



Demokratiestärkende Bildungsarbeit



Schulsozialraumanalyse

Sobix e.V. ★ Soziale Bildung e.V. ★



Impressum:

Herausgeber: Soziale Bildung e.V.
Staatlich anerkannte Einrichtung der Weiterbildung
Modellprojekt „Aktiv gegen Rassismus und Rechtsextremismus -
Demokratiestärkende Bildungsarbeit im ländlichen Raum“
Friedrichstraße 23, 18057 Rostock

Ort, Datum: Rostock, März 2009

Vorwort

Nachdem im ersten Halbjahr 2008 dreizehn Schulsozialräume untersucht wurden, verfügen inzwischen alle Schule über Einzelberichte, auf dessen Basis die Akteure vor Ort interventive und präventive demokratiestärkende Bildung diskutieren und mögliche Handlungsstrategien umsetzen können. Die stetige Bedeutungszunahme rechtsextremistischer Einstellungen in Teilen der Bevölkerung und gerade unter Jugendlichen zeigt, dass Schule insgesamt stärker auf demokratiefeindliche und rechtsextremistische Phänomene reagieren muss. Hierzu soll der vorliegende Bericht einen wirkungsvollen Beitrag leisten. Um die Ergebnisse der sozialwissenschaftlichen Untersuchung auch einer größeren Öffentlichkeit bekannt und zugänglich zu machen, haben wir uns entschieden einzelne Berichte in anonymisierter Form auf unsere Website zu stellen. Die Anonymisierung betrifft im wesentlichen Orte, Daten, Namen von Organisationen und weitere Detailinformationen.

Insgesamt wurden 713 Schüler_innen, 124 Lehrer_innen und 273 Elternteile in quantitativer Form befragt. Zudem wurden 26 Lehrkräfte an den Schulen sowie 24 zivilgesellschaftliche Akteure interviewt.

Der Anspruch des Modellprojektes besteht darin im Themenfeld Rechtsextremismus, Rassismus und Demokratiebildung sozialwissenschaftliche Forschung und politische Bildungspraxis zusammenzubringen. Die Idee entstand aus unserem eigenen Anspruch, sozialwissenschaftliche Forschungsvorhaben nicht mehr losgelöst von den untersuchten Menschen und Organisationen, in unserem Fall die wichtigen Akteure schulischer Sozialräume, zu unternehmen, sondern die Ergebnisse in erster Linie den Betroffenen zugänglich und für ihre eigene Arbeit produktiv zu machen. Das Modellprojekt läuft seit August 2007 und wird bis 2010 an drei ausgewählten Schulen intensiv im Kontext demokratiestärkender Bildungsarbeit präsent sein.

Allen beteiligten Schulen wünschen wir viel Erfolg bei der Diskussion und Umsetzung gewählter Handlungsstrategien!

Inhalt

Einleitung	7
Wichtige Hinweise für den Umgang mit den Daten	13
1. Schule als Organisation und ihr Umfeld	14
1.1 Schule allgemein	14
1.2 Schule im öffentlichen Umfeld	14
2. Schule im Innenverhältnis	15
2.1 Infrastruktur	15
2.2 Schulprogramm	15
2.3 Innovations- und Veränderungsmöglichkeiten	16
3. Kooperation in und mit der Schule	17
3.1 Kooperationen und außerunterrichtliche Angebote	20
3.2 Zusammenarbeit mit Eltern	21
3.3 Kooperationsmöglichkeiten für Innovationen und Weiterentwicklungen	23
3.4 Kooperationen – Perspektive der Zivilgesellschaft	23
4. Schule und ihre bedeutenden Akteure	26
4.1 Schüler_innen	26
4.1.1 Einstellungen	26
4.1.3 Freizeitverhalten und Nutzung von Angeboten	34
4.1.4 Zukunftsperspektiven	34
4.1.5 Engagement	35
4.1.6 Wünsche	35
4.2 Lehrer_innen	35
4.2.1 Berufliche Beanspruchung	35
4.2.2 Fortbildungen und Fortbildungswünsche	36
4.3 Eltern	37
4.3.1 Einschätzung des Wohnortes/ der Region	37
4.3.2 Engagement	38
5. Strukturelle und pädagogische Elemente demokratiestärkender Bildungsarbeit an Schule	38
5.1 Schule als Ort des Demokratielernens	38

5.1.1 Wichtige Kriterien der Demokratiebildung	40
5.1.2 Grenzen und Hindernisse in der demokratiestärkenden Bildungsarbeit.....	42
5.2 Mitbestimmung und Partizipation in der Schule	44
5.2.1 Lehrerperspektive.....	46
5.2.2 Schülerperspektive	48
5.2.3 Mitbestimmungsthemen.....	49
5.3 Gremienarbeit	49
5.4 Einschätzung der demokratischen Umgangsformen unter den Schüler_innen aus Lehrerperspektive	50
5.5 Demokratieverständnis und demokratiestärkende Bildungsarbeit – Perspektive der Zivilgesellschaft	50
5.6 Beteiligung – Perspektive der Zivilgesellschaft	51
6. Pädagogische Situation.....	53
6.1 Wichtige Bildungsinhalte in der Arbeit als Lehrer_innen	53
6.1.1 Werte und Normen	54
6.2 Die pädagogische Situation des Unterrichts	54
6.3 Erziehungsstile.....	56
6.4 Kommunikation und Schüler-Lehrer-Verhältnis	57
6.5 Konfliktlösung.....	58
6.6 Lebenswelt- und Sozialraumkenntnis in Gilchow	60
6.7 Methoden.....	64
6.7.1 Methodeneinsatz.....	64
6.7.2 Fortbildungsbedarf	65
6.7.3 Diskussion als demokratischer Prozess der pädagogischen Situation	65
7. Rechtsextremismus und dessen Entgegnung.....	69
7.1 Problemsicht und Kenntnisse.....	69
7.1.1 Fortbildungsbedarf	69
7.2 Einstellungen	70
7.3 Ursachen	71
7.4 Erscheinungsformen: Strukturen und Aktivitäten	73
7.4.1 Erscheinungsformen an Schule	74

7.5 Auseinandersetzung und Strategien	75
7.5.1 Auseinandersetzungsformen an Schule	75
7.5.2 Auseinandersetzungsformen auf zivilgesellschaftlicher Ebene	77
7.5.3 Aktiv gegen Rechts - Umsetzbare Strategien an Schule	80
8. Zivilgesellschaft	82
8.1 Beteiligung an zivilgesellschaftlichen Aktivitäten	82
8.2 Politische Kultur	85
8.3 Ressourcen und Entwicklungsbedarf	89
8.3.1 Angebote und Engagementmöglichkeiten	90
8.3.2 Politische Beteiligungsmöglichkeiten	91
8.3.3 Erreichbarkeit der einzelnen Angebote.....	92
8.3.4 Qualität und Vielfalt der Angebote	92
8.3.5 Kooperationsbedarf und Zukunftswünsche der Zivilgesellschaft	93
8.3.6 Stärkung der Zivilgesellschaft	95
Anhang.....	98
Tabellenverzeichnis	98
Diagrammverzeichnis	98

Einleitung

Im Rahmen des Modellprojektes ‚Aktiv gegen Rechtsextremismus und Rassismus – Demokratiestärkende Bildungsarbeit im ländlichen Raum‘ wurden an 13 Schulen in vier Landkreisen Mecklenburg-Vorpommerns von Februar bis Juni 2008 umfangreiche sozialwissenschaftliche Untersuchungen vorgenommen. Im Rahmen dessen veröffentlichen wir auch drei Einzelberichte unterschiedlicher Schulen in vollständig anonymisierter Form.

Die Studie zielt darauf, effektive und effiziente Formen der Entgegnung rechtsextremistischer Tendenzen und Initiierung bzw. Aktivierung demokratischer Impulse im schulischen Kontext und darüber hinaus zu finden und zu etablieren. Daher war es erforderlich viele Akteure des Sozialraums Schule zu erreichen. Dazu wurden qualitative und quantitative sozialwissenschaftliche Erhebungsinstrumente entwickelt. Die Schüler_innen¹ der 8. und 9. Klassen der untersuchten Schulen haben in Begleitung von Testleitungen Fragebögen ausgefüllt. Zudem erhielten die Eltern der befragten Schüler_innen Fragebögen. Die Lehrer_innen der Schulen wurden ebenso aufgefordert, sich an der Befragung zu beteiligen und erhielten eigens konzipierte Fragebögen. Des Weiteren wurden an jeder Schule problemzentrierte Experteninterviews mit jeweils zwei Personen durchgeführt. Außerdem wurden über Experteninterviews zivilgesellschaftliche Akteure des Schulsozialraums bzw. des Landkreises erfasst. Hierzu zählen z.B. engagierte Menschen in lokalen Vereinen, Kommunalpolitiker_innen, Jugendsozialarbeiter_innen sowie Vertreter_innen von Behörden, Kirchen und Verwaltung.

In der Studie und dem vorliegenden Bericht als verdichtete Situationsbeschreibung werden die verschiedenen Perspektiven der befragten und untersuchten Menschen auf das Thema Rechtsextremismus in ländlichen Regionen sowie Potentiale und Probleme demokratiestärkender Bildungsarbeit in schulischen Sozialräumen sichtbar. Es geht vornehmlich darum die Perspektiven der Akteure vor Ort ernst zu nehmen, aufzugreifen und für demokratiestärkende Bildungsarbeit in Schulsozialräumen fruchtbar zu machen.

Wir wollen, um in den vorliegenden Bericht einzuführen, das Verständnis des Modellprojektes von Schule als Sozialraum und von demokratiestärkender Bildungsarbeit im Kontext fortschreitender rechtsextremer Erscheinungsformen und Orientierungen, gerade unter Jugendlichen, verdeutlichen. Daran anknüpfend soll der Sinn und Zweck des Berichts, inklusive der Handlungsempfehlungen, aus Sicht des Modellprojektes transparent gemacht werden.

¹ Auf Grund der generellen konsensualen Vereinbarung innerhalb von Soziale Bildung e.V. werden _innen-Formulierungen verwendet, um nicht die übliche männliche Ausdrucksweise dominieren zu lassen. Die Entscheidung für den Unterstrich anstatt eines großen I's oder eines Querstrichs basiert auf dem Anspruch nicht nur die zwei generell bekannten Geschlechtergruppen einzuschließen, sondern auch durch den _ Unterstrich (als Lücke, nicht Trennung) zu verdeutlichen, dass sich Menschen zwischen den Geschlechtern bewegen können und es unzählige Geschlechtsidentitäten gibt. Auf Grund der besseren Lesbarkeit verzichten wir bei zusammengesetzten Begriffen (Lehrerkollegium, Lehrer-, Schüler-Verhältnis) oder Begriffen mit institutionellen Bezügen (Kooperationspartner) auf die o.g. Schreibweise. Wir rechnen mit und freuen uns auf anregende diesbezügliche Diskussionen und hoffen Sie kommen nicht zu sehr ins Stolpern.

Warum der Sozialraum Schule?

Dem Modellprojekt und der Studie liegt ein weiter Begriff von bzw. eine umfassende Perspektive auf Schule zu Grunde. Schule wird als vielschichtiger Sozialraum verstanden, an dem sowohl formelle als auch informelle Bildung, peergroup-Sozialisation, Interaktion und Kommunikation unterschiedlicher sozialer Schichten, Milieus und Alterskohorten stattfindet. Gerade in einer strukturschwachen, ländlich geprägten Region kommt dem Sozialraum Schule besondere Funktion zu. Schule fungiert hier oftmals als eine der letzten Instanzen und Schnittpunkte öffentlichen Lebens. An und um die Schule sind hier oftmals die einzigen demokratischen zivilgesellschaftlichen Strukturen angesiedelt. Diese Rolle der Schule soll hervorgehoben und gestärkt werden. **Das Projekt setzt an der für die Einstellungsbildung zentralsten Institution in der Gesellschaft - der Schule - an.** Dies nicht im klassischen Verständnis. Schule wird nicht auf schulisch organisierte Bildung in typischen Unterrichtsformen, mit standardisiertem Ablauf und typischem Verhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden mit festem Regelkanon reduziert. Das Modellprojekt versteht **Schule vor allem als Ort öffentlichen Lebens**, in dem Kinder und Jugendliche einen Großteil ihres Alltags verbringen. Der schulische Kontext stellt für sie einen zentralen Sozialisationsraum dar, in dem sowohl durch formelle Bildung in Unterrichtsform, aber vor allem im informellen Bereich wie der jeweiligen Bezugsgruppe individuelle Prägung stattfindet. Kinder und Jugendliche bilden in diesem Kontext Einstellungen aus und reifen zu individuellen Persönlichkeiten. Das klassische Verständnis von Schule verengt sich auf Bildungsprozesse des Unterrichts. Die reformpädagogische Perspektive des Modellprojektes konzentriert sich dagegen auf die Gesamtheit der Prozesse des Ausprobierens und Generierens von individuellen Handlungskonzepten. Das Modellprojekt kann durch diese Perspektive bisher vernachlässigte pädagogische Zugänge einbeziehen. **Schule wird so als Ort vielfältiger Bildungsangebote und -wege** aufgefasst, sowohl im formellen Bereich des Unterrichts, als auch im informellen Bereich der Freizeit bzw. den nichtformellen Aspekten der Rahmenbedingungen von Bildungsprozessen. Der Sozialraum Schule ist mit seinen verschiedenen Menschen, Perspektiven, Handlungs- und Kooperationsmöglichkeiten im sozialen, kulturellen wie auch politischem Bereich sowie den vielfältigen Lernformen und -umwelten ebenso ein Ort vielfältiger, nicht zuletzt demokratischer bzw. demokratisierender Entfaltungsmöglichkeiten für alle Beteiligten.

