierte sich öffentlich und gab die Richtung im Umgang mit den SSS Umfeld Vertretern im Jugendclub vor: „Das sind doch unsere Jungs.“ Sie sind damit Teil der Gemeinde und eine Auseinandersetzung mit diesem Thema ist weder notwendig noch gewünscht. Das bestärkt die „Älteren“ in ihrer schweigenden Zurückhaltung.

Nachdem die NPD bei den Kommunal- und Landtagswahlen 2004 erstmals mehr als 25 % der Stimmen im Ort auf sich vereinen konnte, traten Teile der „Älteren“, die vorher auch zur schweigenden Mehrheit gehörten, in Erscheinung. Es wurde eine Bürgerinitiative gegründet. Das heißt: Selbstermächtigte Bürger_innen im Gemeinwesen suchten nach Wegen einer intensiven Auseinandersetzung mit Neonazismus im Ort. Wurde diese Initiative von der schweigenden Mehrheit der „Älteren“ im Ort als „Nestbeschmutzer_innen“ ausgegrenzt, so ergaben sich hier doch deutliche Anknüpfungspunkte zur Aktivierung bzw. dem Empowerment von Menschen durch externe Beratung und Gemeinwesenarbeit. Erste Diskursanstöße in der Öffentlichkeit zum Thema Rechtesextremismus waren schwer herzustellen, da die „Älteren“ der neu gegründeten Bürgerinitiative Angst hatten, sich öffentlich zu äußern. Das örtliche Schweigen von älteren Meinungsbildnern stellt diejenigen, die sich tabuisierten Themen zuwenden, außerhalb des hegemonialen Diskurses der Dorfgemeinschaft. Das Resultat ist die Stigmatisierung wacher Demokrat_innen und kritischer Bürger_innen als „Nestbeschmutzer_innen“. So fanden die ersten Diskursanstöße über Neonazismus und die Situation im Ort nicht öffentlich und mit dem vom Mehrheitsdiskurs ausgeschlossenen

⁷ Die SSS (Skinheads Sächsische Schweiz) wurden vom sächsischen Innenministerium 2001 als kriminelle Vereinigung verboten. Sie waren jedoch auch in den darauffolgenden Jahren eine besonders gut strukturierte und besonders aktive neonazistische Kameradschaftsstruktur.

Teil der engagierten „Älteren“ statt. Durch die Gründung der Bürgerinitiative erhielt das Kulturbüro Sachsen e.V. einen Beratungsauftrag zur politischen Bildung, Organisationsentwicklung und Vernetzung. Hier war die Stärkung der selbstermächtigten Bürger_innen der erste Zugang in die Gemeinde. Im Zuge der Beratung der Bürgerinitiative wurde eine Schweigespirale zu Themen wie Umgang mit extrem rechten Erscheinungen, Übergriffen und Kräften (rechtsaffine Jugendliche, Umfeld der rechtsterroristischen SSS, gestützt durch NPD-Mitglieder, deren Sympathisant_innen und eine schweigende Mehrheit) identifiziert.

Im Verlauf des Gemeinwesenprojektes erlangte die Bürgerinitiative (die sich dann den Namen) Demokratieanstiftung (gab) weite Teile der lokalen Diskurshegemonie im Ort. Das Erstaunen und die Überraschung über die hohen Wahlergebnisse für die NPD 2004 konnte mit Hilfe lokaler Meinungsführer_innen (Pfarrerin, Bürgermeisterkandidat, lokale Schlüsselpersonen) und der Lokalpresse in eine öffentliche Debatte umgewandelt werden. Es wurde deutlich, dass die Wahlerfolge der NPD nicht vom Himmel gefallen waren. Sie beruhten vielmehr auf der lange tabuisierten Verankerung neonazistischer Strukturen im Ort (Aktivitäten der SSS und SSS-Aufbauorganisation in der Jugendszene). Diese Erkenntnis führte zu einer Aktivierung weiterer Menschen im Ort. Im Zuge des sich 2005 anschließenden zweijährigen Gemeinwesenprojektes forderten schließlich auch politische Eliten im Ort eine Strategiebildung im Umgang mit neonazistischen Akteur_innen und arbeiteten daran mit.

4. Idealtypische Prozessphasen zur Unterbrechung menschenfeindlicher Reproduktionsprozesse bezogen auf die Zielgruppe der „Älteren“

Die im Folgenden skizzierten idealtypischen Prozessphasen stellen einen Zusammenschritt aus den Erfahrungen der Mobilien Beratung, der Gemeinwesenarbeit in Reinhardtsdorf-Schöna 2002-2007 und dem Projekt *Horizont 21* 2009-2012 dar. Die idealtypische Darstellung ergibt sich aus der Tatsache, dass die Prozessphasen nicht in allen Projektstandorten realisiert wurden.

