

Editorial

Das Verhältnis von Recht, Rechtsstaatlichkeit und Demokratie ist von komplexen Wechselwirkungen geprägt. Demokratien benötigen ein rechtsstaatliches Fundament, das die Einhaltung fundamentaler Grund- und Menschenrechte insbesondere für Minderheiten gewährleistet. Paradoxerweise kann aber genau dieser rechtliche Schutz zur Aufhebung demokratisch legitimer Entscheidungen führen, etwa wenn Verfassungsgerichte parlamentarische Beschlüsse kassieren. Diese Macht der Judikative hat in den vergangenen Jahren weltweit dazu geführt, dass die Macht von Verfassungsgerichten beschnitten wurde – teils mit erheblichen Folgen für die jeweiligen Demokratien.

Obwohl bereits dieser kurze Abriss zeigt, dass Recht ein Lerngegenstand von zentraler Bedeutung für die Politische Bildung ist, bleibt es häufig unterbelichtet. Das vorliegende Heft möchte dieses Desiderat adressieren und zeigt inhaltliche und didaktisch-methodische Ansatzpunkte einer rechtlichen Bildung auf. Otto Böhm und Sascha Regier vertiefen den oben angerissenen ambivalenten Zusammenhang von Recht und Demokratie. Dörte Kantschik präsentiert Ergebnisse einer empirischen Studie zu Vorstellungen Jugendlicher über Recht und Gesetz und beleuchtet damit grundsätzliche Bedingungen einer rechtlichen Bildung. Lea Jonas untersucht die Bedeutung rechtswissenschaftlicher Arbeitsweisen in sozialwissenschaftlichen Bildungsprozessen. Darüber hinaus werden passend zum Schwerpunkt didaktisch-methodische Zugänge zum Gegenstand Recht und Rechtsstaatlichkeit präsentiert. Stephan Benzmann zeigt, wie anhand von Fallbeispielen das schulrechtliche Regelungen das Verständnis für die Bedeutung von Rechtsnormen und deren Wirkung auf das gesellschaftliche Zusammenleben geschaffen werden kann. Sebastian Ihle konkretisiert den politikdidaktischen Ansatz des narrativen Lernens für das rechtliche Lernen.

Ergänzt werden die Beiträge durch die bewährten Rubriken Diskussion, Werkstatt, Rezensionen und DVPB NW aktuell.

Viel Freude bei der Lektüre!

Franziska Wittau

Inhalt

THEMA

2

Über das Verhältnis von Kritik- und Subsumtionskompetenz
Lea Caroline Jonas..... 2

Jetzt erst Recht?! Zur Notwendigkeit, die Ambivalenz des Rechts zwischen Herrschaft und Emanzipation in der Politischen Bildung zu thematisieren
Sascha Regier 6

Flucht, Migration und Menschenrechte – Zerreißproben in Bildungsräumen?
Otto Böhm 11

Rechtliches Lernen anhand von Narrationen
Sebastian Ihle 16

„Die haben ne Ausbildung und so dazu gemacht.“ – Herausforderungen der Thematisierung des Konzepts Rechtsstaat im Kontext von Polizeigewalt im inklusiven, rechtlich-politischen Unterricht
Dörte Kantschik 22

DISKUSSION

26

Zur Bedeutung von Sprache und Sprachbildung im Politikunterricht vor dem Hintergrund der *International Civic and Citizenship Education Study 2022*
Luisa Girmus..... 26

Kompetenzförderung im bilingualen Geschichts- und Politikunterricht: Eine vergleichende Untersuchung
Clara Margull 30

Forschendes Lernen als Teilhabeform: Demokratieerfahrung in schulischen Kontexten
Cornelia Stiller, Thea Stroot und Manuela Köstner 34

Wie weit ist die Europäische Union beim Klimaschutz?
Christian Rusche 38

FACHDIDAKTISCHE WERKSTATT

40

Rechtliche Bildung durch Fälle in der Schule
Stephan Benzmann 40

Projekttag „Seitenwechsel“: Diskussionen mit vertauschten Rollen
Kenan Holger Irmak..... 44