Das Projekt zielt auf die Förderung von unterschiedlichsten Kooperationen, die im Sozialraum Schule (potentiell) vorhanden sind. Das Konzept sieht zudem eine enge Kooperation sowie Abstimmung mit landesweiten und regionalen Akteuren vor, die sich mit der Thematik Rechtsextremismus und Rassismus auseinandersetzen. **Der Sozialraum Schule wird als fester Bestandteil des demokratisch-öffentlichen Lebens aufgefasst.** Im schulischen Kontext kommen die unterschiedlichsten Bevölkerungsgruppen in Kontakt. Zugleich schlagen sich alle gesellschaftlichen Probleme und Verhältnisse im Sozialraum Schule nieder und werden hier sichtbar. Die Bedeutung des **Sozialraums Schule als sozialkommunikativer Schnittpunkt, Wertevermittlungsinstanz und Problemort** wird im Modellprojekt zusammengedacht. Nur in der Verknüpfung dieser Ebenen kann die (Rück-)Gewinnung der Schule als „Demokratieressource“ gelingen. **Der Sozialraum Schule wird als Ressource für Lösungen gesellschaftlicher Problemkonstellationen aufgefasst.**

Rechtsextreme Politik setzt verstärkt an lokalen Problemkonstellationen und in der Bevölkerung zum Teil weit verbreiteten rassistischen, wohlstandschauvinistischen, nationalistischen und autoritaristischen Einstellungen an. Das Modellprojekt reagiert auf diese Entwicklungen, in dem

der Sozialraum Schule in vielfältiger sowie synergetischer Weise in den Fokus genommen wird. Das Modellprojekt nimmt auch die im schulischen Kontext anzutreffenden gesamtgesellschaftlichen, regionalen und spezifisch lokalen Defiziten und Problemtendenzen in den Blick. Ziel ist die (Rück-) Gewinnung der **Schule als öffentlicher Ort sozialen und partizipatorischen Lernens**. Dazu wird eine den schulischen Alltag und dem dazugehörigen sozialen Umfeld umfassende Vorgehensweise favorisiert. Somit wirkt das Modellprojekt neben dem schulischen Kontext weit in die gesellschaftlichen Strukturen hinein. Damit verbunden zielt das Projekt auf die Rückgewinnung von resignierten, enttäuschten Menschen sowie die Aktivierung von bisher nicht erreichten Bevölkerungsgruppen. Direkt vor Ort soll eine Aktivierung und Stärkung der lokalen Strukturen der demokratischen Zivilgesellschaft erfolgen. Schule bietet dafür, wenn auch nicht hinreichend, geeignete **Potentiale zur Erreichung: die dafür notwendigen Zielgruppen, die materiellen bzw. technischen Ressourcen, die im Sozialraum Schule anzutreffenden personellen Kompetenzen und individuellen Alltagserfahrungen**. Diese Potentiale werden durch das Projekt bewusst und als Ressource gegen Rechtsextremismus und für demokratische Partizipation verfügbar gemacht.

Was meint demokratiestärkende Bildungsarbeit?

Ein wichtiges Ziel von Bildung ist die Wahrnehmung der Verantwortung für das Gemeinwesen (nach Hartmut von Hentig). Darin eingeschlossen ist die Entwicklung und Bereitschaft zur Selbstverantwortung und der Verantwortung für die Gesellschaft. Die Menschen sind als denkende und handelnde Wesen aufzufassen, die an der Gesellschaft nicht nur teilhaben, durch sie gebildet und kultiviert werden, sondern die sie auch mit gestalten und verändern können. Wenn Bildung sich u.a. bewährt, rückt also die demokratische Gemeinschaft und das Gemeinwohl in den Mittelpunkt. Das Verfahren zur Ermittlung des Gemeinwohls ist Demokratie, womit alle involviert werden, d.h. „Als-Bürger-handeln“ (also: Verantwortung in der res publica) wird in der Polis zur unentrinnbaren Pflicht. Die Fähigkeiten zur Reflexion der eigenen Existenz und die aller anderen Menschen und die Fähigkeiten zur Wahrnehmung von Verantwortung für sich selbst und für das Gemeinwohl müssen innerhalb schulischer und außerschulischer Bildung entwickelt werden.

„Der Mensch bildet sich“² und „Das Leben bildet“.³ Darin wird die Verschränkung von individuellem und gesellschaftlichem Interesse als Ziel formuliert und damit die jeweilige Erkenntnis von Individuum und Gesellschaft zu den maßgeblichen Momenten seiner Beurteilung gemacht:

„[...] das Ziel ist die *sich selbst bestimmende Individualität* - aber nicht um ihrer selbst willen, sondern weil sie als solche *die Menschheit bereichert*.“⁴

Hintergrund des demokratiestärkenden Bildungskonzeptes des Modellprojektes und der damit verbundenen methodischen Ausrichtung ist die Beachtung von Entwicklungen, die sowohl innerhalb der eigenen empirischen Analyse als auch dem aktuellen Forschungsstand zur politischen und demokratischen Partizipation von Kindern und Jugendlichen virulent sind. Zum einen sind dies rechtsextreme Strukturen im ländlichen Raum und damit verbundene rechte

² Hartmut von Hentig, 1996, S. 39 f.: Bildung. Ein Essay. München, Wien: Hanser. Oder : 5. Aktualisierte Auflage. Beltz Verlagsgruppe, Weinheim 2004.

³ Hartmut von Hentig, 1996, S. 42 f.

⁴ Hartmut von Hentig, 1996, S. 41

Einstellungen Jugendlicher, zum anderen, dass politische und gesellschaftliche Partizipation von Jugendlichen eher distanziert betrachtet wird, sich oftmals in ihren schulischen und außerschulischen Erfahrungswelten kaum Möglichkeiten des demokratisch-partizipativen Engagements zeigen – obwohl viele Jugendliche bereit sind, sich demokratisch zu engagieren. Diese beschränkten Erfahrungs- und Engagementmöglichkeiten, die sich zudem wenig an den subjektiven Bedürfnissen der Jugendlichen und ihren lebensweltlichen Erfahrungen orientieren, werden gerade in den strukturschwachen Räumen durch soziale Probleme, mangelhafte kulturelle und gesellschaftspolitische Anregungsmöglichkeiten und rechte Hegemoniebestrebungen innerhalb der Zivilgesellschaft weiter konterkariert. Hier bedarf es verstärkter schulischer und außerschulischer demokratiestärkender Bildungsangebote.

Versteht sich demokratiestärkende Bildungsarbeit innerhalb politischer Jugendbildung, so verfolgt sie das Ziel, mit pädagogischen Mitteln an der Erhaltung und Weiterentwicklung der Demokratie mitzuwirken.

Demokratielernen nach Peter Henkenborg⁵ muss dabei auf mehreren Ebenen angesiedelt sein:

- **Ziel: Funktion von Demokratie verstehen**
 - Bezogen auf den Kontext Schule müssen zwei Perspektiven den Ansatzpunkt für Demokratielernen bilden: die About-Perspektive (politische Bildung im Unterricht, kognitives Lernen) und die Trough-Perspektive (politische Bildung als Schulprinzip, Schule als Polis, als Lebens- und Erfahrungsraum).
- **Ziel: Inhalt der Demokratie verstehen**
 - u.a. formale Regeln, Prinzipien des Rechts- und Verfassungsstaates, Bedeutung von Dialog, Deliberation und Zivilgesellschaft, die öffentlichen Methoden der Willensbildung und Konfliktregelung
- **Ziel: Kritik der Demokratie sowie**
- **Ziel: Überzeugung der Jugendlichen vom Wert der Demokratie.**
 - Hier gilt es Bildungskonzepte zu implementieren, die demokratiekritische Positionen der Jugendlichen aufgreifen und die Impulse und Ideen der Jugendlichen ausschöpfen. Kontroversität und Kritik sollte demnach wichtiger Bestandteil der Methoden und inhaltlichen Debatten der schulischen und außerschulischen Bildungsarbeit sein, bei dem v.a. auch die Pädagog_innen der Unterstützung bedürfen.⁶
- **Ziel: Kultur der Anerkennung**
 - Anerkennungskultur ist zu schaffen in Schule und Zivilgesellschaft, damit Jugendliche erst die Möglichkeit erhalten, Selbstvertrauen und Selbstachtung zu entwickeln. Emotionale Zuwendung, kognitive Achtung, Erfahrung von Solidarität und sozialer Wertschätzung gehören wesentlich dazu.
 - Problem: Demokratiepädagogische Aktivitäten bleiben an vielen Schulen randständig, eine Anerkennungskultur ist kaum vorhanden.

⁵ Peter Henkenborg, 2007: Politische Bildung in Ostdeutschland: Demokratie-Lernen zwischen Anspruch und Wirklichkeit von Peter Henkenborg, Jan Pinsler, Anett Krieger, und Rico Behrens von Vs Verlag (Broschiert - 12. Dezember 2007)

⁶ Weiterbildung: Gesellschaftsbild, Professionalität, Erfahrungen mit Diskussions-, Urteils- und Entscheidungsprozessen in den Bildungsangeboten, Überwindung von Angst vor Auseinandersetzungen, andere Kompetenzen (als Fachwissen) der Lehrkräfte sowie der Jugendlichen sowie weiterer Beteiligter werden gefördert.

Was können die Studie und der Bericht nützen bzw. beitragen?

Im Modellprojekt wurde eine breit angelegte Analyse der Situation an verschiedenen Schulen einschließlich jeweiliger sozialräumlicher Verflechtungen vorgenommen. Um die spezifische Situation im Schulkontext bewerten zu können, wurden Faktoren untersucht, die für die Ausprägung des Schulklimas mitverantwortlich sind. Hierzu zählen neben soziostrukturellen Ausgangsbedingungen u.a. Dominanzverhalten, das Lehrende-Lernende-Verhältnis, innerschulischer Organisationsaufbau, die Angebotsstruktur inkl. der Varianz der Lernwege. Es wurden mittels Befragungen die politischen Einstellungen sowie die Werte- und Normenprägung der Schüler_innen gemessen. Bei den Schüler_innen wurden die Präferenzen in der jugendkulturellen Verortung, Teilhabe und Freizeitgestaltung untersucht. Zudem wurden sie danach befragt, wie sie Schule, Unterricht und Lehrer_innen einschätzen, wie ihre alltäglichen Umgangsweisen sind und wo sie in der Schule mitbestimmen möchten. Die Perspektive von Eltern ist ebenso über Fragebögen aufgenommen worden. Sie erhielten die Möglichkeit die Zusammenarbeit mit der Schule einzuschätzen, sich zu eigenem Engagement und Erziehungsstilen zu äußern und wurden zu ihrer Einschätzung der Möglichkeiten und Entwicklungen im Sozialraum sowie rechtsextremen Erscheinungen befragt. Die Lehrer_innen wurden zu ihrem Bildungsverständnis, der pädagogischen Arbeit und ihrem Beratungs- und Fortbildungsbedarf befragt. Außerdem wurden die Perspektiven und Einschätzungen der Lehrer_innen auf ihre Schüler_innen untersucht. Diese Einschätzungen betrafen v.a. demokratische Kontexte wie Mitbestimmung, Mitarbeit und Engagement sowie Umgangsformen. Ebenso wurde die Perspektive und Einschätzung der Lehrer_innen zu rechtsextremen Orientierungen und Erscheinungsformen in der Schule sowie im Sozialraum erhoben. Hierzu gehört auch die Einschätzung der individuellen wie schulischen und sozialräumlichen Auseinandersetzungsformen mit dem Phänomen Rechtsextremismus. Einen bedeutenden Teil nimmt in den quantitativen Befragungen (Lehrer_innen) und qualitativen Interviews (Vertreter_innen von Schule und Zivilgesellschaft) das Themenfeld Kooperation ein. Es ist wichtig zu erfahren, wie Schule in das öffentliche Umfeld eingebettet ist, welche Bedeutung Kooperationen haben und welche außerunterrichtlichen Angebote etabliert sind, wichtig erscheinen und ausgebaut werden sollten. Thematisch ähnlich sind die qualitativen Interviews mit den jeweiligen Expert_innen auf schulischer wie zivilgesellschaftlicher Seite gelagert. Hierbei ging es, in Ergänzung zu den quantitativen Befragungen, darum, die Einschätzung der Expert_innen zu Kooperationen in und außerhalb von Schule zu beleuchten, ihre Einschätzung zu rechtsextremen Erscheinungen, Ursachen und möglichen Strategien intensiver zu erschließen sowie Möglichkeiten demokratiestärkender Bildungsarbeit aus der Perspektive lokaler Akteure aufzunehmen.

Die Ergebnisse dieser Untersuchungen liegen den Leser_innen in Form des nachfolgenden Berichts vor. Hierbei ist der Ergebnisbericht als Situationsbeschreibung zugänglich. Die Gliederung des Berichts erfolgt nicht in Reihenfolge der Aspekte der Fragebögen oder der Leitfäden der Interviews, sondern thematisch sortiert und in Verbindung mit den verschiedenen Perspektiven der befragten Personen. Hierdurch sollen die verschiedenen Sichtweisen auf einen Gegenstand, ihre Gemeinsamkeiten und Unterschiede lesbar und in ihrer Verschränkung für Reflexionen verfügbar werden.