Prozessphasen:

A. Zugangs- und Aktivierungsmethoden (hier: gemeindeübergreifende, allgemeingültige Zugangsmethoden: Dazu gehören u.a. die Aktivierende Befragung von Schlüsselpersonen und die externe Problem- und Ressourcenanalyse)

B. Methoden der Themenentwicklung in der Gemeinde (z.B. Auswertung der Ergebnisse in der Öffentlichkeit, Zukunftswerkstatt und Bildung von Arbeitsgruppen zur Projektarbeit)

C. Methoden der Themenbearbeitung in der Gemeinde

Dabei sind die Übergänge zwischen den Prozessphasen fließend und beinhalten besonders zwischen den Phasen A und B sowohl Aktivierungsmethoden, als auch Methoden der Themenentwicklung.

A. Zugangs- und Aktivierungsmethoden (gemeindeübergreifende, allgemeine Zugangsmethoden)

1. Aktivierende Befragung von Schlüsselpersonen

- Gespräche mit Schlüsselpersonen und Aufbau einer Vertrauensbasis
- Leitfadeninterviews mit Dokumentation zur Auswertung
- Aktivierung von Bürger_innen durch spezifische Fragestellung
- Identifikation von Problemen und soziokulturellen Ressourcen
- Auffinden weiterer Schlüsselpersonen und Akteure im Befragungsprozess

Menschen aus der beschriebenen Altersgruppe wurden im Projekt *Horizont 21* in unterschiedlichen Zusammenhängen angetroffen und für eine Zusammenarbeit aktiviert. In der ersten Phase des Projektes wurden für die Interviews zur Sozialraumanalyse insbesondere Menschen ausgewählt, die zur entsprechenden Altersgruppe zählen. Diese waren

als Stadträt_innen, Sozialarbeiter_innen, Lehrer_innen, Unternehmer_innen, Mitglieder relevanter Vereine (z.B. Feuerwehr, Karnevalsverein, Tourismusverein, zivilgesellschaftlicher Verein), Mitarbeiter_innen von Verwaltung, Aktive in religiösen Gemeinschaften und anderen Expert_innen-Rollen angefragt, um ihre Perspektiven auf Fragestellungen des Projektes offenzulegen. Per Schneeballsystem wurde das Feld der Interviewpartner_innen erweitert. Mit Hilfe der Befragung von Menschen aus dieser Altersgruppe wurden diese wertgeschätzt und ihr Potenzial für Demokratisierungsprozesse im Gemeinwesen ernst genommen. Andererseits wird diese Personengruppe durch die spezifischen Fragestellungen der Interviews auf Problemlagen gestoßen, über welche sie sich unter Umständen bisher weniger mit anderen Menschen ausgetauscht hat. Dadurch kann es gelingen, dass diese Menschen sich zu einzelnen Aspekten aus dem Themenbereich des Projektes eine eigene Position bilden und damit erstmalig oder wiederholt im entsprechenden Themenfeld aktiv werden.

2. Externe Problem- und Ressourcenanalyse

- Datenerhebung;
- Akribische Interviewauswertung;

Diese Form der beteiligungsorientierten Datenerhebung lebt von Frageformen, die die eigenen Kompetenzen, Bedürfnisse und Engagementformen der Befragten eruieren. Die Interviews finden im Vier-Augen-Gespräch in möglichst privater Atmosphäre statt (im Idealfall im Wohnzimmer des/der Befragten), sollen zum Formulieren von Ideen und selber Mitarbeiten anregen und richten sich (zumindest in der ersten Runde) vornehmlich an die informellen Meinungsbildner_innen im Gemeinwesen. Das sind Schlüsselpersonen aus allen Generationen, Milieus und identifizierten Schlüsselgruppen. Wichtig ist es dabei auch, Perspektiven aus allen im jeweiligen Gemeinwesen vorhandenen Ortsteilen einzubinden. Diese Form der Datenerhebung geht zurück auf die von Strauss/Corbin entwickelte Grounded Theorie. Sie zielt darauf ab, Analysen und Praxistheorien nicht abstrakt, sondern in möglichst intensiver, empirisch gestützter Auseinandersetzung dem konkreten Gegenstand