„Der Balkon – Wehrmachtsverbrechen in Griechenland“
Ein Bildungsprojekt von Respekt für Griechenland e. V.
Hilde Schramm, Bettina Deutsch, Annette Courtis und Lars Limbach 50

DVPB NW aktuell

54

REZENSIONEN

62

Sascha Regier

Jetzt erst Recht?! Zur Notwendigkeit, die Ambivalenz des Rechts zwischen Herrschaft und Emanzipation in der Politischen Bildung zu thematisieren

Der Aufsatz ist ein Plädoyer, warum für die Politische Bildung ein kritisches Rechtsverständnis notwendig ist. Recht darf nicht – wie es in der dominierenden Politikdidaktik erfolgt – als Institution des Gemeinwohls vermittelt werden, sondern muss in seiner Ambivalenz, sowohl Emanzipation zu ermöglichen als auch Herrschaft abzusichern, thematisiert werden.

1. Recht des Rechtsstaats

Innerhalb der schulischen Politischen Bildung ist das Recht als Unterrichtsgegenstand weiterhin ein Epiphänomen. Dies verwundert, bestimmen doch Rechtsverhältnisse grundlegend unseren Alltag. Recht manifestiert sich, wenn wir einen gekauften beschädigten Artikel umtauschen, zur Wahl gehen oder Urlaubstage in Anspruch nehmen. Es bestimmt u. a. die Arbeitswelt, die Gesellschaft und die Politik sowie zunehmend auch den Bereich des Privaten, da bspw. bestimmte Formen von Gewalt im Haushalt unter Strafe stehen. Über die politische Organisation hinausgehend stellt das Recht ein zentrales Steuerungselement der bürgerlichen Gesellschaft dar.

Inwieweit Recht jedoch in unseren Alltag und die Wirtschaft hineinreichen sollte, ist Bestandteil teils heftiger Debatten. Recht ist politisch! Folglich müsste es auch eine zentrale Kategorie für die Politische Bildung sein. Allerdings zeigt sich: Dem ist nicht so.

Dabei regelt das Recht in demokratischen Gesellschaften nicht nur die Verhältnisse der Individuen untereinander, sondern auch das Verhältnis zwischen Individuum und Staat. Bürger*innen sind formal vor dem Zugriff illegitimer Staatsgewalt durch Grundrechte als Abwehrrechte gegen die Staatsgewalt (Pichl 2024, S. 24) geschützt. Zu den Grundrechten zählen u. a. Meinungs-, Glaubens- und Versammlungsfreiheit. Geregelt sind sie in Verfassungen. In demokratischen Gesellschaften ist das Recht zwar vom Staat monopolisiert und kann durch Gewalt gegen Widerstand durchgesetzt werden („Staatsgewalt“), jedoch ist der Staat als Rechtsstaat durch den Einfluss des Liberalismus und die demokratischen Revolutionen der Neuzeit und Moderne selbst an Recht gebunden, wodurch seine politische Macht legitimiert ist. In liberalen Gesellschaften sollen Gesetze, nicht Menschen und Willkür herrschen.

2. Affirmative Rechtsbetrachtung durch die dominierende Politische Bildung

Doch wie steht es um die Thematisierung des Rechts im Unterricht der Politischen Bildung? Auf der Ebene der Politikdidaktik zeigt sich, dass die dominierenden – da