Durch diesen Bericht wollen wir ermöglichen, dass sich Schule und ihre bedeutenden Akteure auf einer Metaebene bewegen können. Aus einer multiperspektivischen Außen- und Innensicht lässt

sich viel über die Situation vor Ort erfahren. Es können bisherige alltägliche Auffassungen, vielleicht nicht immer kommunizierte Einschätzungen eingesehen werden und neue Erkenntnisse über die Situation im Schulsozialraum gewonnen werden. Potentiale und Defizite werden im Hinblick auf demokratiestärkende Bildungsarbeit im Schulsozialraum deutlich.

Wir wollen hiermit zur (Selbst-)Reflexion und Handlungsorientierung im Kontext demokratiestärkender Bildungsarbeit zur Entgegnung rechtsextremistischer Tendenzen anregen. Ein wichtiges Anliegen des Modellprojektes ist daher die Situationsbeschreibung mit möglichen Anschlussstellen für präventive und interventive Handlungsstrategien zu versehen. Die im zweiten Teil des Berichts dargestellten Handlungsempfehlungen sind Vorschläge, wie schulische und sozialräumlich orientierte demokratiestärkende Bildungsarbeit unterstützt werden könnte. Sie sind aus der Interpretation der gewonnenen Daten unsererseits entstanden, greifen auf Erfahrungswerte der politischen Bildungs- und Vereinsarbeit von Soziale Bildung e.V. zurück und beziehen sich auf in der Fachöffentlichkeit anerkannte Ansätze (z.B. *Kooperatives Lernen, Selbstgesteuertes Lernen*).

Diese Vorschläge stellen wir den Schulen und weiteren Beteiligten zur Verfügung und zur Diskussion. Wir empfehlen den an der Umsetzung Interessierten sich Stück für Stück den Empfehlungen zu widmen und die Umsetzung prozesshaft in den schulischen Ablauf vorzunehmen. Es muss nicht alles auf einmal angefangen und implementiert werden, sondern es sollte unter den Beteiligten im Konsens entschieden werden, welche Schritte eingeleitet und welche Möglichkeiten umgesetzt werden. Diejenigen Schulen, die nicht intensiv als ausgewählte Modellschulen von Soziale Bildung e.V. begleitet werden, haben die Möglichkeit, neben den Bildungsangeboten von Soziale Bildung e.V., durch die an entsprechender Stelle benannten Kooperationspartner (Regionalzentrum, Beteiligungswerkstatt) beraten und begleitet zu werden.

Aus der Untersuchung der Schulen wird im Jahr 2009 ein Gesamtbericht erstellt, der eine repräsentative Situationsbeschreibung und -analyse enthält sowie die Schwerpunkte der Handlungsempfehlungen diskutiert. Der Gesamtbericht soll einer weitergreifenden Fachöffentlichkeit verfügbar gemacht werden.

Wichtige Hinweise für den Umgang mit den Daten

Die Repräsentativität der erhobenen Daten ist zum einen von der Befragungspopulation als auch von dem Rücklauf der Fragebögen abhängig. Aus diesem Grund ergeben sich für die Aussagen der drei Akteursgruppen der quantitativen Befragung unterschiedliche Repräsentativität. Es sei darauf hingewiesen, dass die Aussagekraft der Daten für die Lehrer_innen und Eltern in einigen Schulsozialräumen relativ gering ist. Dennoch wurde sich größtenteils dafür entschieden, auch Personengruppen mit geringen Rücklauf zu berücksichtigen, um mittels der themenbezogenen Auswertung eine Reflexionsgrundlage zu bieten, die den analytischen Blick auf wichtige Bereiche der demokratiestärkende Bildungsarbeit im Schulsozialraum schärft. Bei den Schülerdaten kann von einem hohen Informationsgehalt für die Schüler_innen der jetzigen 9. und 10. Klasse ausgegangen werden, da fast alle Schüler_innen in Anwesenheit von Testleitern befragt wurden.

Die Prozentzahlen im Bericht beziehen sich immer nur auf die Personen, die an der Erhebung teilgenommen haben und stehen lediglich als Indikatoren für die Gesamtpopulation.

Aussagen wie beispielsweise „90% (n=9) der Lehrer_innen gaben an, dass es voll zutrifft, dass ...“ sind wie folgt zu deuten:

Das kleine n steht für die numerische Ausprägung der Antworten. Also 9 Lehrer_innen haben die Aussage mit -trifft voll zu- beantwortet. Die Prozentzahl (90%) bezieht sich auf den Anteil der Antwortausprägung von -trifft voll zu- an der Gesamtzahl der Lehrer_innen, die die Aussage beantwortet haben. Folglich haben zehn Lehrer_innen diese Aussage beantwortet.

Dies ist wichtig zu beachten, da nicht alle Befragten (Schüler_innen, Lehrer_innen, Eltern) den Fragebogen komplett ausgefüllt haben und daher die Aussagekraft der Items⁷ variieren können. Es wurde bei der Auswertung jedoch Wert darauf gelegt, dass Items mit hohen ‚Missings‘ (Nichtbeantwortungen) nicht Bestandteil des Berichtes sind.

⁷ Innerhalb der Sozialforschung sind Items verfasste Stimuli (Aussagen in einem Fragebogen), die beispielsweise als Indikatoren für eine Einstellung, Beurteilung oder Merkmal stehen können.

1. Schule als Organisation und ihr Umfeld

1.1 Schule allgemein

Im Rahmen der Erhebung an der Schule in Gilchow wurden mit Hilfe von Fragebögen 64 Schüler_innen der 8. und 9.Klasse (des Schuljahres 2007/08) und 33 ihrer Elternteile befragt. Hierfür wurden eigens dafür konzipierte Schüler- und Elternfragebögen genutzt. Des Weiteren haben an der freiwilligen Lehrerbefragung insgesamt 21 Kolleg_innen den hierzu entwickelten Fragebogen beantwortet.

1.2 Schule im öffentlichen Umfeld

73% der Eltern stimmen zumindest teilweise zu, dass die Schule in der öffentlichen Wahrnehmung vor Ort ein gutes Image hat. Dementsprechend können auch alle Lehrer_innen feststellen (65% Zustimmung, 35% teilweise Zustimmung), dass die Schule gut in das öffentliche Umfeld integriert ist. Eine große Zustimmung unter den Lehrkräften findet auch die Tatsache, dass die Schule eine wichtige Funktion innerhalb der Gemeinde über die Bildungsarbeit hinaus hat (5% Ablehnung).

Dass die Schule ein Ort ist, an dem die Vielfalt der Gemeinde Ausdruck findet, ist jedoch nicht unter allen Lehrer_innen unumstritten (10% volle Zustimmung, 10% Ablehnung, der Rest hat teilweise oder eher zugestimmt), ebenso der Punkt, dass zwischen Schule und ihrem Umfeld ein Verhältnis wechselseitigen Gebens und Nehmens besteht (5% volle Zustimmung, 10% Ablehnung, der Rest hat teilweise oder eher zugestimmt) und dass Themen des öffentlichen Umfeldes häufig in der Schule zur Sprache kommen (5% volle Zustimmung, 5% Ablehnung, der Rest hat teilweise oder eher zugestimmt). Dass die Schule jedoch guten und regelmäßigen Kontakt zu außerschulischen Partnern hat, dem können 71% der Lehrer_innen zustimmen.

Im Bereich der Öffentlichkeitsarbeit der Schule haben wir mehrere Aspekte untersucht, über die erhoben wurde, wie gut sie funktionieren, oder wenn sie nicht vorhanden sind, ob eine Einführung oder Verstärkung der einen oder anderen Methode sinnvoll scheint. Tabelle 1 zeigt die Übersicht der erhaltenen Meinungen, dabei gibt es einige Fälle, bei denen die Meinungen auseinander gehen, diese sind in der Tabelle dann zweimal vertreten (bspw. „Einladung von externen Gästen“).

Funktioniert gut	Funktioniert mittelmäßig	Funktioniert schlecht	Gibt es nicht
Einladung von externen Gästen	Einladung von externen Gästen	Veröffentlichungen in der lokalen Presse	Veröffentlichungen im lokalen Radio
Elternbrief	Schülerzeitung		
Ausstellungen	Information an die Kommunalpolitik		
Öffentlichkeitswirksame Aktionen	Infotafel in der Schule		
Infotafel in der Schule	Internetseite/-plattform		
Öffentliche Ausstellungen			

Tabelle 1: Öffentlichkeitsarbeit der Schule

Folgende Aspekte der Öffentlichkeitsarbeit sollten nach Meinung der Lehrkräfte verstärkt oder, wenn noch gar nicht vorhanden, neu eingeführt werden:

- Veröffentlichungen im lokalen Radio
- Schülerzeitung
- Internetseite/-plattform
- Veröffentlichungen in der lokalen Presse

2. Schule im Innenverhältnis

2.1 Infrastruktur

Um einen Überblick über die schulische Infrastruktur und den sich daraus ableitenden Möglichkeiten zu bekommen, wurden zu diesem Thema die Lehrer_innen der Schule befragt. Folgend werden nun die aus den Mittelwerten (arithmetisch) gebildeten Kategorien der verschiedenen Aspekte abgebildet, dabei erreichte keiner der gefragten Gesichtspunkte den Wert für sehr gut, aber auch keines den Wert für sehr schlecht. Tabelle 2 gibt einen Überblick und zeigt die Einordnung in die Kategorien gut, mittelmäßig und mittelmäßig bis schlecht.

Als gut bewertet:	Als mittelmäßig bewertet:	Als mittelmäßig bis schlecht bewertet:
Labor	Bibliothek	Schülercafe/Schulclub
Sportanlagen	Moderationsmaterialien (Pinnwand, Karten,...)	Freizeitmöglichkeiten
Musikräume		Medien (Internet, TV, Video, ...)

Tabelle 2: Bewertung der Infrastruktur der Schule

Dabei erreichten das Labor und die Sportanlagen die besten Werte, und das Schülercafe / der Schulclub und die Freizeitmöglichkeiten die deutlich schlechtesten Werte.

2.2 Schulprogramm

Das Schulprogramm hat für die Lehrer_innen eine wesentliche Bedeutung in Hinsicht auf die Bedeutung für ihr Handeln (86% der Befragten) und bei der Qualitätssicherung bzw. –steigerung an der Schule, dieses gaben 76% an.

38% der Lehrer_innen gaben an, dass die Schüler_innen an der Entwicklung des Schulprogramms angemessen beteiligt waren, wobei von den Schülern 31% meinten, teilweise Einfluss darauf zu haben und 69% feststellten, keinerlei Einfluss auszuüben. Jedoch meinten nur 4 der 61 Schüler_innen, die diese Frage beantworteten, dass das Schulprogramm eine Bedeutung für ihr Handeln hat.

2.3 Innovations- und Veränderungsmöglichkeiten

Die Untersuchung der Schulen beinhaltete auch einen qualitativen Forschungsansatz. Mit ausgewählten Lehrkräften wurden Leitfadeninterviews durchgeführt. So konnte eine die quantitativen Daten ergänzende Perspektive gewonnen werden. Trotz des kleinen Ausschnittes (zwei Personen) konnten tiefere Einblicke zu wichtigen Fragen und Themen des Modellprojektgegenstandes sowie Problemen und organisationalen Abläufen und Absichten gewonnen werden.

Auf Basis der geführten Interviews lassen sich folgende Aussagen treffen.

Im Lehrerkollegium ist von einer grundsätzlichen Bereitschaft sich zu verändern, neue Methoden und außerschulische Akteure zuzulassen, auszugehen. Jedoch ist zu beachten, dass die Erfahrungen der Schulen mit neuen Vorhaben nicht unbedingt positiv einzuschätzen sind bzw. eine gewisse Skepsis bei Neuerungen mitschwingt: *„Wir haben in den zurückliegenden nahezu 18 Jahren so viele Reformen, so viele Veränderungen, so viele Ballons aufsteigen sehen, die dann nach kurzem Abheben wieder verschwunden waren.“* (L_3_1_23). Es ist eine grundsätzliche Offenheit des Kollegiums anzunehmen, gerade wenn die Projekte einen Sinn machen, wissenschaftlich und methodisch fundiert, also inhaltlich aber auch materiell und personell abgesichert sind. Die im Kollegium zu vermutende abwartende bzw. zurückhaltende Haltung ist aber durchaus nachvollziehbar. Denn vielfältige schulstrukturelle Veränderungen (Stundenabbau) bei gleichbleibenden Aufgaben (Klassenleitung, Klausurkorrekturen etc.) bedingen nicht nur Unsicherheiten im Beschäftigungsverhältnis, sondern auch Arbeitsüberlastungen: *„Sie wissen, dass die Lehrkräfte zum größten Teil alle mit 2/3-Verträgen arbeiten. Erleben aber in praxi, dass das von ihnen erwartet wird, (...)sie trotzdem quasi all das bewältigen müssen, was sie auch mit anderem Status zu erledigen hatten. Also wer 18 Stunden Unterrichtsverpflichtung hat, der erteilt im Regelfall wirklich nur die 18 Stunden, mit Korrekturen, die dranhängen (...) All die weiteren Dinge bleiben, ob ich einen 18 Stunden Vertrag habe oder nicht, danach fragt mich keiner...“* (L_3_1_23). Dabei gehen strukturelle Veränderungen viel weniger als gewünscht mit inhaltlichen Veränderungsmöglichkeiten einher, was auch frustrieren kann.