(in unserem Fall dem Gemeinwesen) zu entwickeln.⁸ Diese Methode bietet sich als prozesshafte Analysetechnik an, um relevante lokale Diskurse und Akteure zu identifizieren und soziokulturelle Projektideen mit der Chance auf größtmögliche Beteiligung zu entwickeln⁹. Erfahrungsgemäß erreicht man mit dieser Form des Zugangs in die Gemeinde über Interviews insbesondere ältere Bewohnerinnen und Bewohner eines Gemeinwesens.¹⁰ Aus der Befragung von Schlüsselpersonen im Gemeinwesen in persönlicher Form unter Verwendung von Methoden der aktivierenden Befragung entstehen Anknüpfungspunkte für ortsbezogene Zugangsmethoden und persönliche Motivationen. Es findet eine Erhebung und detaillierte Auswertung der Daten auf Grundlage der Perspektiven örtlicher Akteur_innen auf die ortsspezifischen Ressourcen und Problemlagen statt. Die ausgewerteten Daten fließen in ein verschriftliches Porträt ein, mit dessen Hilfe dem Gemeinwesen buchstäblich ein Spiegel vorgehalten wird.

B. Methoden der Themenentwicklung in der Gemeinde

1. Auswertung der Ergebnisse in der Öffentlichkeit oder Wahl eines ortsbezogenen Zuganges

- Transparenz des Vorgehens
- Präsentation des Ergebnisses des Befragungsprozess (z.B. Gemeindeporträt)
- gegebenenfalls Entwicklung von ortsbezogenen Zugangsmethoden (z.B. Heimatbilderrätsel)

⁸ In der Grounded Theorie (nach Strauss & Corbin 1996) erfolgt die Theorieerzeugung aus dem qualitativen Datenmaterial heraus (theoretical coding). Dabei ist entscheidend, dass die Datenerhebung dem Verfahren des theoretical sampling folgt, d.h. eine von der Theorieentwicklung am Material geleitete, forschungsbegleitende Auswahl der zu erhebenden bzw. zu analysierenden Fälle erfordert. Statt einen festen Stichprobenplan abzuarbeiten, entscheidet sich während des Datenerhebungsprozesses, welche Gruppen und Personen noch in die Untersuchung miteinbezogen werden. Die Theoriebildung erfolgt also in einem ständigen Austauschprozess mit dem erhobenen Datenmaterial bzw. den daraus gewonnenen Erkenntnissen.

⁹ Zur Methodik narrativer Experteninterviews und Sozialraumanalysen vgl.: Kulturbüro Sachsen e.V. (2005) und MBR Berlin/Kulturbüro Sachsen e.V.: (2004).

¹⁰ Sollen insbesondere junge Menschen für ein Gemeinwesenprojekt aktiviert/involiert werden, empfiehlt es sich, mit aktionsorientierteren, projekthaften Analysemethoden zu arbeiten, bspw. Fotostreifzug mit anschließender Ausstellung der Projektergebnisse. Zur Methodik jugendgemäßer, projektorientierter Sozialraumanalysetechniken vgl. Kulturbüro Sachsen e.V. (2003).

Reinhardtsdorf-Schöna

In Reinhardtsdorf-Schöna wurde für das Dorfwentwicklungsprojekt neben der allgemeinen Zugangsmethode über die Befragung von Schlüsselpersonen und die externe Daten- und Ressourcenanalyse zusätzlich eine ortsbezogene Zugangsmethode gewählt. Grund dafür war, dass die Präsentation des Ergebnisses/Meilensteins der Befragungsprozesse zwangsläufig den Fokus auf das Thema Rechtsextremismus in der Gemeinde gelenkt hätte und dadurch die im Ort vorhandenen Widerstände gerade bei der Zielgruppe der „Älteren“ schweigenden Mehrheit weiter verstärkt hätte.

Aus den Interviews wurde deutlich, dass alle Befragten eine große Verbundenheit mit ihrer Gemeinde und ihrer Region haben, aber andererseits z.B. seit Jahren nicht in einem bestimmten Teil des Ortes waren. Diese beiden Erkenntnisse aus den Interviews wurden ins Zentrum der Projektarbeit gestellt und über ein „Heimatbilderrätsel“ miteinander zu einem thematischen und beteiligungsorientierten Gemeindegang verbunden. Das von der Regionalausgabe der Sächsischen Zeitung intensiv begleitete Heimatbilderrätsel brachte in der Weihnachtszeit 24 Detailaufnahmen aus Reinhardtsdorf-Schöna. Bewohner_innen, die sich am Bilderrätsel beteiligen wollten, mussten den jeweiligen Ort aufsuchen und fanden dort einen oder mehrere Buchstaben, die sich am Ende zum Lösungssatz „Die Heimat von Weltbürgern und ich mittendrin“ formten.