weiterhin im zweiten Teil der Lehramtsausbildung einflussreichsten – Positionen in der Politischen Bildung behaupten, „das Rechtsbewusstsein zu schärfen“ (Detjen 2007, S. 273). Emphatisch wird hervorgehoben, dass es wichtig sei, nach den „historischen und gesellschaftlichen Bedingtheiten“ (Oberreuter 2014, S. 310) von Recht zu fragen. Allerdings wird gerade dies nicht eingeholt, denn diese Positionen bleiben einer affirmativen Rechtsbetrachtung verhaftet, die stark von der Staatsrechtslehre des 19. Jahrhunderts und der Hegemonie des Bürgertums geprägt ist. Der liberale Rechtsstaat wird lediglich als Institutionalisierung des Gemeinwohls thematisiert (Detjen 2007, S. 273) und das Recht primär technokratisch im Hinblick auf seine Ordnungsfunktion vermittelt. Der Rechtsstaat wird explizit „als auf Gerechtigkeit und die Verwirklichung fundamentaler ethischer Maximen verpflichtete Ordnung“ (Oberreuter 2014, S. 309) abzielend begriffen. Dies stellt jedoch eine idealistische philosophische Position dar, die als normatives politisches Leitziel ihre Berechtigung hat, für den politischen Unterricht jedoch naiv ist. Denn hier sollte es um politische Auseinandersetzungen um die Gestaltung der Gesellschaft durch das Recht sowie unterschiedliche Interessen sozialer Akteure und ihre Durchsetzungsmöglichkeiten gehen. Erst dies macht politischen Unterricht politisch (Regier 2023, S. 95 ff.).

Recht ist keine politische Institution eines ominösen Gemeinwohls, was an sich schon als Idee in einer pluralisierten Klassengesellschaft zu hinterfragen ist. Es muss differenzierter in seiner Funktion und Setzung begriffen und vermittelt werden: Einerseits ermöglicht Recht Emanzipation und Freiheit, andererseits setzt es weiterhin Herrschaftsverhältnisse durch und sichert diese ab. Eine lediglich affirmative Thematisierung von Recht führt nicht zu einem soziologischen Verständnis, wie Gesellschaft funktioniert und sich Machtverhältnisse verstetigen. Durch die De-Thematisierung des Faktums, dass sich Rechtsverhältnisse durch politische Auseinandersetzungen und Kämpfe verändern, wird für einen demokratisch ausgerichteten politischen Unterricht kein Erkenntnisgewinn erzielt. Auch wird somit der Praxisbezug beschnitten,

Otto Böhm

Flucht, Migration und Menschenrechte – Zerreißproben in Bildungsräumen?

Aktuell wird vielfach ein menschenrechtliches *Einknicken* in der Migrations- und Asylpolitik festgestellt. Auch in der Menschenrechtsbildung sollten nicht einfach die politischen Notwendigkeiten der Migrationskontrolle hingenommen werden. Aber ein aufrechtes Verteidigen universeller Normen ohne Vermittlung mit der öffentlichen Diskussion reicht auch nicht aus. Anlässlich eines Nürnberger Bildungsprojekts sollen normative und didaktische Gesichtspunkte der Menschenrechtsgarantien reflektiert werden.

„Ein Schiff für Nürnberg“

Nürnberg liegt nicht am Meer, aber in Nachbarschaft zu Böhmen. Toni Burghardt, Nürnberger Künstler, wurde mit seinem Plakat „Nürnberg liegt am Meer“ post mortem zum Mitgestalter der Kampagne „Ein Schiff für Nürnberg – Symbol für Flucht und Rettung“. Tatsächlich geht es um ein Projekt¹, in dessen Zentrum ein ehemaliges Flüchtlingsrettungsschiff in Nürnberg als politisches Symbol und als Erinnerungs- und Denkmahl stehen soll. Die folgenden Überlegungen sind zu verstehen als Reflexionen zur Menschenrechtsbildung in dieser Perspektive, auch wenn das Schiff erstmal nur *virtuell* zu betreten sein wird. Der Idee nach soll es ein Türöffner für das Thema „Flucht, Migration und Menschenrechte“ (so der Titel eines wissenschaftlichen Symposions zum Projekt im Februar 2024) mit einem entsprechenden Bildungsprogramm sein. Gefordert ist ein lokal eingebettetes Konzept, das aber den konfliktgeladenen Stand des Themas nicht außer Acht lässt. Die Erfahrungen der Bildungsarbeit im Nürnberger Menschenrechtszentrum dienen dabei als ein tragfähiger Ausgangspunkt.