Eine zurückhaltende und abwartende Haltung ist aber auch in der Altersstruktur in Lehrerkollegien im ländlichen Raum begründet sowie in einschneidenden Wandlungsprozessen nach der Wende, die von den Lehrer_innen immense Bewältigungsprozesse forderten. Diese These gilt für alle untersuchten Schulen gleichermaßen. Geäußert werden dies Gedanken folgendermaßen und sind auch repräsentativ für andere Schulen:

„Und uns fehlt an den Schulen der frische Wind einfach, der von jungen Leuten kommen kann und nur von jungen Leuten kommen kann. (...) Erst mal von ihrem Alter her sind sie nicht so weit weg von den Schülern, das ist eine ganz wichtige Sache. Und auch von ihren Methoden, oder was sie als besonders wichtig erachten, da sind sie ganz anders. Und wir gehen jetzt darauf hin, dass diese gesunde, also ältere Lehrer muss es auch geben, aber die gesunde Mischung fehlt und damit auch die Initiative was zu verändern. (...) Es müsste so, wie wir es mal hatten, immer ein Drittel, ein Drittel, ein Drittel, genau das wäre das Gute“ (L_3_2_24).

Zur Thematik der Innovation/ Veränderungsbereitschaft an der Schule wurden im quantitativen Teil der Erhebung nur die Lehrer_innen befragt. Auch hier wurden verschiedene Aspekte dieser Themenstellung untersucht.

Den Eindruck, dass die Schule sich zu wenig um Erneuerung und Entwicklung bemüht, teilen nur 3 der 21 Befragten (14%), 43% stimmen dem teilweise zu, und wiederum 43% können das verneinen. Die Systematik der Planung von Innovationen finden 90% zumindest teilweise in Ordnung, 10% befinden sie für unsystematisch.

Den Wunsch nach Einsatz neuer Methoden im Unterrichten äußerten 40%, weitere 40% unterstützen dies teilweise. Des Weiteren ist die große Mehrzahl der Lehrer_innen Veränderungen in der Schule gegenüber aufgeschlossen (80% Zustimmung, 15% teilweise Zustimmung), ebenso verhält es sich bei der Bekräftigung der eigenen, aktiven Teilnahme bei Umsetzung von Veränderungen (62% Zustimmung, 24% teilweise Zustimmung) und bei der Bereitschaft, die Schüler_innen mehr als bisher in die Gestaltung solcher Veränderungen einzubeziehen (67% Zustimmung, 29% teilweise Zustimmung).

Die Einführung neuer Innovationen bedeuten für fast alle der Befragten keine unnötigen Belastungen (81% Zustimmung) bzw. keine nicht zu bewältigende Mehrbelastung (95%), wobei immerhin 43% der Lehrer_innen den Wunsch nach einer Entlastung zumindest teilweise äußert.

3. Kooperation in und mit der Schule

Kooperationen sind als Themenschwerpunkt im Rahmen des Modellprojektes von besonderer Bedeutung. Kooperative Formen der Zusammenarbeit ermöglichen den Beteiligten, gerade im schulischen Kontext und zudem im Themenfeld demokratiestärkender Bildungsarbeit, relevante Partner_innen zusammenzubringen, das pädagogische, soziale und kulturelle Spektrum der Schule nach innen und außen zu erweitern und damit Partizipationen in vielfältiger Weise zu unterstützen. Kooperationen als Partizipationen zu denken, enthält ein wichtiges demokratisches Moment: die Teilhabe an und Einblicke in gesellschaftlich existierende Denk- und Praxisformen zu befördern. Den Schüler_innen werden durch externe Expert_innen verschiedene Perspektiven eröffnet und Abwechslung vom normalen Unterrichtsgeschehen ermöglicht. Sie können in ihren Bedarfen unterstützt werden, Möglichkeiten des eigenen Handelns erfahren und auf die gegenwärtige und zukünftige Teilhabe an Gesellschaft und Anforderungen in ihrem Leben vorbereitet werden. Die Lehrer_innen können thematisch und organisatorisch entlastet werden bzw. in der Zusammenarbeit können sich potentielle Synergien produktiv entfalten. Den externen Partner_innen (seien es Vereine, Einwohner_innen, Eltern etc.) wird die Mitwirkung an einer Schnittstelle des öffentlichen Lebens, einer Sozialisations- wie auch Demokratieinstanz erschlossen. Kooperationen können produktiv für alle Seiten sein und das (Er)Leben von Schule bereichern.

Es erscheint uns hier wichtig ein Zitat aus einem Interview herauszustellen und möglicherweise im Laufe des Projektvorhabens daran anzuknüpfen: „*Provinz findet nur im Kopf statt*“ (L_3_1_23). Ein Satz, aus dem auch ein Motto für die Schule Gilchow werden könnte, denn er kann dahingehend verstanden werden, dass ländlich provinzielle Lage grundsätzlich nichts über innovative (auch kulturelle) Handlungsfähigkeit und Gestaltung aussagt.

Die Kooperationen sind primär auf den Standort der Schule und internen fachspezifischen Austausch und entsprechendes Abstimmen konzentriert: Fächerspezifisch wird versucht sich auch

inhaltlich auf pädagogisch konzentrierte Vorgehensweisen „*Wie wollen wir da weitermachen, was können wir machen*“ (L_3_2_24) zu beziehen.

Es lässt sich das Interesse und der Anspruch ausmachen, nicht nur kulturell im Sozialraum zu agieren, sondern auch über Projekte bzw. projektorientiert zu arbeiten und dies auch sozialraumbezogen mit entsprechenden Kooperationspartnern unter Beteiligung von Schüler_innen (Mieterbefragung).

Es werden auch Angebote genutzt, die außerhalb der Schule liegen (Bibliothek, Gericht). Dies sollte befördert und gezielt auf modellprojektrelevante Orte und Partner ausgedehnt werden.

Ein Austausch zu Inhalten und der Kontakt zu Partner_innen der Kooperation finden eher punktuell statt, z.B. ist er bei schulstandortrelevanten Themen recht intensiv (Schulförderverein), erscheint aber in der Breite oberflächlich. So sollte unseres Erachtens⁸ zukünftig die Transparenz der Kenntnisse und Erfahrungen mit Kooperationen der Kolleg_innen sowie ein schulelevantes und umsetzbares Kooperationsangebot/-programm in Lehrerkonferenzen bedeutender Bestandteil sein. Intensiv ist der Austausch im Rahmen der Fachschaften mit dem Ziel auch fächerübergreifend zu arbeiten. Zudem besteht eine rege Kooperation mit weiteren Schulen Gilchows, wie das Fachgymnasium und die Grund- und Realschule. Hierbei geht es primär um den pädagogischen und inhaltlichen Leistungsabgleich, damit Schüler_innen entsprechend den Lehr- und Lernvoraussetzungen im jeweiligen Schultyp begleitet werden können.

Hervorzuheben sind auch die Kontakte zur Hochschule in Carbin, dabei lässt sich die Bereitschaft zur überregionalen Vernetzung und damit auch Fundierung der pädagogischen Arbeit ableiten, die auch weiterhin modellprojektbezogen ausbaufähig erscheint.

In der Breite der Angebote, die von außerschulischen und freien/öffentlichen Trägern angeboten werden sind die Kooperationsbeziehungen, wie bereits erwähnt, eher oberflächlich und ersetzen punktuell die klassischen Unterrichtsformen, mitunter haben sie eher Vortrags- als Workshopcharakter. Dies liegt darin begründet, dass das vielfältige Angebot freier Träger zu integrieren, sich aus verschiedenen Gründen problematisch gestaltet, worauf später noch eingegangen wird.

Kooperationen werden als wichtig angesehen, denn Lehrer_innen können sich zwar Thematisches oder Methodisches anlesen und aneignen. Es ist aber im Kollegium das Bewusstsein bzw. die Auffassung zu vermuten, dass bei bestimmten Themen die Vermittlung von Wissen und Kompetenzen viel eher über andere, außerhalb der Schule stehende Personen gelingen kann. Eine ausgewogenes Programm von klassisch unterrichtbezogenen kombiniert mit innovativen (wie sozial-kommunikativen und interaktiven) Elementen und auf ein Projekt fokussierten Veranstaltungen, die vom 'normalen' Schulalltag abweichen, ist auch hier nach unser Auffassung weiterzudenken.

Der demographische Wandel hat auch in Gilchow Konsequenzen für die Anzahl der Schüler- und Lehrer_innen und damit der Auslastung der Schule. Daher steht in den Kooperationsbemühungen

⁸ An einigen Stellen der qualitativen und quantitativen Auswertung gewonnener Daten verbinden wir die Situationsbeschreibung mit eigenen Einschätzungen, Vorschlägen und Handlungsempfehlungen. Diese Einlassungen sind entsprechend mit Phrasen wie ‚unseres Erachtens‘; ‚nach unserer Auffassung‘; ‚das Modellprojekt empfiehlt‘ etc. sowie über eine Verlinkung mit den Handlungsempfehlungen hervorgehoben.

auch eher die Sicherung des Standortes im Vordergrund. Zudem muss es den Lehrer_innen und Schüler_innen auch aus zeitlichen und kapazitären Gründen möglich sein, Schulprojekte zu entwickeln, umzusetzen bzw. überhaupt wahrzunehmen. Grundsätzlich scheinen dem Interesse an innovativen und profilierenden Projekten im Schulsozialraum keine Grenzen gesetzt, jedoch ist die Realisierbarkeit für die/den Einzelne/n neben den schon anspruchsvollen Anforderungen von Unterricht und Schule immer mitzubedenken. Daher sollte im Rahmen des Modellprojektes, ohne zu sagen „*wir müssen den Unterricht sausen lassen*“ (L3_1_23) eine ausgewogene Mischung aus klassischen Unterrichts- und modernen Projektformen angestrebt werden. Gerade die Offenheit gegenüber neuen Projekten und Projektpartnern muss mit der schulorganisatorischen Planbarkeit in produktive Kanäle gebracht werden. Hierbei ist auch die verunsicherte Beschäftigungssituation der Lehrer_innen mitzubedenken, die zu einem reduzierten Engagement führt, was durchaus nachvollziehbar ist. Hier können auch innerhalb des Modellprojektes Möglichkeiten und Wege gefunden werden die vielerorts verlangte schulische Verantwortung bei sozialisierenden, leistungsorientierten und demokratiebildenden Anforderungen der gleichzeitigen geringen Ressourcenausstattung sowie Planungs- und Zukunftssicherheit gegenüberzustellen.

„*Wir wollen das Leben in die Schule bringen*“ (L_3_2_24) ist ein Gedanke, der die Bedeutung von Kooperationen mit außerschulischen Akteuren an der Schule Gilchow kennzeichnen könnte. Menschen lernen nicht nur aus Büchern, wird betont, sondern es erscheint wichtig, dass nicht nur der Lehrer v.a. aktuell gesellschaftspolitische Inhalte vermittelt und auf das Lernen für das Leben vorbereitet, sondern Schüler_innen auch mit Personen, die außerhalb der Schule stehen, lernen und arbeiten.

Die Kooperation mit schulfremden Akteuren zu reflektieren, ist auch an der Schule in Gilchow zumindest in Ansätzen von Bedeutung, z.B wenn gefragt wird „*...was würdet ihr sagen, hat euch dieser Tag gegeben. Oder was fällt euch ein, was war besonders wichtig für euch?*“ (L_3_2_24). Diese gemeinsamen Reflexionen sind nicht nur für die SchülerInnen wichtig, sondern stärken eben die Nachhaltigkeit von stattgefundenen Veranstaltungen, befördern die Anerkennung der Perspektive der Schüler_innen und können den Lehrer_innen positive Resonanz oder konstruktive Kritik auf die von ihnen organisierten alternativen Angeboten vermitteln sowie die Sinnhaftigkeit von Aufwand und Nutzen unterstreichen (siehe hierzu auch die Handlungsempfehlungen Moderation, Methoden der inhaltlichen Bearbeitung, Mediation und Reflexion.).

In Beratungs- und Kooperationsbedarfsfragen lässt sich feststellen, dass erstens ein intensiverer Austausch zu Kooperationen und Projektmöglichkeiten sowie -erfahrungen im Kollegium wünschenswert und ausbaufähig scheint. Die Art und Weise des fachspezifischen und fächerübergreifenden Austausches im Kollegium könnte hier durch einfache Verfahrensweisen stärker institutionalisiert. Zweitens erscheint es notwendig die vielfältigen Angebote freier Träger unter Berücksichtigung der personalen und materiellen Ressourcen zum einen transparent zu machen, zum anderen Verfahrensmöglichkeiten zu entwickeln, welche Projektideen mit den schulischen Möglichkeiten und Jahresplanungen vereinbar sind. Im Rahmen des Modellprojekts könnte eine verantwortungsvolle Verfahrensweise gemeinsam entwickelt werden, die entlastend, produktiv, erfolgversprechend und konstruktiv zugleich ist.

Expliziter Beratungs- und Fortbildungsbedarf besteht im Kontext der Entwicklung und Umsetzung der 'Selbständigen Schule' sowie in pädagogisch-erzieherischen Fragen einer neuen, auch anderen Schüler_innengeneration und ihrer spezifischen Lebens- und Problemlagen. Gerade in diesen

Bereichen erscheint eine Einbettung in demokratiebildende Kontexte interessant und lohnenswert. Bezüge zu verschiedenen Lebenswelten herzustellen und sich hierbei angemessen und achtungsvoll zu verständigen ist ein wesentlicher Bestandteil von Demokratiebildung, worauf an entsprechender Stelle im Rahmen der Handlungsempfehlungen noch eingegangen wird.