Der für diese Situation gewählte Einstieg in die Gemeinwesenarbeit ohne direkte Thematisierung des von außen wahrgenommenen Problems Rechtsextremismus orientiert sich an Erkenntnissen der Social Change Theory, die maßgeblich von Kurt Lewin entwickelt wurde. Dieser Theorie zufolge besteht immer eine Differenz zwischen externen Analysen (bei Lewin „social problem“ genannt) und systeminternen Ansichten und Motivationen (bei Lewin „social issue“ genannt). Will man lokale Akteure für Veränderungsprozesse im Gemeinwesen gewinnen, muss man dafür Themen zur Grundlage machen, die im System anschlussfähig sind, demnach im Gemeinwesen Akzeptanz finden. Die Analyse menschlichen Erlebens und Verhaltens, die für Veränderungsprozesse grundlegend ist, muss nach Lewin dessen konkrete Gesamtsituation erfassen. Diese ist abhängig von allen für die Person im Augenblick relevanten Wahrnehmungen, Gedanken, Gefühle, Erinnerungen, Erwartungen, etc. (Lebens-

raum). Lewins Verständnis einer ‚konkreten Umwelt‘ ist dabei keine objektivierte materielle (physikalische, chemische, biologische, etc.) oder soziale (institutionelle, kulturelle, etc.) Abbildung, sondern ein psychologisch beschreibbarer Lebensraum, wie ihn das konkrete Individuum in einer bestimmten Situation wahrnimmt.¹¹ Will Gemeinwesenarbeit Menschen erreichen und zur Veränderung ihrer Situation, demnach auch ihrer eigenen Vorstellungen, motivieren, muss sie diesen Lebensraum erreichen. Der Schlüssel erfolgreicher Gemeinwesenarbeit besteht in der Verknüpfung des „social problem“ mit dem im System anerkannten „social issue“.

Diese Methode eines sozialraumbezogenen Zugangs ist für die „Älteren“ besonders gut geeignet. Die teilnehmende Gruppe war altersgemischt und kam aus der Gruppe der sozialräumlichen Gelegenheitsstrukturen.

Horizont 21-Standort Bernsdorf

In Bernsdorf wurde in der internen Auswertungsrunde nach der Vorstellung des Gemeinwesenporträts festgehalten, dass die Gruppe der jungen Menschen aus dem Ort bei der Veranstaltung fehlte. Es war lediglich eine Vertreterin des Jugendparlaments anwesend. Als Grund für das Fehlen dieser Gruppe wurde die Form der Veranstaltung eingeschätzt, die eher die „Älteren“ anspricht. Um die fehlende Gruppe besser einzubinden, wurde gemeinsam mit dem Jugendtreff des Mehrgenerationshauses Bernsdorf und externen Referent_innen ein zweitägiger Workshop zu Jugendkulturen (Grafitti und DJing) angeboten, in welchen ein Open Space zu Möglichkeiten der Beteiligung und Wünschen der Jugendlichen eingebaut war. Es nahmen 14 Bernsdorfer Jugendliche an dieser zweitägigen Veranstaltung teil. Die kontinuierliche Weiterarbeit mit den Jugendlichen an den Themen wurde durch die Sozialarbeiter_innen des Jugendtreffs organisiert und war zu Redaktionsschluss dieser Publikation noch nicht abgeschlossen.

¹¹ Lewin (1971): 19 f.

Das Gemeindeporträt als ortsbezogene Zugangsmethode brachte folgende Ergebnisse:

- Diskursivität: Die Ergebnisse waren Ortsgespräch und erbrachten eine positive Öffentlichkeit für das Projekt; viele Menschen unterhielten sich zu diesem Thema;
- Austausch über Ressourcen im Ort: Themen aus den Gemeindeporträts konnten an bestehende Netzwerke angebunden werden; bestehende Netzwerke wurden mit neuen Themen ausgestattet und damit in ihrer Arbeitsfähigkeit belebt; teilweise wurden neue Akteur_innen für bestehende Netzwerke aktiviert;
- Identifikation von Problemlagen: im Austausch wurde sich Problemlagen im Ort angenähert und nach beteiligungsorientierten Schritten zur Auflösung dieser diskutiert;
- Aktivierung weiterer lokaler Partner_innen: über die Organisation der Präsentationsveranstaltung entstanden breitere Kontakte ins Gemeinwesen als durch die alleinige Teilnahme an formellen Arbeitsrunden entstanden waren; Menschen wurden an einer Weiterarbeit interessiert;
- bereits in der Bewohnerschaft virulente Projektideen/Themen aus den Expert_inneninterviews mit Schlüsselpersonen konnten ins Gespräch gebracht werden;
- Initiierung projektorientierter, konstruktiver Kommunikation: Menschen waren in Ortsteilen unterwegs, wo sie schon lange nicht waren und es entstanden neue Kontakte.