Flüchtlingsrechte

In den Menschenrechtsseminaren des Menschenrechtszentrums und Menschenrechtsbüros in Nürnberg wird die schlichte Frage gestellt: Welches Menschenrecht wird in Deutschland verletzt? Unter den Antworten aus Schulklassen oder Auszubildenden-Gruppen findet sich fast immer das Asylrecht. Das erweist sich als brauchbarer Ausgangspunkt für weitere Differenzierungen und Rückfragen in den Workshops. In der Diskussion stoßen wir dann auf zu bearbeitende Diskriminierungen und auf berechnete Kritik oder eben auch auf die Verteidigung europäischer oder nationalstaatlicher, nicht menschenrechtskonformer Maßnahmen, zuletzt im EU-Kompromiss zur Steuerung von Flüchtlingszuwanderung². Auch gegen-

über einer programmatisch menschenrechtsfreundlichen Bundesregierung gilt es, in der politischen Bildung die Kritik aufzugreifen. Aber auch die Nachdenklichkeit der Skeptischen und die Befürchtungen der Konservativen sollten nicht ignoriert werden. Ob der ermüdende Verweis auf die Menschenrechte und ihren Entstehungshintergrund in den 1940er Jahren dabei hilft? Unter dem Motto *Menschenrechte verstehen* versuchen wir es im *Nürnberger Menschenrechtszentrum*: Die Wirklichkeit, die ein Jahrzehnt lang von der Nazi-Politik und den Verbrechen in Europa geprägt war, bildete ein wesentliches Motiv für die Erarbeitung der Menschenrechtserklärung. Gerade auch der Zusammenhang mit Flucht und Migration wurde unterstrichen, Termini wie „erzwungene Migration“ (Lange 2008, S.73 ff.) kennzeichneten die Ausgangslage für die Formulierung der Artikel 14 (Asylrecht) und 15 (Staatsangehörigkeit). Die Interessen der Vereinten Nationen sowie das Engagement von nichtstaatlichen Akteuren und der Druck von Opfervertretungen gingen Hand in Hand. Inzwischen hat sich insbesondere das Diskriminierungsverbot des Artikel 2 zu einem Strukturprinzip für den Menschenrechtsansatz im Ganzen und damit auch besonders als Schutzanspruch in der Migrationssituation entwickelt. Eine kritische Menschenrechtsbildung legt Wert auf die Unterscheidung von direkter, indirekter und struktureller Diskriminierung. Die oft garantierte formale Gleichberechtigung von Menschen wird gerade auch in der rassismuskritischen Bildungsarbeit durch das Herausarbeiten von Mehrfachdiskriminierung und Intersektionalität (Motakef 2011, S. 81) erweitert. Über diesen Zugang lässt sich auch in der Bildungsarbeit der Blick auf die Fluchtsituation von besonders gefährdeten Menschen (Frauen und Kinder; Menschen, die nicht gesund sind) lenken. Jeder Mensch hat Rechte – aber in dieser Situation ist er regelmäßig der Willkür von

1 Vgl. <https://ein-schiff-fuer-nuernberg.de/> (18.6.2024). Kontakt: Klaus Stadler, ehemaliger Kapitän des Rettungsschiffes Sea-Eye

2 In der Süddeutschen Zeitung vom 11.4.2024 werden unter der Überschrift „Historischer Schritt“ bis „beschämend“ Reaktionen auf die EU-Asylreform zusammengefasst. Zum

Beispiel nennt Pro Asyl das Paket einen „Tiefpunkt für den Flüchtlingsschutz in Europa“. Caritas Europa bewertet besonders die beschleunigten Asyl- und Rückführungsverfahren an den Grenzen als problematisch, einschließlich der Inhaftierung von Familien und Kindern und Amnesty International kritisiert die gebilligte Asylreform als „verpasste Chance“ und „beschämend“.