Zu den wünschenswerten zukünftigen Feldern gehören laut den Experteninterviews auch eine enge und stabile Verbindung von Schule und Unternehmen in der Region, um gerade die Berufsorientierung auf Seiten der Schüler_innen und Betriebe nachhaltiger zu gestalten. An dieser Stelle wollen wir zudem darauf hinweisen, dass alle untersuchten Schulen der Berufsorientierung und der Kooperation mit regionalen Unternehmen einen hohen Stellenwert einräumen. Auffällig erscheint hierbei nach unserer Auffassung, dass kaum die Arbeitnehmer_innenseite bzw. ihre Interessensvertretungen, eben die Gewerkschaften, in die Berufsorientierung einbezogen werden. Gerade diese, z.B. die DGB Jugend Nord in Kooperation mit dem Netzwerk für Demokratie und Courage, bieten in ihrem Programm 'Demokratie macht Schule' neben den gesellschaftlichen Themen Migration, Gewerkschaften etc. auch Module zur Berufsorientierung an, die unkompliziert über Projekttage in die schulische Arbeit Eingang finden können

Ebenso ist im schulischen Kontext ein stärkerer Ausbau der Sprachförderung gewünscht, was sich mit interkulturellen Bildungsangeboten verbinden ließe. Die sprachliche Förderung selbst bleibt aber eine wesentlich schulinterne Aufgabe und lässt sich durch die Ressourcen des Modellprojektes gewiss punktuell unterstützen. Zudem wird auch in diesem Bereich der ausbaufähige kollegiale Austausch sowie der zu stabilisierende Austausch und der Bedarf an kontinuierlichen externen Kooperationspartnern betont, die gleichermaßen Planung und Reflexion beinhalten sollten.

Festzuhalten bleibt, dass in puncto Beteiligung von Eltern und Schüler_innen keine bewusste und gezielte Praxis an der Schule Gilchow existiert, gleichwohl das Interesse sowie die Möglichkeiten der Einbeziehung der relevanten Akteure vorhanden sind und die Potentiale auch gesehen werden. So bietet die Schulkonferenz eine wichtige Anschlussstelle, um Schüler_innen, Eltern und das pädagogische Personal gleichermaßen einzubeziehen. Hervorzuheben ist, dass Anregungen von und Gespräche mit Eltern von essentieller Bedeutung für den Schulbetrieb und Projektvorhaben sind. Aus unseren eigenen Erfahrungen im Rahmen der Lehrer_innenfortbildung ist die Einbeziehung der Perspektive der Schüler_innen als Experten für die/ihre Situation in Gilchow als äußerst positiv, ausbaufähig und besonders (im Vergleich zu anderen Schulen) herauszustellen. Diese Aspekte stimmen auch mit den pädagogischen Ansätzen von Soziale Bildung e.V. überein und werden sicherlich im Laufe der zukünftigen Zusammenarbeit noch stärker zu Geltung kommen. Im Rahmen der verstärkten Beteiligung von Eltern und Schüler_innen verweisen wir auf die Handlungsempfehlungen z.B. der Elternarbeit oder Zukunftswerkstatt.

3.1 Kooperationen und außerunterrichtliche Angebote

Im Rahmen der Erhebung wurde untersucht, ob und wie die Kooperationen an der Schule wirken. Im Rahmen der Lehrer_innen – Befragung wurden hierzu einige wichtige Punkte geprüft.

Grundsätzlich ist die Zusammenarbeit mit externen Kooperationspartnern von allen Lehrer_innen als gut bezeichnet worden, schlechte Erfahrungen wurden nur von einer Lehrkraft gemacht. Dementsprechend sehen nahezu alle Lehrer_innen eine Zusammenarbeit mit externen Partnern

als sinnvoll an und alle Befragten sprechen sich für eine Verstärkung von Kooperationen im Allgemeinen und insbesondere mit Partnern aus, die sich gegen Rechtsextremismus engagieren.

Um einen Überblick über die eingeschätzte Qualität der außerschulischen Angebote der Schule geben zu können, wurden die Befragten nach ihrer Meinung zu einzelnen Aspekten der Kooperation befragt, wie in Tabelle 3 dargestellt, MW beschreibt den gewonnen (arithmetischen) Mittelwert, der mit steigendem Wert eine schlechtere Bewertung darstellt. Dabei ist auffällig, dass kein Befragter auch nur einem Angebot das Prädikat „sehr gut“ verliehen hat.

Gute Angebote	MW	Gute bis mittelmäßige Angebote	MW	Schlechte Angebote	MW
Kulturelle Angebote (z. B. Musik, Theater)	2,20	Bewegungsorientierte Angebote (z. B. Sport)	2,59	Demokratiestärkende Angebote (politische Bildung)	3,06
		Kreative Angebote (z. B. Kunst-AG)	2,58	Entspannungs- und kommunikationsfördernde Angebote (z.B. Schülerclub)	3,15
		Bildungsorientierte Angebote (Sprachen-AG)	2,84		

Tabelle 3: Bewertung der außerschulischen Kooperation

3.2 Zusammenarbeit mit Eltern

Aus der Querschnittsbetrachtung der geführten Interviews an allen Schulen geht hervor, dass die Bedeutung der Eltern hervorgehoben wird. An vielen Schulen besteht der Wunsch die Elternarbeit intensiver zu gestalten und die Eltern in Projekten mit einzubeziehen. Grundsätzlich beteiligen sich Eltern an vielen Schulen im Elternrat und können sich auch mit Ideen in der Schule einbringen. Eltern werden als gleichwertige Partner_innen für die Vermittlung von verschiedenen Themen gesehen und werden gern unterstützend im Ganztagsbereich eingesetzt.

Es wird als wichtig erachtet, dass nicht nur defizitorientierte Elternarbeit stattfindet, sondern dass Eltern auch am positiven Schulleben teilhaben sollen.

Um das Thema der Elternarbeit gründlich zu beleuchten, wurden Eltern und Lehrer_innen zu dieser Thematik befragt. Die Befragung der Lehrer_innen zielte dabei vor allem auf das Interesse, die Methoden, die Bedeutung sowie die Inhalte der Elternarbeit ab, wogegen die Eltern nach ihrer Zufriedenheit sowie zu Kontakthäufigkeit und –gründen befragt wurden.

Bei den Eltern ergab sich folgendes Bild der Zusammenarbeit mit der Schule: Die Eltern zeigen sich insgesamt zufrieden mit der Schule (Mittelwert von 1,69 bei einer Skala von ‚1‘ bis ‚3‘, wobei ‚1‘ die größtmögliche Zufriedenheit darstellt, ‚3‘ dementsprechend die unzufriedenste Haltung). Einige Punkte gefallen den Eltern in der Zusammenarbeit mit dem Lehrpersonal der Schule, andere hingegen stoßen auf weniger Gefallen. Tabelle 4 zeigt eine Übersicht zur Zufriedenheit der Eltern anhand der erhobenen Items.

Zufrieden	Teilweise zufrieden	Unzufriedenheit
Wenn ich ein schulisches Problem meines Kindes erkenne, kann ich mit dem betreffenden Fachlehrer problemlos und schnell in Austausch treten.	Ich habe ein gutes Verhältnis zu den Lehrern meines Kindes.	Wir Eltern können in schulischen Angelegenheiten mitbestimmen
Die Eltern werden über die wichtigsten Angelegenheiten der Schule informiert	Die Lehrer meines Kindes sind nicht besonders kontaktfreudig.	Ich stehe in ständigem Kontakt zu den Lehrern meines Kindes.
Die Eltern werden über das Schulprogramm informiert		

Tabelle 4: Zufriedenheit der Eltern mit der Schule und den Lehrkräften

Die Kontakthäufigkeit lässt sich, vorsichtig formuliert, als nicht sehr häufig beschreiben. So gaben die Eltern an, sich mit den Lehrer_innen ihres Kindes häufig nur an Elternabenden oder Elternsprechtagen zu treffen, auch Klassenfeste bieten den Eltern eine genutzte Möglichkeit des Kontaktes.

Andere Möglichkeiten werden von den Eltern nicht oder nur sehr selten wahrgenommen.

Die meistgenannten Gründe für eine Kontaktaufnahme sind dabei die schulischen Leistungen ihres Kindes und besondere Aktivitäten der Klasse (82% bzw. 58%). Weitere von den Eltern häufig genannte Gründe sind Fragen zum Verhalten des Kindes, seiner Mitschüler_innen, das Klären organisatorischer Fragen oder um die persönliche Unzufriedenheit mit dem Unterricht/ der Schule allgemein zum Ausdruck zu bringen.

Die befragten Lehrer_innen beurteilen sich als Partner_innen der Eltern bei Bildung und Erziehung der Kinder (100% Zustimmung) und sehen Kritik der Eltern als nützliche Information für ihre Arbeit an (81% Zustimmung). Des Weiteren geben sie in großer Mehrzahl an, die Eltern über die schulischen Stärken und Schwächen sowie das Geschehen an der Schule zu informieren (90 bzw. 95% Zustimmung). Das Interesse der Eltern an den Belangen der Schule stufen sie gut bis mittelmäßig ein (Wert 2,43 bei einer Skala von ,1' (trifft voll zu) bis ,5' (trifft überhaupt nicht zu), einen etwas besseren Wert (2,19) bekommen die Eltern von den Lehrkräften für ihr Interesse an der Schulentwicklung.

Die Bedeutung der Elternarbeit ist von fast allen Lehrer_innen in der Befragung positiv bewertet worden, sei es beim Nachgehen von Anliegen/ Beschwerden der Eltern, der Wichtigkeit der Mitbestimmung der Eltern im Schulleben als auch bei aufkommender konstruktiver Kritik. Dabei nutzen die Lehrer_innen nicht ausdrücklich spezielle Methoden der Elternarbeit (Workshop, Moderation, etc.) und binden die Eltern auch nicht gezielt systematisch in die schulische Arbeit ein.

Insgesamt sind die Lehrer_innen an der Schule Gilchow jedoch zufrieden mit ihrem Verhältnis zu den Eltern ihrer Schüler (Wert 2,0 bei einer Skala von ,1' (trifft voll zu) bis ,5' (trifft überhaupt nicht zu)).

3.3 Kooperationsmöglichkeiten für Innovationen und Weiterentwicklungen

Der Wunsch nach Kooperation wurde für folgende Angebote genannt:

Demokratiestärkende Angebote (politische Bildung)	18 von 18 Befragten
Bewegungsorientierte Angebote (z. B. Sport)	4 von 18 Befragten
Bildungsorientierte Angebote (Sprachen-AG)	2 von 18 Befragten

Weiterhin wurde erhoben, welche Partner_innen für die demokratiestärkende Bildungsarbeit am sinnvollsten erscheinen. Tabelle 5 zeigt stellt einen Überblick über die Partner_innen nach Erwünschtheit durch die befragten Lehrer_innen dar, die Partner_innen mit der höchsten Zustimmung sind jeweils an erster Stelle der jeweiligen Gruppe (weitere dann absteigend):

Von über 50% bevorzugt	Von 30% bis 49,9% bevorzugt	Von unter 30% bevorzugt
Museen, Ausstellungen	Sportvereine	Kirche
Berufsorientierungsangebote	Polizei	Beratungsangebote
Betriebe	Institutionen/Organisationen, die sich gegen Rechts engagieren	Medienpädagogische Institutionen
Kulturelle Vereine	Familien der Schüler/innen	Parteien und Stiftungen
Vereine und Jugendverbände	Andere Schulen	Wohlfahrtsverbände
Angebote politischer Bildung	Kommunalpolitik	
	Kommunale Behörden	

Tabelle 5: Bevorzugte Partner im Bereich Demokratiestärkende Bildungsarbeit

Im Zusammenhang mit der Problematik des Rechtsextremismus ist eine Kooperation mit externen Partner_innen, die sich dagegen engagieren, für 90 % der Befragten wünschenswert.

3.4 Kooperationen – Perspektive der Zivilgesellschaft

An dieser Stelle führen wir erstmals die Perspektive der Zivilgesellschaft zu bedeutenden Fragen der Schulsozialraumuntersuchung ein. Auf Basis der Interviews mit 24 Akteuren aus den vier Landkreisen der untersuchten Schulen wird die Perspektive der Zivilgesellschaft im Sinne einer Verschränkung sowie Transparenz der Einschätzungen dargestellt. Neben den hier untersuchten Einschätzungen zu Kooperationen und dem Einbezug von Schulen, kommt diese Perspektive in weiteren Abschnitten der Studie (Kap. 5.5; 5.6 und 7) und im gesonderten eigenständigen Abschnitt 8. zum Tragen.

Insgesamt betrachtet, stehen die zivilgesellschaftlichen Akteure möglichen Kooperationen mit den Schulen sehr aufgeschlossen gegenüber und sehen auch einen unbedingten Bedarf. Die Zusammenarbeit hätte vielseitige positive Effekte nicht nur für die Schüler_innen, sondern auch für die Lehrer_innen, die externen Kooperationspartner oder sogar für die Gemeinde. So berichten die meisten Interviewpartner_innen aus der Zivilgesellschaft auch bereits von festen oder zumindest sporadisch bestehenden Kooperationen und Signalen, die sie intensivieren wollen. Zu beachten ist hierbei, dass die geführten Interviews lediglich die Einschätzung einiger

weniger zivilgesellschaftlicher Akteure wiedergeben und somit die Auswertung des qualitativen Erhebungsteils bei weitem keine generalisierbaren Aussagen liefert, sondern lediglich eine Stimmungslage widerspiegelt.