2. Bildung von Arbeitsgruppen zur Projektarbeit

- Ausdifferenzierung der drängendsten Themen
- Erarbeitung von Leit-, Mittler- und Handlungszielen
- Erarbeitung einer Projektidee
- Beschreibung der Projektidee in einem verbindlichen Projektexposé

Horizont 21-Standort Bernsdorf

Hier kam es nach der Präsentation des Ergebnisses der Befragungsprozesse (Gemeindeporträt) zur Bildung von zwei Arbeitsgruppen, die zu unterschiedlichen Fragestellungen arbeiteten. Aus diesen Runden entstanden verschiedene Ideen, was einerseits für eine stärkere Demokratisierung des Gemeinwesens getan werden müsse und andererseits, wie erreicht werden kann, dass junge Menschen besser eingebunden werden. Darüber hinaus wurde nach Schnittstellen zwischen dem Gemeinwesen und der beteiligten Euro-Schule¹² im Ort gesucht. Die zum Teil sehr konkreten Ideen wurden in Verantwortlichkeiten übertragen und eine Nutzung von im Gemeinwesen vorhandenen Austausch- und Partizipationsstrukturen (z.B. Gemeinwesenstammtisch, Bildungsstammtisch, Stadtrat) zur Unterstützung bei der Umsetzung vereinbart. Die Projektreferentin vor Ort konnte mit ihren Ressourcen die Kontinuität der Durchführung sicherstellen.

Horizont 21-Standort Borna

Auch am Standort Borna kam es nach der Präsentation des Ergebnisses der Befragungsprozesse (Gemeindeporträt) in der Öffentlichkeit zur Bildung von zwei Arbeitsgruppen, um die Fragen zu den Hauptthemenbereichen des Gemeindeporträts zu bearbeiten. Aus den Interviews hatte sich ergeben, dass es einerseits um die Nutzung von Ressourcen zur nachhaltigen Schulentwicklung geht und zum anderen fehlende Freiräume bzw. selbst bestimmte Räume für Jugendliche im Ort ein wichtiges Thema waren. Die Arbeitsgruppen diskutierten die Thesen und Fragen des jeweiligen Themenbereiches und stellten sich die Ergebnisse dieser Diskussionen gegenseitig vor. Diejenigen Teilnehmer_innen, die keine Schüler_innen waren, nahmen an der Veranstaltung in ihren beruflichen und themenbezogenen Gelegenheitsstrukturen teil.

Exkurs: Aus verschiedenen Gründen (Vorbereitung und Durchführung eines internationalen Austausches am Standort, der personelle Ressour-

¹² Die Euro-Schule in Bernsdorf ist ein Nebenstandort der Euro-Schulen Hoyerswerda GmbH, eines überbetrieblichen Bildungsträgers. In Bernsdorf findet die praktische Ausbildung von Kfz-Mechatroniker_innen und Kfz-Service-Techniker_innen statt. Die Schule war Kooperationspartnerin im Projekt.

cen vereinnahmte, Krankheit und Personalwechsel) fand die öffentliche Präsentation des gesamten Gemeinwesenporträts mehr als sechs Monate nach der Thesenvorstellung statt. Diese Vorgehensweise war hinderlich für den Prozess im Ort. Einem Teil der lokalen Akteur_innen war die Rückkopplung bzw. der Zusammenhang zur ersten Veranstaltung unklar, wodurch die Vorstellung des gesamten Gemeindeporträts auf sie einen unvermittelten Eindruck machte. Weiterhin entwickelten sich Widerstände gegenüber den Ergebnissen des Gemeindeportraits, da die hierdurch gelieferte Situationsanalyse im Ort in der Phase der Themenentwicklung präsentiert wurde und somit den Prozess in die erste Phase der Zugangs- und Aktivierungsmethoden unvermittelt zurück katapultierte. Trotz dieser unerwartet aufgetretenen Schwierigkeiten fand darüber eine zusätzliche Aktivierung, auch von „Älteren“, statt. Die widerstreitenden Standpunkte zum Gemeinwesenporträt bestimmten knapp zwei Wochen die Diskussionen in der Lokalpresse und führten so zu einem befruchtenden Meinungs-austausch über die unterschiedlichen Perspektiven im Ort.