Sebastian Ihle

Rechtliches Lernen anhand von Narrationen

Der Beitrag stellt eine Möglichkeit vor, wie rechtliche Inhalte in den Politikunterricht integriert werden können. Ausgangspunkt sind die Ausführungen Ingo Juchlers zum narrativen Ansatz der politischen Bildung. Der Text fasst zunächst überblicksartig Ziele rechtlichen Lernens zusammen, bevor die Potenziale von Narrationen für das politische Lernen sowie Aspekte der unterrichtlichen Umsetzung erläutert werden. Vor diesem Hintergrund wird exemplarisch dargestellt, auf welche Weise Ferdinand von Schirachs Theaterstück *GOTT* zum rechtlichen Lernen im Politikunterricht herangezogen werden kann.

1. Einführung

Obwohl Recht „wegen der Rechtssetzung durch staatliche Organe und der dazu gehörenden politischen Meinungs- und Willensbildung“ sowie seiner Eigenschaft, politisches Handeln zu begrenzen, immer ein „natürlicher“ Gegenstand der Politischen Bildung“ war, hat sich laut Goll (2021, S. 590) bis heute kein wirklicher Konsens über den Stellenwert juristischer Themen im Politikunterricht erzielen lassen. Vielmehr ist der öffentliche Diskurs, bis auf wenige Ausnahmen, zum Erliegen gekommen und auch die fachdidaktische Reflexion hat sich überwiegend auf andere Felder wie bspw. das Verhältnis von politischer und ökonomischer Bildung verlagert (vgl. ebd.; Engartner / Krisanthan 2017). Trotz dieser Entwicklung sind fachdidaktische Überlegungen zum rechtlichen Lernen im Politikunterricht nach wie vor von Bedeutung, denn Recht wird in weiten Teilen als integrierter Bestandteil des Politikunterrichts unterrichtet (vgl. Goll 2021, S. 591 f.; Grammes / Leps 2014, S. 28) bzw. gilt gar als Bestandteil (vgl. u. a. Autorengruppe Fachdidaktik 2016, S. 95).

Der vorliegende Beitrag möchte hier anknüpfen und – in Ergänzung zu den „üblichen“ Zugängen zu rechtlichen Themen wie bspw. der exemplarischen Arbeit mit realen, authentischen Rechtsfällen aus dem Alltag der Lernenden (vgl. Oberreuter 2022, S. 309 f.) – eine weitere Möglichkeit vorstellen, wie rechtliche Inhalte in den Politikunterricht integriert werden können: Das rechtliche Lernen anhand von Narrationen. Ausgangspunkt hierfür sind die Ausführungen Ingo Juchlers zum narrativen Ansatz der politischen Bildung. Laut diesem vermag der Einsatz von Narrationen¹ zu der Entwicklung eines vertieften und ganzheitlichen Verständnisses für die zu behandelnden politischen Gegenstände beizutragen, da Narrationen (in Abgrenzung zu politischen Sachtexten) häufig keinen ausdrücklich politischen Gehalt aufweisen. Das Politische er-

scheint vielmehr implizit und ist bspw. mit historischen, wirtschaftlichen, rechtlichen, religiösen und anderen Themen verwoben (vgl. Juchler 2015; Besand et al. 2016).

2. Ziele rechtlichen Lernens

Auch wenn der fachdidaktische Diskurs über das rechtliche Lernen in weiten Teilen zum Erliegen gekommen ist, lassen sich aus den aktuell(er)en rechts- bzw. politikdidaktischen Ausführungen dennoch eine Reihe von Zielen ableiten. Wathling (1999, S. 218) und Goll (2021, S. 592 f.) formulieren als übergeordnetes Ziel jeden rechtlichen Lernens die Respektierung der Rechtsordnung als Ganzes, „ohne darunter lediglich die passive Hinnahme von Rechtsnormen zu verstehen“ (ebd.). Um diesem Ziel nahezukommen, sollte Recht aus zwei Perspektiven betrachtet werden: Aus der Mikroperspektive einzelner Rechtsnormen / Gerichtsurteile sowie aus einer Makroperspektive (vgl. Wathling 1999, 218; Goll 2021, S. 593 f.).