Im Landkreis Langenort wurden drei Interviews mit zivilgesellschaftlichen Akteuren geführt. Zwei dieser Interviews liefern Einschätzungen zu der konkreten Situation in der Stadt Langenort. Dort ist aus zivilgesellschaftlicher Sicht die Bereitschaft gegeben, intensiv mit den Schulen zusammenzuarbeiten und die Schüler_innen in zivilgesellschaftliche Projekte einzubeziehen bzw. entsprechende Angebote für die Schulen zu eröffnen. Es wird sowohl von sporadischen Kooperationen zwischen Schulen und Projektträgern berichtet als auch von bereits festen Kooperationsverträgen zwischen einem ortsansässigen Träger und den Schulen. Bestrebungen um eine intensivere Kooperation zeichnen sich seitens der Zivilgesellschaft deutlich ab. Seitens der projektkoordinierenden Stelle des Lokalen Aktionsplanes wird versucht, intensiver auf den Bedarf der Schulen zu reagieren bzw. zu prüfen, inwieweit die einzelnen Schulen letztendlich von den Projekten profitieren können. Um die Schulen besser einzubeziehen erscheint es notwendig, Angebote und Projekte bedarfsgerechter zuzuschneiden. Die Schulen müssten sich nach Ansicht der Interviewpartner_innen aus der Zivilgesellschaft stärker für externe Partner öffnen, in Netzwerke einbinden und Probleme offen artikulieren. Im Endeffekt könnten die Schulen dann aus den zivilgesellschaftlichen Strukturen profitieren, indem beispielsweise verstärkt Präventionsarbeit für sich abzeichnende Probleme geleistet wird.

Aus dem auf Pollnitz bezogenen Interview kann geschlossen werden, dass die Schule im Ganztagsbereich von einem ansässigen Träger Unterstützung erhält. Es gibt Projekte, die regelmäßig mit Schüler_innen stattfinden. Darüber hinaus können generell alle Veranstaltungen und Angebote dieses Trägers von den Schüler_innen besucht werden. An einer intensiveren Kooperation mit der Schule wird gearbeitet, es sollen mehr Projekte entwickelt werden. Eine breitere Vernetzung der zivilgesellschaftlichen Akteure vor Ort würde letztendlich den Vereinen hinsichtlich der Mitgliedergewinnung zu Gute kommen und das Verantwortungsbewusstsein vor Ort stärken.

Im Landkreis Tollzin, bezogen auf die Orte Wollzin, Worlin und Moorgarten, scheinen sich erst wenige kontinuierliche Kooperationen zwischen der Zivilgesellschaft und den Schulen herausgebildet zu haben bzw. viele Kooperationen befinden sich noch im Anfangsstadium. In Worlin wird der Jugendclub von einigen Schüler_innen im Rahmen des Ganztagsunterrichtes genutzt, es gibt Bestrebungen, noch mehr Schulklassen für die Angebote zu gewinnen. Der Club wird im offenen Bereich jedoch von Jugendlichen aller Schularten besucht. Zudem bestehen die Möglichkeit und auch die Bereitschaft seitens der Kulturbörse in Worlin die dortigen Angebote weiterhin stärker mit schulischen Angeboten zu verknüpfen, z.B. die theaterpädagogischen Potentiale zu intensivieren und auszubauen.

In Wollzin kann nach den Interviewaussagen die Kooperation zwischen den Schulen und zivilgesellschaftlichen Akteuren in ihrer Breite und Intensität als relativ gut eingeschätzt werden, da es bspw. eine enge Zusammenarbeit zwischen Jugendarbeit, Kommune und den Schulen gibt. Ebenso ist anzumerken, dass die zivilgesellschaftlichen Akteure an einer Zusammenarbeit stets interessiert sind und die Schulen als wichtige Kooperationspartner verstehen. So wird beispielsweise von vielen Aktionen und einer sehr positiven Kooperation zwischen der Schule und dem Wollziner Bündnis gegen Rechts berichtet, das auch regelmäßig mögliche Bedarfe an den

Schulen prüft und über laufende Projekte informiert ist. Als wichtig wird erachtet, dass sich mehr Akteure für schulische Kooperationen interessieren und mehr Projekte in der offenen Jugendarbeit initiiert werden. Kooperationen könnten vor allem auch den Lehrer_innen den Rücken stärken, indem beispielsweise Supervisionen ermöglicht werden und Kooperationen zwischen den Schulen könnten sich gewinnbringend auf die Leistungen der Schüler_innen auswirken, indem beispielsweise im Rahmen des von der Schule anvisierten Projektes „Schule ohne Rassismus - Schule mit Courage“ Lernimpulse und Entwicklungschancen auch den Schüler_innen der sich im selben Gebäude befindlichen Regionalschule zugänglich werden. In Moorgarten ist erkennbar, dass die zivilgesellschaftlichen Akteure die Kooperation mit der Schule als notwendig erachten, um den Schüler_innen außerunterrichtliches Lernen zu ermöglichen bzw. die Lehrer_innen zu entlasten. Es besteht die Bereitschaft, die Kommunikation und Kooperation zwischen Schule und Träger zu intensivieren, sich flexibel auf die Situation vor Ort einzustellen und Kooperationsprobleme zu beseitigen.

Im Landkreis Südwald, die Aussagen der Interviewpartner_innen beziehen sich hier vorwiegend auf Ankersdorf, Talaue, Friedrichsdorf und Althaus, variiert die Bereitschaft und Intensität der Kooperation zwischen den Schulen und den zivilgesellschaftlichen Akteuren je nach Ort. In Ankersdorf scheinen Kooperationen zwischen Schule und zivilgesellschaftlichen Akteuren am stärksten ausgebaut, da die Trägerlandschaft für professionelle Jugendarbeit dazu entsprechende Möglichkeiten zuließ und stetig weiter entwickelt wird. In jüngster Zeit werden verstärkt externe Kooperationen angestrebt. Eine wichtige Rolle spielen hierbei die Jugend- und Schulsozialarbeiter_innen, die Interesse an Vernetzung zeigen. Dadurch scheint die Zusammenarbeit zwischen Schule und Jugend(sozial)arbeit punktuell zu funktionieren, beispielsweise werden so gemeinsame Problemlagen zusammen aufgearbeitet. In Talaue widersprechen sich die Aussagen der zivilgesellschaftlichen Akteure: Einerseits wird versucht, auf die Bedarfe der Schule zu reagieren und themengebunden Kooperationen mit externen Partnern einzugehen, andererseits wird eine Zusammenarbeit nicht als wichtig erachtet und findet somit auch nicht statt. Die Schule scheint grundsätzlich offen für Kooperationen zu sein. Eine wichtige Rolle scheint hierbei die Schulsozialarbeit zu spielen, wodurch Kooperationen und nützliche Erfahrungsaustausche mit anderen Schulen entstehen. Durch verstärkte Kooperationen, die bei Bedarf beziehungsweise zu spezifischen Themen über kommunale Grenzen hinausgehen sollten, wird sich mehr Effektivität in der Präventionsarbeit versprochen sowie positive Effekte durch andere Arbeitsansätze und inhaltliche Kenntnisse. Als wichtig wird empfunden, dass sich die Schule mehr für Soziale Arbeit/Schulsozialarbeit öffnet. In Friedrichsdorf wird aus der Sicht eines zivilgesellschaftlichen Akteurs mehr Kooperation zwischen Schule und Zivilgesellschaft gewünscht, wozu allerdings mehr personelle Ressourcen notwendig wären. Bis dato kann nur sporadisch mit der Schule kooperiert werden. Kooperationen mit der Schule werden aber als wichtig erachtet, da sie generell Ort betrachtet wird, um die Jugendlichen aus der Gemeinde zu erreichen und schließlich Inhalte zu vermitteln. In Althaus wird von einer positiven Kooperation zwischen Schule und einem Träger der Jugendarbeit berichtet. Durch diese feste Kooperation, in die ebenso die Stadt und das Jugendamt eingebunden sind, wird die Finanzierung und Fachlichkeit der Kooperation gesichert. Dadurch kann eine engagierte Schulsozialarbeit realisiert werden.

Im Landkreis Wallburg wurden fünf Interviews durchgeführt, die sich auf Kalkbrunnen oder Gilchow bezogen. Insgesamt gibt es dort sporadische Kooperationen zwischen zivilgesellschaftlichen Akteuren und den Schulen. Im Raum Gilchow erscheint es partiell schwierig,

die Schulen und Lehrer_innen für eine Zusammenarbeit zu begeistern, da es entweder ein großes Projektangebot von externen Trägern zu geben scheint oder die Schulen nicht ausreichend offen für externe Angebote sind. Besonders schulübergreifende Projekte werden als notwendig und gewinnbringend eingeschätzt. Am einfachsten gestaltet sich die Zusammenarbeit im Rahmen des Ganztags schulbereiches, wie aus einem auf Kalkbrunnen bezogenen Interview geschlossen werden kann. Die Kooperation mit Schule wird dort intensiviert, weitere Projekte werden entwickelt. Aus der Sicht der Zivilgesellschaft werden Kooperationen im Bereich Gilchow und Kalkbrunnen als gewinnbringend eingeschätzt. Durch Projekte zusätzlich zum Unterricht könnten die Schüler_innen ihre Sozialkompetenzen ausbauen; Themen, die sich im Schulalltag ergeben, wie beispielsweise Gewalt, Mobbing, Rechtsextremismus, könnten in gezielten Projekten bearbeitet werden; demokratische Strukturen wie Kinderparlamente und Schülerräte könnten auf- und ausgebaut werden und somit Demokratielernen fördern. Wichtig erscheint, dass sich die Schulen vermehrt für Kooperationen öffnen. Die Zusammenarbeit mit externen Trägern würde langfristig das Klima in den Gemeinden positiv beeinflussen, den Wohnort attraktiver machen und der Abwanderung Jugendlicher begegnen.

4. Schule und ihre bedeutenden Akteure

4.1 Schüler_innen

4.1.1 Einstellungen

Rechte Orientierungen der Schüler_innen

Ein wichtiges Anliegen der vorliegenden Studie ist es, einen Überblick über das Vorhandensein rechter Orientierungen von Schüler_innen im Schulsozialraum zu geben, um einschätzen zu können, inwieweit antidemokratische Einstellungsmuster bei den befragten Jugendlichen vorliegen.

Im medialen und wissenschaftlichen Diskurs gibt es eine Vielfalt von numerischen Fakten zum brisanten Thema Rechtsextremismus. Im Mittelpunkt steht häufig die Frage, wie viele Personen in einem geographisch determinierten Gebiet rechtsextremistische Einstellungen besitzen. Die Beantwortung der Frage ist so einfach wie auch kompliziert. Angesichts der Vielfältigkeit von Ergebnissen aus Studien ist der Zugang zu Fakten sehr einfach. Doch schnell wird man feststellen, dass Rechtsextremismus vielfältig definiert wird und die Zahlen teilweise starke Differenzen aufweisen. Gründe dafür sind unter anderem die verschiedenen Definitionen des Phänomens und die unterschiedlich gestalteten Erhebungsinstrumente.

Zunächst soll geklärt werden, welcher Einstellungsbegriff der vorliegenden Studie zu Grunde liegt. Einstellung wird verstanden als „eine psychische Tendenz, die dadurch zum Ausdruck kommt, dass man ein bestimmtes Objekt mit einem gewissen Grad von Zuneigung oder Abneigung bewertet“.⁹ Die beiden zentralen Bestandteile der zugrundeliegenden Einstellungsdefinition sind

⁹ Strobe, Wolfgang; Jonas, Klaus; Hewstone, Miles, 2003, S.267. Sozialpsychologie. 4. Auflage. Heidelberg, Springer nach Eagly&Chaiken, 1998

der Einstellungsgegenstand und der geistige Vorgang der Bewertung. „Der Einstellungsgegenstand kann alles sein, was eine Person wahrnehmen oder sich vorstellen kann.“¹⁰ Somit können sich Einstellungsgegenstände beispielsweise auf soziale, physische oder abstrakte Aspekte der Wirklichkeit beziehen. Konative Elemente (Verhaltensabsichten und Handlungen gegenüber einem Einstellungsgegenstand) sind kein Bestandteil des vorliegenden Einstellungsbegriffs. Denn diese sind eigenständige psychologische Faktoren, die neben der Einstellung an sich existieren.

Wie schon angedeutet, gibt es keinen allgemeinen Konsens über das, was Rechtsextremismus bzw. rechte Einstellungen sind und welche Aspekte unter dem Begriff subsumierbar sind. Selbst der Begriff als solcher ist umstritten und wird in der öffentlichen Diskussion häufig synonym mit Bezeichnungen wie Rechtsradikalismus, Neonazismus, Neofaschismus verwendet.¹¹

Sieht man die bisher durchgeführten Studien der Einstellungserhebung im Bereich der Rechtsextremismusforschung, so ist erkennbar, dass Einigkeit darüber besteht, dass Rechtsextremismus als Einstellungssystem aufzufassen ist, das sich aus verschiedenen Einstellungsbereichen (Dimensionen) zusammensetzt, die zusammen im Sinne eines differenzierten Netzwerkes ein übergreifendes, komplexeres Einstellungssystem bilden.