Neben den dargestellten Präsentationen wurde das Gemeindeporträt mit jugendgerechten Methoden einer Gruppe von Jugendlichen im Ort vorgestellt. Aus dieser Runde entwickelte sich ein Vernetzungstreffen unterschiedlicher Jugendgruppen im Ort.

Horizont 21-Standort Salzwedel

Da der Schwerpunkt an diesem Standort explizit auf dem Thema Jugendbeteiligung lag und eine Aktivierung des Gemeinwesens aus regionalspezifischen Gründen nachrangig bearbeitet wurde, bestanden die Thesen aus der Interviewanalyse unter dem Fokus der Jugendbeteiligung. Die Vorstellung war adressatengerecht auf eine Gruppe von Menschen zugeschnitten, die mit den Jugendlichen in der Projektregion arbeitet. Die Vorstellung diente in erster Linie der Reflexion der eigenen Arbeit der sozialprofessionellen Menschen und zur gezielten Vorbereitung einer gemeinsamen Zukunftswerkstatt des SoNet¹³. Auf Grundlage der Thesen, die sich aus der

¹³ Soziales Netzwerk für weltoffene und demokratische Jugend - und Sozialarbeit im Altmarkkreis Salzwedel

Auswertung der erhobenen Daten durch die Projektreferentin ergaben, sowie aus der Interviewanalyse und den Erfahrungen der Sozialprofessionellen wurde das Thema für die Zukunftswerkstatt spezifiziert.

3. Zukunftswerkstatt

- möglichst viele Bürger_innen in Entwicklungsprozess einbinden
- Bürger_innen bestimmen ihre Bedarfe und drängendsten Themen selber
- Identifikation von wenigen Leitthemen
- Handlungsauftrag und Legitimation durch Politik und Verwaltung

Reinhardtsdorf-Schöna

Die Zukunftswerkstatt in Reinhardtsdorf-Schöna wurde von etwa 30 Bürger_innen angenommen. Am Ende der Eintagesveranstaltung standen konkrete Ergebnisse fest, an denen innerhalb der Gemeinde weitergearbeitet werden sollte. Als Schwerpunkte ergaben sich die Themen Ortsgestaltung, Tourismus und Jugendarbeit, zu denen sich drei Arbeitsgruppen organisierten. Zugänge entstanden hier vor allem über thematische und sozialräumliche Gelegenheitsstrukturen.

Horizont 21-Standort Salzwedel

Das Thema der Zukunftswerkstatt in Salzwedel war „Zugänge zu Jugendlichen“. Dieses Thema wurde auf Grundlage der Thesen aus der Interviewphase und den Erfahrungen aus einem Netzwerk von Sozialarbeiter_innen (SoNet, siehe oben) von den Teilnehmenden selbst ausgewählt. 15 Menschen arbeiteten einen Tag lang intensiv am Thema. Die Kritikphase nahm sehr viel Raum ein, schien aber auch als Austauschmöglichkeit und Verständigung über die Schwierigkeiten in der eigenen Arbeit mit den Jugendlichen als sehr wesentlich. Da an einem Tag die Zeit sehr knapp bemessen ist, wurde von einigen Teilnehmenden bemängelt, dass nicht genügend neue Ideen in Bezug auf die Zugänge zu Jugendlichen und für die eigene Weiterarbeit gefunden wurden. Es ist für zukünftige Vorhaben anzuraten, den Zeitraum nach Möglichkeit auf zwei Tage aus-

zudehnen. Das war am Standort aus unterschiedlichen Gründen leider nicht möglich. Um der Kritik gerecht zu werden, wurde das Thema von den Referent_innen weiterbearbeitet und auf den nächsten Sitzungen des Netzwerkes wieder thematisiert und konkretisiert. Ein Coaching-Prozess zu den Fragestellungen, wie Jugendliche erreicht werden können, wurde durch das Projekt *Horizont 21* vorbereitet und an Regelstrukturen übertragen. Das heißt, andere Träger und ihre Mitarbeiter_innen vor Ort nahmen die Aufgabenstellungen an und arbeiten daran weiter. Ideal wäre eine Zukunftswerkstatt zum Thema auch unter der Beteiligung der betroffenen Jugendlichen selbst, um die jugendlichen Perspektiven ungefiltert einzubringen. Die Methode der Zukunftswerkstatt traf im SoNet auf sehr großes Interesse und es wurde angedacht, diese zukünftig auch gemeinsam mit Jugendlichen umzusetzen.