Im Zuge der Betrachtung von Recht aus der Mikroperspektive einzelner Rechtsnormen/Gerichtsurteile lernen „[d]ie Schülerinnen und Schüler [...] Recht [zu] verstehen, an[zu]wenden, [zu] artikulieren, [zu] reflektieren und auch Alternativen zu geltenden Normen [zu] entwerfen [...].“ (Wathling 1999, S. 218; vgl. Goll 2021, S. 592; Oberreuter 2022, S. 309 f.) Das bedeutet, dass die Lernenden „am Einzelfall des konkreten Gesetzes oder Gerichtsurteils die Ursachen und Folgen von Normierungen und die damit verbundenen Konflikte und Probleme erfassen“ (Goll 2021, S. 593) sowie darauf aufbauend in Alternativen denken lernen. Dazu gehört auch, dass „nach eventuellen Kollisionen mit den weitergespannten philosophischen Grundlagen des Gemeinwesens“ (Oberreuter 2022, S. 310) wie bspw. Moral- und Ethikprinzipien gefragt wird (vgl. ebd., S. 304).

Im Rahmen der Betrachtung von Recht aus einer Makroperspektive sollte Recht als Institution begriffen werden (vgl. Goll 2021, S. 593), die einen „zentralen Bestandteil der politischen Lebensordnung einer Gesellschaft“ (Grammes / Wathling 1992, S. 112) ausmacht. Zu verdeutlichen ist hier also der Zusammenhang zwischen Rechtsordnung, Gesellschaft und Individuum

1 Der Beitrag geht in Anlehnung an Leubner / Saupe (2006, S. 6 f.) von einem weiten Narrationsbegriff aus, der neben epischen Texten (z. B. Romane), die sich durch das Vorhandensein eines Erzählers und einer Handlung auszeichnen, auch dramatische (z. B. Theaterstücke) und einen Teil lyrischer Texte (z. B. Gedichte) sowie (audio)visuelle Werke (z. B. Spielfilm) als literarische Narrationen begreift.

Kenan Holger Irmak

Projekttag „Seitenwechsel“: Diskussionen mit vertauschten Rollen

Es wird ein Format für einen Projekttag vorgestellt, das Demokratiebildung anbahnen sollte. Politikerinnen und Politiker wurden darin gebeten, im Vorfeld Fragen an die Schülerinnen und Schüler zu formulieren. Durch diesen „Seitenwechsel“ wurden letztere befähigt, Position zu beziehen, indem sie sich kritisch mit den Wahlprogrammen auseinandersetzten und selbst Ideen sowie Wünsche an die Politik herantrugen, um diese mit den Gästen zu erörtern. Über mehrere Wochen hinweg wurden die Schülerinnen und Schüler vorbereitet, um mit den Gästen sachorientiert und auf Augenhöhe diskutieren zu können. Hierzu bedurfte es einer Reihe von organisatorischen, methodischen und didaktischen Entscheidungen, die im Folgenden erläutert werden.

Als Ende der 1980er Jahre die Schlagworte Politik-, Parteien- bzw. Politikerverdrossenheit avancierten, bot sich mit ihnen ein begriffliches Instrumentarium, mit dessen Hilfe versucht wurde, empirische Befunde eines starken Anstiegs der Wahlenthaltung (Bundeswahlleiter 2022) oder des dramatischen Ansehensverlustes von Politikern (vgl. Dbb Beamtenbund und Tarifunion 2023) zu erklären. Dieser gesellschaftliche Diskurs eines nervös gewordenen politischen Systems (vgl. Völker 1998) trug gleichfalls zur Fortentwicklung der Demokratie bei, beispielsweise 1988 durch die Gründung des Vereins „Mehr Demokratie e. V.“. Aktuell scheint der sogenannte Protest- oder Wutwähler dem Nichtwähler im Rennen um die Gefahrenbeschreibung den Rang abzulaufen (vgl. Boese 2021). Diese Entwicklung ist für die politische Bildungsarbeit ernst zu nehmen, ohne sie zu dramatisieren.