Welche Dimensionen das Einstellungssystem Rechtsextremismus einschließt, ist jedoch unterschiedlich determiniert. Der Rechtsextremismusbegriff, der zurzeit wohl den größten Konsens darstellt, ist jener, der in der Studie vom „Rand zur Mitte“ definiert wird, da er innerhalb einer Konsenskonferenz entwickelt wurde: „Der Rechtsextremismus ist ein Einstellungsmuster, dessen verbindendes Kennzeichen Ungleichwertigkeitsvorstellungen darstellen. Diese äußern sich im politischen Bereich in der Affinität zu diktatorischen Regierungsformen, chauvinistischen Einstellungen und einer Verharmlosung bzw. Rechtfertigung des Nationalsozialismus. Im sozialen Bereich sind sie gekennzeichnet durch antisemitische und sozialdarwinistische Einstellungen.“¹²

Eine weitere, vielfach aufgegriffene Definition ist die von Richard Stöss. Wie auch die vorliegende Studie trennt Stöss Einstellung klar von konativen Elementen ab. „Rechtsextremistische Einstellungen sind dem Verhalten vorgelagert. Sie bilden ein *Muster* bzw. ein Syndrom, das sich wenigstens aus folgenden Bestandteilen zusammensetzt: Befürwortung von autoritären Regimen, chauvinistischer Nationalismus, Fremdenfeindlichkeit, Sozialdarwinismus bzw. Rassismus, Antisemitismus und Verharmlosung des Nationalsozialismus. Wenn sich diese fünf (und gegebenenfalls weitere) Elemente im Bewusstsein einer Person stark konzentrieren, spricht man von einem geschlossenen rechtsextremistischen Weltbild. Nicht alle Rechtsextremisten sind jedoch durch ein stringentes Weltbild geprägt.“¹³

Die Ausgestaltung der Erhebungsinstrumente für die Einstellungsmessung orientierte sich stark an der Definition von Stöss. Es wurden sechs verschiedene Dimensionen erhoben. Nach statistischer Prüfung der empirischen Messungsgütekriterien entschied sich das Forschungsteam, auf Grund der geringen Qualität der Law and Order - Skala (Befürwortung autoritärer Regime), lediglich

¹⁰ Strobe, Wolfgang; Jonas, Klaus; Hewstone, Miles, 2003, S.267. Sozialpsychologie. 4. Auflage. Heidelberg, Springer

¹¹ vgl. Schroeder, Klaus, 2004, S.15: Rechtsextremismus und Jugendgewalt in Deutschland. Paderborn

¹² Brähler, Elmar; Decker, Oliver, 2006, S.20: Vom Rand zur Mitte: Rechtsextreme Einstellungen und ihre Einflussfaktoren in Deutschland. Berlin

¹³ Stöss, Richard, 2005, S.206: Rechtsextremismus im Wandel. Berlin,

folgende fünf Dimensionen in die Auswertung mit einfließen zu lassen, die den Validitäts- und Reliabilitätsansprüchen genügen.

- Nationalismus
- Sympathie zum Nationalsozialismus
- Fremdenfeindlichkeit/Ausländerfeindlichkeit
- Antisemitismus
- Völkischer Nationalismus/Rassismus

Nachfolgend sind alle Dimensionen mit den dazugehörigen Itemformulierungen aufgelistet.¹⁴

Die Items der Dimension Nationalismus wurden bewusst relativ weich formuliert, um nicht nur Exponenten rechtsextremer Einstellungen zu messen, sondern auch nationalistische Tendenzen, die sich mehr und mehr in der Mitte der Gesellschaft verorten.

Nationalismus
Deutscher zu sein bedeutet für mich ...
... anderen Menschen überlegen zu sein.
... dass ich darauf stolz sein kann.
... nichts. ¹⁵
Cronbachs Alpha: .626 ¹⁶

Positiver Bezug zur Zeit des Nationalsozialismus
Mit der Zeit des Nationalsozialismus verbinde ich ...
... viele gute Sachen, die heute in der Öffentlichkeit falsch dargestellt werden.
... etwas, was nie wieder passieren darf. ¹⁷
... eine gute politische Idee.
Cronbachs Alpha: .670

Ausländerfeindlichkeit
Ausländer sind für mich ...
... Menschen, von denen es hier zu viele gibt.
... alles Kriminelle.
... Personen mit denen ich nichts zu tun haben will.
Cronbachs Alpha: .862

¹⁴ Die teilweise unterhalb von .70 liegenden Cronbachs Alpha Werte sind auf Grund der geringen Itemzahl nach Ansicht des Forschungsteams akzeptabel.

¹⁵ Die Antworten dieses Items wurde in der Auswertung umgepolt, um Unidirektionalität in der Messung zu erreichen.

¹⁶ Der Werte der **Cronbachs α** ist eine Maßzahl aus der multivariaten Statistik, die feststellt, inwieweit eine Gruppe von Test-Items als Messung einer einzelnen latenten (verborgenen) Variablen angesehen werden kann. Das heißt es gibt an, inwiefern verschiedene Items im Grunde das gleiche messen. Cronbachs Alpha kann Werte zwischen Null und Eins annehmen. Es besteht keine Einigkeit in der Forschung, ab wann Werte als akzeptabel betrachtet werden können. Im theoretischen Bereich der empirischen Sozialforschung werden Werte ab 0.7/0.8 als akzeptabel betrachtet. In der Praxis werden jedoch meist auch niedrigere Koeffizienten noch akzeptiert.

¹⁷ Die Antworten dieses Items wurden in der Auswertung umgepolt, um Unidirektionalität in der Messung zu erreichen.

Antisemitismus

Mit jüdischen Menschen verbinde ich ...

... eine interessante Kultur.¹⁸

... Leute, die etwas Eigentümliches an sich haben und nicht so recht hierher passen.

... Personen, die an ihrer Verfolgung im Dritten Reich nicht ganz unschuldig waren.

Cronbachs Alpha: .656

Rassismus

Wie stehst Du zu folgenden Aussagen?

Die Deutschen sind von Natur aus etwas Besonderes.

Trotz deutschen Passes können Ausländer nie richtige Deutsche werden.

Der Zuzug von Ausländern führt zu einer Überfremdung in Deutschland.

Cronbachs Alpha: .656

Für die übersichtsartige Darstellung der Ausprägung der einzelnen Dimensionen wurde sich für einen Summenscore entschieden, der in Form eines additiven Index gebildet wurde. Die einzelnen Itembewertungen der Schüler_innen wurden demnach aufsummiert. An dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass die Indexbildung lediglich ein Mittel ist, um einen Überblick der Dimensionenausprägung rechter Orientierungen im Schulsozialraum zu erhalten. Es soll damit keine Indikatoreinheitlichkeit suggeriert werden, die es so in der Realität nicht gibt.

Der Summenscore ist wie folgt zu interpretieren: Die Schüler_innen hatten die Antwortmöglichkeiten 1=trifft gar nicht zu, 2=trifft eher nicht zu, 3= trifft eher zu und 4=trifft voll zu. Der Wert null steht für eine vollständige Verneinung der Items und der Wert neun für komplette Bejahung aller Aussagen.¹⁹ Schüler_innen mit einem Wert von sechs haben für die einzelnen Items einer Dimension im Durchschnitt trifft eher zu angekreuzt.

Die stärkste Zustimmung unter den Schüler_innen an der Schule Gilchow erlangt die Dimension Nationalbewusstsein. Beispielsweise geben 40% (n=25) der Schüler_innen an, dass sie stolz sind Deutsche zu sein. Dieser Wert liegt aber weit unter den Zustimmungsqoten in den anderen untersuchten Schulen.

Dass das Nationalbewusstsein bei einigen Schüler_innen über den Stolz hinaus geht und teilweise Überlegenheitsgefühle auf Grund der nationalen Zugehörigkeit vorhanden sind, zeigt die Zustimmung des Items „Deutscher zu sein bedeutet für mich, anderen Menschen überlegen zu sein“ von 8% (n=5) der Schüler_innen.

¹⁸ Die Antworten dieses Items wurden in der Auswertung umgepolt, um Unidirektionalität in der Messung zu erreichen.

¹⁹ Die Summe der Zustimmungskategorien wurde am Ende mit dem Wert drei subtrahiert, damit keine Ausprägung der Einstellungsdimension durch den Wert Null abgebildet wird, wodurch mehr Anschaulichkeit erreicht werden soll.

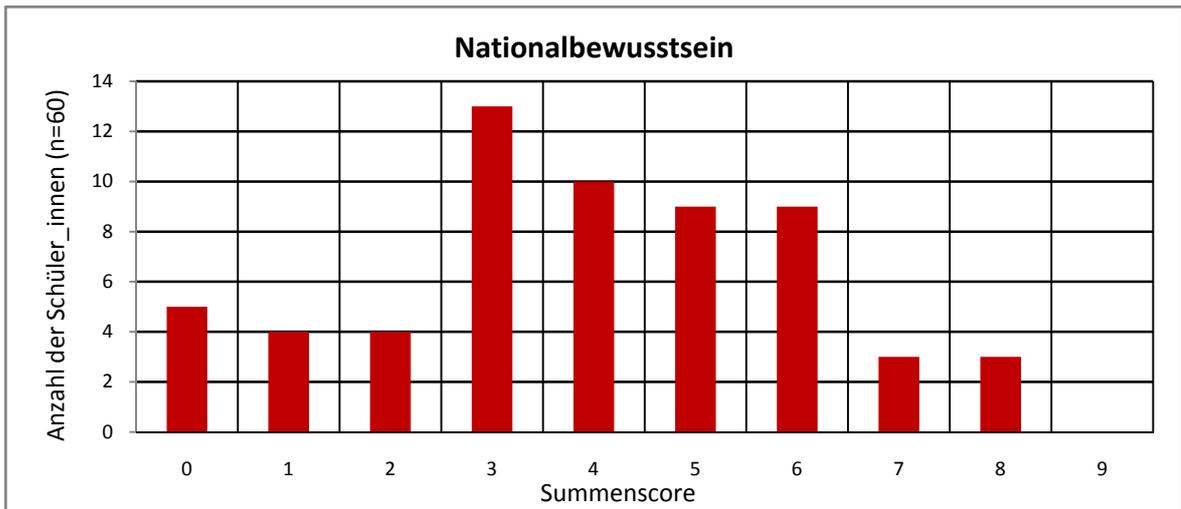


Diagramm 1: Summenscore Nationalbewusstsein

Rassismus ist die Dimension mit der zweitstärksten Ausprägung. 49% (n=31) der Schüler_innen geben an, dass es voll zutrifft oder zutrifft, dass Ausländer trotz deutschen Passes nie richtige Deutsche werden können. Des Weiteren stimmten 35% (n=23) der Aussage zu, dass der Zuzug von Ausländern zu einer Überfremdung in Deutschland führt.

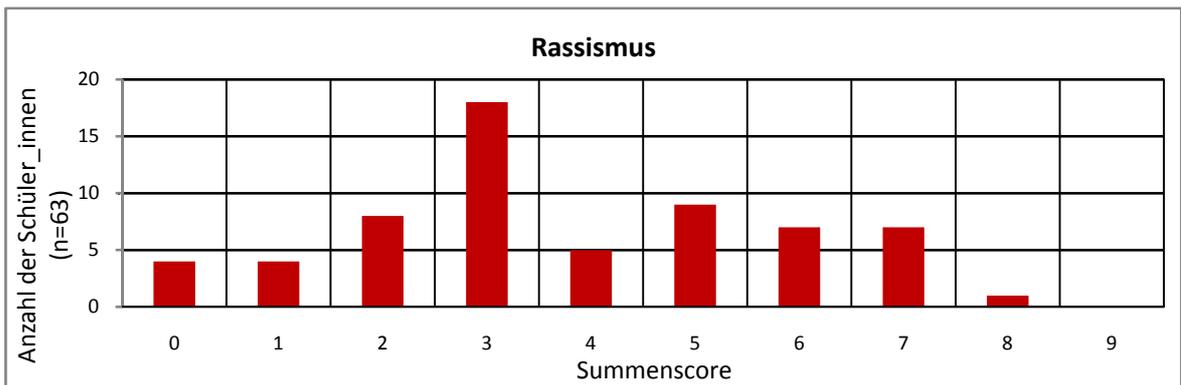


Diagramm 2: Summenscore Rassismus

Das Ideologieelement Antisemitismus hat die drittgrößte Ausprägung. Bei immerhin 14% der Schüler_innen (n=9) sind antisemitische Tendenzen festzustellen. Von ihnen werden die Items „Mit jüdischen Menschen verbinde ich Leute, die etwas Eigentümliches an sich haben und nicht so recht hierher passen“ und „Mit jüdischen Menschen verbinde ich Personen, die an ihrer Verfolgung im Dritten Reich nicht ganz unschuldig waren“ mit Zustimmung bewertet.