Die dritte idealtypischen Prozessphase „Methoden der Themenbearbeitung in der Gemeinde“ zählt nicht mehr zu den Methoden der Aktivierung des Gemeinwesens, sondern schließt sich nach einer erfolgreichen Aktivierung und Themenfindung an.

Schaubild:



5. Fazit

Die beschriebenen idealtypischen Prozessphasen des sozialräumlichen Zugangs zu den „Älteren“ zielen auf aktive Wiedergewinnungsprozesse gesellschaftlicher Gestaltungsmöglichkeiten. Die Erfahrung, durch eigenes Handeln Veränderungen im Gemeinwesen zu bewirken, ist auch für die „Älteren“ zentral und kann mit den dargestellten Methoden des Zugangs, der Aktivierung und der Themenentwicklung über die jeweiligen Gelegenheitsstrukturen erreicht werden. Das Ziel dieser aktiven Wiedereignungsprozesse von Gestaltungskraft und -willen der Menschen in ihren Alltagskontexten ist die Vitalisierung demokratischer Grundwerte. So kann neonazistischen und anderen menschenfeindlichen Ideologien besser begegnet und die Tradierung menschenfeindlicher Einstellungen unterbrochen werden. Demokratie wird in unseren Beratungskontexten als Lebens- und Gesellschaftsform, nicht als bloße institutionelle Rahmung unserer Gesellschaft verstanden.

Durch Prozessimpulse und -begleitung¹⁴ von außen entsteht die von der Politik geforderte Zivilcourage. Das stärkt engagierte Demokrat_innen, Angst und Schweigen zu überwinden.

Weitere Zugangs- und Aktivierungsmethoden in der Gemeinde, die hier nicht beschrieben wurden, werden von uns mit (sozio-)kultureller Animation umgesetzt.¹⁵ Dazu gehören: politisches Theater, Methoden des „Theaters der Unterdrückten“, Lesungen, Open Space, Fotostreifzüge und Ausstellungen zu Brennpunkthemen im Ort. All dies sind Zugangs- und Aktivierungsmethoden, die auf Beteiligung und gleichberechtigte

¹⁴ z. B. durch Beratungs- und Gemeinwesenarbeitsprozesse des Kulturbüro Sachsen e.V. und Miteinander e.V.

¹⁵ Soziokultur wird von uns einerseits sozialstrukturell – bezugnehmend auf Bourdieu – als intergenerationeller Prozess der Identitätsbildung (Habitus) auf Grundlage differenzierter ökonomischer, sozialer, kultureller und symbolischer Ressourcen (Kapital) verstanden. Andererseits bezeichnet unser Soziokulturbegriff – bezugnehmend auf die Theoretiker_innen der soziokulturellen Szene Sievers/Wagner – einen kulturpolitischen Prozess, dessen Kern der sich entfaltende Partizipations- und Gestaltungswille der Menschen in ihrer Lebenswelt bildet und in dem Kultur wieder in den Erfahrungszusammenhang mit gesellschaftlicher Alltagswirklichkeit gebracht wird, Kultur also eine mit allen Sinnen wahrnehmbare gesellschaftskritische und Perspektiven aufzeichnende Funktion einnimmt (bspw. Kunst und Theater mit sinnlicher Bildungsfunktion für Erfahrungslernen).

Teilhabe von Bürger_innen abzielen und Diskurse im Gemeinwesen über virulente Themen initiieren.

Dieser Ansatz ist eine Erfolg versprechende Möglichkeit, generationsübergreifend die Bürger_innen zu erreichen und damit das Schweigen, das Ignorieren und das Verdrängen von Demokratiedefiziten und extrem rechten Problemlagen wirksam zu unterbrechen und ein Stadt- bzw. Dorfgespräch über demokratische Standards zu initiieren. Handelnde Akteure sind die aktivierten bzw. beteiligten Menschen. Ihre Ziele und Motivationen sind ausschlaggebend, Projekterfolg ist ihr Erfolg.

Anspruch und Möglichkeiten der Aktivierungsbemühungen in einem Gemeinwesen sollten jedoch stets im Auge behalten werden. Unter einer Aktivierung eines Gemeinwesens kann nicht verstanden werden, dass ein Drittel oder gar die Hälfte der ortsansässigen Bevölkerung sich in die Umsetzung eines solchen Projektes einbringt. Es geht darum eine arbeitsfähige (Initiativ-)Gruppe von Menschen zu aktivieren, die dann ein Problembewusstsein entwickelt und im Idealfall durch die eigenen Handlungen vor Ort weitere Menschen erreichen und nachhaltige Arbeitsformen entwickeln kann.