Ein Herabsetzen des Wahlalters bei Kommunal-, Landtags- und nun auch Europawahlen macht aus einem erheblichen Teil der Schülerinnen und Schüler weiterführender Schulformen schlagartig Wahlberechtigte. Und das, was auf die erwachsene Wählerschaft zutrifft, gilt für jugendliche Wählerinnen und Wähler gleichermaßen: Die Rolle des aktiven Wahlbürgers bzw. der Wahlbürgerin nimmt ein, wer sich vom angebotenen Parteienspektrum gehört und repräsentiert fühlt sowie das Wählen an sich als Akt der Selbstwirksamkeit erlebt. Dies hängt nicht zuletzt von der individuellen sozialen Lage ab, die Einfluss nimmt zum Beispiel auf den Zugang zu Informationen, auf die Sprech- sowie die Diskursfähigkeit (vgl. Kahrs 2017). Das folgende Schulprojekt fand in der Oberstufe eines im ländlich-kleinstädtischen Raum angesiedelten Gymnasiums (NRW-Sozialindex 1) statt.

Den Ausgangspunkt unserer Überlegungen bildete jene Diskursfähigkeit, die eine kritische, sachorientierte Verständigung zwischen Politikschaffenden und den jungen Bürgerinnen und Bürgern ermöglichen soll. Trotz vielfältiger Bemühungen seitens der Politik, sich über die Teilnahme an Talkshows, Fernsehduellen sowie die Bespielung verschiedener Social-Media-Kanäle zu präsentieren und politisch zu erklären, wird eine „Sprechstörung“ (Kristina Weissenbach zit. n. Seidel 2024) diagnostiziert. Daher bedarf es neuer schulischer Formate, die Orientierung in der medial vermittelten Informationsflut

geben und zugleich Vertrauen schaffen. Unsere Prämisse lautete daher: Diskurs statt Schlagabtausch, Interaktion unter Gleichen statt herablassendes Politsplaining (vgl. Gersbach 2019) auf der einen bzw. Politikerbashing auf der anderen Seite. Unser Konzept eines Projekttages zur Demokratiebildung (vgl. Achour 2021) verband die Idee eines Worldcafés mit dem Format eines Speeddating in Realbegegnung.¹

1. Räumliche Nähe: Schülerinnen und Schüler sowie politische Akteure rücken zusammen

Bei einer großen Schule mit rund 220 Schülerinnen und Schülern in jedem Jahrgang der Sekundarstufe II stellte sich die Frage nach der räumlichen Nähe besonders drängend. Um die Gruppengröße auf ein Maß zu reduzieren, das es den Schülerinnen und Schülern erlaubt, niederschwellig – also ohne Mikrofon und in gewohnter Umgebung statt in einer anonymisierenden weitläufigen Aula – mit den Gästen und untereinander in Kontakt zu treten, muteten wir als Organisationsteam (vgl. Erläuterungskarte 1)² unseren Gästen aus den Parteien zu, sich mehr als drei volle Stunden Zeit zu nehmen und in doppelter Besetzung zu erscheinen (bei vier Parteien und acht Delegierten entstand eine Gruppengröße von 25–28, bei sechs Parteien und zwölf Entsandten wären es sogar nur rund 18 Schülerinnen und Schüler gewesen). In einem Arrangement parallel stattfindender Diskussionsrunden mit einzelnen Politikerinnen und Politikern entstand auf diese Weise eine räumliche Nähe, die auch eine Nahbarkeit der Gäste ermöglichte. Die Gespräche im Halb- oder Dreiviertelstunden-Rhythmus erhielten somit ihre Dynamik nicht aus dem Wettstreit der Politikschaffenden untereinander, vielmehr rückten die Schülerinnen und Schüler in eine aktive Rolle. An die Stelle des Spektakels wie es sich in einer Podiumsdiskussion ergeben kann, trat annäherungsweise ein Werkstattgespräch.

1 In unserer Schule hat sich daher die Kurzform „Worldcafé“ als Projekttitle eingebürgert.

2 Im Folgenden werden im Anhang befindliche Vertiefungs-, Erläuterungs- und Erweiterungskarten (letztere weisen auf optionale Einsatzmöglichkeiten hin) unterschieden.