Literatur

Deutsche Zustände. Das entsicherte Jahrzehnt. Online einsehbar unter, http://www.uni-bielefeld.de/ikg/Handout_Fassung_Montag_1212.pdf (gefunden am 28. Januar 2012).

Heberer, Thomas/Derichs, Claudia/Sausmikat, Nora (2004): *Why Ideas Matter: Ideen und Diskurse in der Politik Chinas, Japans und Malaysias*. Hamburg.

Heitmeyer, Wilhelm (Hg.) (2011): *Deutsche Zustände*. Folge 10, Berlin.

Kulturbüro Sachsen e.V. (2003): *Methodenkoffer „Beteiligung animieren“*.

Kulturbüro Sachsen e.V. (2005): *„Wir leben dort, wo andere Urlaub machen.“* Auswertung von Experteninterviews zu Ressourcen und Problemen der Demokratieentwicklung in Reinhardtsdorf-Schöna“, download über www.kulturbuero-sachsen.de.

Lewin, Kurt (1971): *Der Übergang von der aristotelischen zur galileischen Denkweise in Biologie und Psychologie*. Darmstadt. (Erstdruck 1930/31)

MBR Berlin/Kulturbüro Sachsen e.V. (2004): „Mobile Beratung für Demokratieentwicklung. Grundlagen - Analysen – Beispiele“, Berlin.

Strauss, Anselm L./Corbin, Juliet M. (1996): Grounded Theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Weinheim.

Klassenräte sind basisdemokratische Klassenversammlungen mit großem Potenzial. Hier diskutieren Schüler_innen und Lehrer_innen auf gleicher Augenhöhe. „Wenn ich Schülern und Schulen einen Rat mit auf den Weg geben würde: Auf jeden Fall ausprobieren!“ Diese Empfehlung, die ein Schüler im Film äußert soll ermutigen, das bisher selten genutzte Instrument des Klassenrats anzuwenden. Der Film ist sowohl als Erstinformation für Pädagog_innen und Schüler_innen als auch als Abgleich für Klassen, die den Klassenrat bereits praktizieren, lohnend.

Das Projekt Horizont 21 begleitete die Berufsbildenden Schulen Salzwedel, um Ideen und Konzepte demokratischer Schulentwicklung zu fördern. Dabei erprobte eine Klasse über ein Schuljahr den Klassenrat. Der Film entstand im Rahmen der medienpädagogisch begleiteten Reflexion dieses basisdemokratischen Instruments.

Horizont 21 - Demokratie leben und lernen in Sachsen und Sachsen-Anhalt ist ein Projekt in Trägerschaft von Miteinander e.V. in Kooperation mit dem Kulturbüro Sachsen e.V.



www.miteinander-ev.de



www.kulturbuero-sachsen.de

Das Projekt ist Teil des Bundesprogramms „XENOS - Integration und Vielfalt“, das arbeitsmarktbezogene Aktivitäten mit Maßnahmen für Toleranz, Demokratie und Vielfalt verbindet.

Laufzeit: 17:38 min.

Projektidee: Ellen Wallraff • Regie, Kamera, Montage: Anja Schmidt www.seefilm.de

Musik: monkeymedia • Covergestaltung: Creativ-Werbung Gardelegen

und die Schüler_innen der BVJ 10c

© 2011

Das Projekt

Horizont 21 - Demokratie leben und lernen wird im Rahmen des Bundesprogramms **XENOS - Integration und Vielfalt** durch das Bundesministerium für Arbeit und Soziales und den Europäischen Sozialfonds gefördert und vom Landesverwaltungsamt Sachsen-Anhalt kofinanziert.

Wir danken den Förderern:





UNSER KLASSEN RAT

ein Film von

Miteinander e.V.

Das Projekt **Horizont 21 - Demokratie leben und lernen** wird im Rahmen des Bundesprogramms **XENOS - Integration und Vielfalt** durch das Bundesministerium für Arbeit und Soziales und den Europäischen Sozialfonds gefördert und vom Landesverwaltungsamt Sachsen-Anhalt kofinanziert.

Wir danken den Förderern:



© 2011

Das Projekt „Horizont 21 - Demokratie leben und lernen“ wird im Rahmen des Bundesprogramms „XENOS – Integration und Vielfalt“ durch das Bundesministerium für Arbeit und Soziales und den Europäischen Sozialfonds gefördert und vom Landesverwaltungsamt Sachsen-Anhalt kofinanziert.

Wir danken den Förderern:

Bundesministerium für Arbeit und Soziales, Europäischer Sozialfonds, Landesverwaltungsamt Sachsen-Anhalt