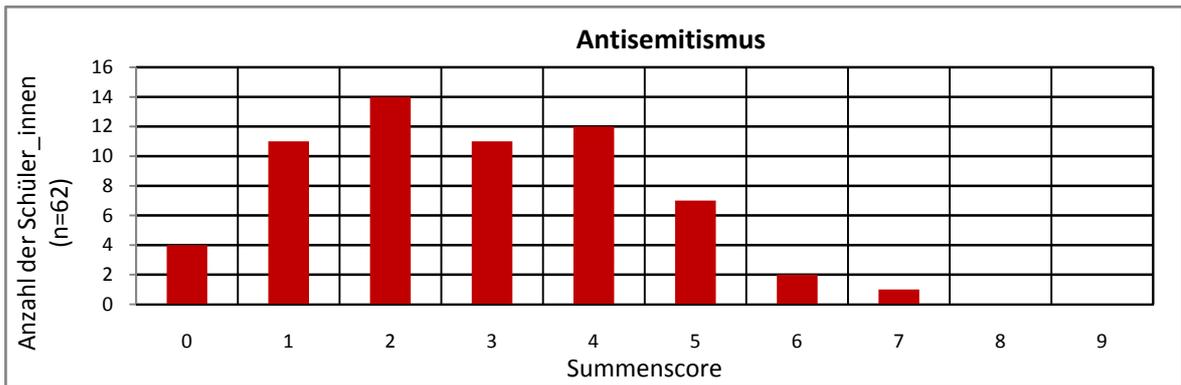


Diagramm 3: Summenscore Antisemitismus

Am schwächsten sind die Dimensionen Ausländerfeindlichkeit und Sympathie zur Zeit des Nationalsozialismus ausgeprägt. 6% (n=4) der Schüler_innen verbinden mit der Zeit des Nationalsozialismus viele gute Sachen, die heute in der Öffentlichkeit falsch dargestellt werden. Des Weiteren sagen 17% (n=11) aus, dass sie mit Ausländern Menschen verbinden, von denen es hier zu viele gibt.

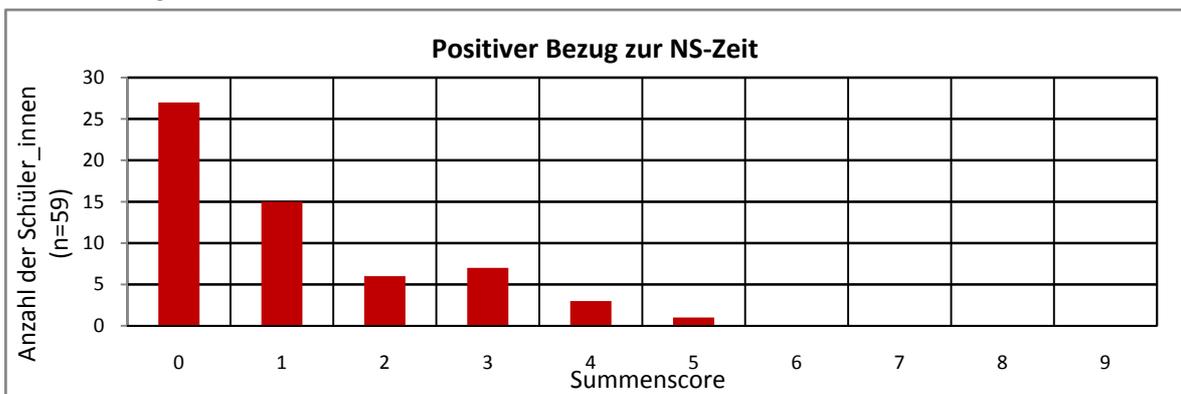


Diagramm 4: Summenscore Positiver Bezug NS-Zeit

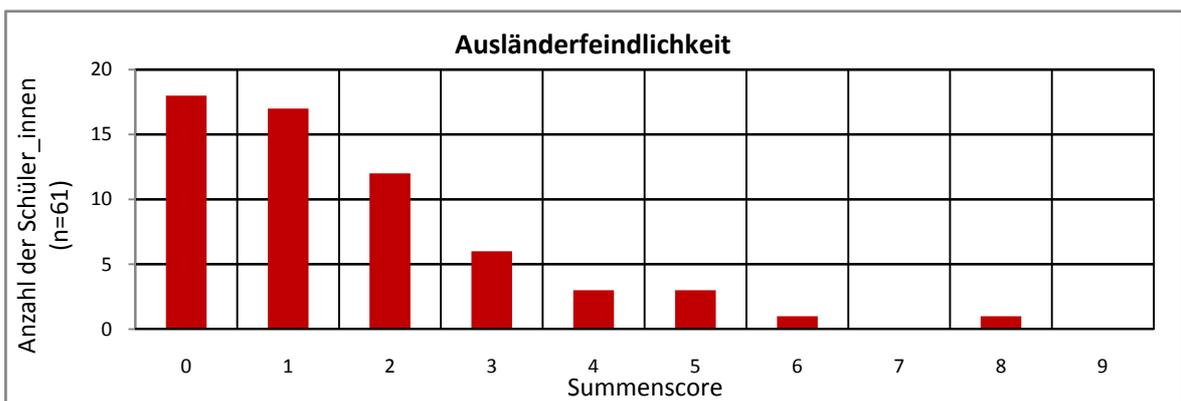


Diagramm 5: Summenscore Ausländerfeindlichkeit

Die befragten Schüler_innen in Gilchow haben in allen, gemessenen Einstellungsdimensionen eine deutlich niedrigere Ausprägung als die Gesamtheit aller Befragten und damit geringere Orientierung auf rechtsextreme Denkmuster.

Für den Vergleich der Ausprägung rechter Orientierungen zwischen den einzelnen Schulsozialräumen wurde die Darstellungsmöglichkeit der Mittelwertabweichungshöhe gewählt. Zunächst wurde der Mittelwert für die Rechtsextremismusskala (bestehend aus fünf

Dimensionen) für alle Befragten aller Schulsozialräume gebildet. Dieser liegt bei 2,34 (1=trifft gar nicht zu, 2= trifft eher nicht zu, 3=trifft zu und 4=trifft voll zu). Folgend wurde die Differenz zwischen dem Gesamtmittelwert und den Mittelwerten der einzelnen Schulen gebildet. Im Diagramm 6 sind die Mittelwertabweichungen der Rechtsextremismusskalaausprägung für alle 13 Schulsozialräume aufgeführt.

Die Schule Gilchow hat die Schulnummer eins. Wie man sehen kann, ist die Ausprägung rechter Orientierungen in der Schule am geringsten und liegt mit einem Wert von 0,45 unterhalb des Mittelwertes.

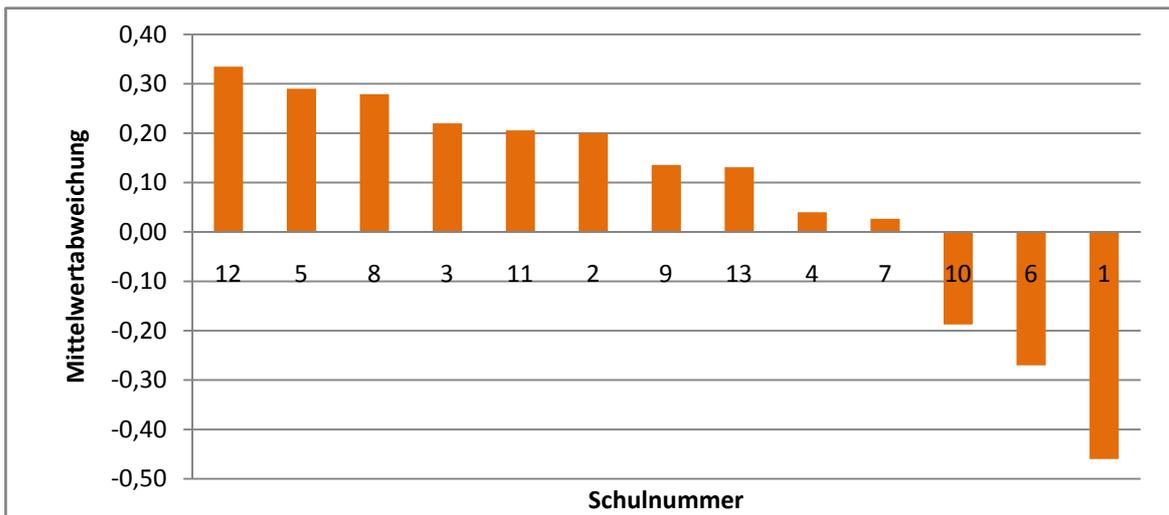


Diagramm 6: Vergleich der Mittelwertabweichungen von der Rechtsextremismusskala in den untersuchten Schulen

Hilfsbereitschaft

Im Vergleich zur allen untersuchten Schulen weisen die Schüler_innen in Gilchow auch positivere Werte in den Bereichen Hilfsbereitschaft und Akzeptanz auf. So gab kein Jugendlicher an, das ihm Hilfsbereitschaft gar nicht wichtig sei und für nahezu alle Schüler_innen ist es wichtig, mit anderen teilen zu können.

Gewaltbereitschaft

Beim Thema Gewaltbereitschaft sind sich die befragten Schüler_innen einig, alle sprechen sich gegen Gewalt aus, und nur wenige (9) sind schon einmal gewalttätig geworden. Jedoch stellt nahezu die Hälfte fest, dass es Situationen geben kann, in nur etwas mit Gewalt erreicht werden könne.

Demokratieverständnis

Das Demokratieverständnis der Schüler_innen ist etwas ausgeprägter als bei den gleichaltrigen Jugendlichen der anderen untersuchten Schulen im ländlichen Raum. Für 15% hat Demokratie jedoch keine Bedeutung („Demokratie bedeutet mir nichts“).

Die befragten Lehrer_innen konnten ebenso feststellen, dass es nur vereinzelt in ihren Klassen (über die ganze Schule) rechte Schüler_innen gibt. Das politische Interesse ihrer Schüler_innen sehen sie als weniger ausgeprägt an, die Werte sind annähernd gleich mit denen der gesamten Studie.

Auch von den befragten Eltern hält niemand sein Kind bzw. dessen Freundeskreis für politisch rechts, hier dominieren, die unpolitischen Jugendlichen (62%).

4.1.2 Jugendkulturelle Verortung und Peergroups

Um die Vielfalt der jugendlichen Subkulturen und deren Verbreitung an Schule Gilchow darzustellen, wurden die Schüler_innen befragt, wie sie zu diversen Subkulturen stehen. Tabelle 6 zeigt einen ausführlichen Überblick darüber, wo sich die Jugendlichen verorten und welche der aufgeführten Jugendkulturen sie eher ablehnend gegenüber stehen bzw. welche ihnen egal oder unbekannt ist. Die folgend aufgeführten Jugendkulturen sind zur besseren Kenntnisnahme geordnet, von der höchsten Sympathie und Zugehörigkeit unter den Schülern bis hin zur Niedrigsten.

Jugendkultur	Zugehörigkeit/ Sympathie	Abneigung	Unbekannt oder gleichgültig
Fußballfans	73,4%	6,3%	20,3%
Pop-Fans	55,7%	13,1%	31,1%
Punks	55,6%	12,7%	31,7%
Electro/ House/Goa-Fans	53,2%	21,0%	25,8%
Hip Hop Fans	52,4%	20,6%	27,0%
Friedensbewegung	49,2%	6,6%	44,3%
Umweltschützer	49,2%	8,2%	42,6%
Skaterszene	45,2%	4,8%	50,0%
Metal-Fans	44,4%	9,5%	46,0%
Umwelt/Öko	31,1%	21,3%	47,5%
Kirchliche Gruppe	28,1%	20,3%	51,6%
Funk/Jazz	24,2%	17,7%	58,1%
Antifa-Szene	23,3%	8,3%	68,3%
Gothics/Dark Wave	14,3%	28,6%	57,1%
Hooligans	9,7%	48,4%	41,9%
Skinheads	9,5%	33,3%	57,1%
Freie Nationalisten	1,6%	32,3%	66,1%
Rechte Szene	0%	85,3%	14,7%

Tabelle 6: Jugendkulturelle Verortung der Schüler_innen

Festzuhalten bleibt, dass sich sowohl musikalisch geprägte Subkulturen (Pop, Metal, Punkrock, Elektronische Musik sowie Hip-Hop) einer großen Beliebtheit erfreuen, als auch Umweltschützer und die Friedensbewegung recht anerkannt sind. Die größten Sympathiewerte erreichen die sport- und erlebnisorientierten Fußballfans, wobei nicht festgestellt wurde, ob mit Fußball im allgemeinen oder mit speziellen Mannschaften, sei es lokal (SDV Gilchow), regional (FC Hansa Rostock) oder national (andere Bundesligisten, Nationalmannschaft) sympathisiert wird.

Die rechte Szene ist die mit Abstand unbeliebteste.

4.1.3 Freizeitverhalten und Nutzung von Angeboten

Die Schüler_innen wurden befragt, welche Freizeitangebote und -einrichtungen in Gilchow und Umgebung sie kennen und auch nutzen, dabei wurden verschiedene Aspekte der möglichen Freizeitgestaltung erhoben.

Außerschulische Bildung

Im Bereich der außerschulischen Bildung ist beispielsweise nach der Nutzung von Bibliotheken oder der Volkshochschule gefragt worden. Während die Bibliothek von 74 % der Schüler_innen zumindest teilweise genutzt wird, ist die VHS (Außenstelle der VHS Wallburg) kein Anlaufpunkt für die Befragten.

Demokratische Organisationen/ Strukturen

Hierbei handelt es sich um Jugendverbände, Parteien, das Jugendparlament und ‚Institutionen gegen Rechts‘. Es wurde festgestellt, dass sowohl Jugendparlament als auch Parteien von den Schüler_innen nicht genutzt werden, Jugendverbände (8 von 64) und ‚Institutionen gegen Rechts‘ (10 von 64) zumindest teilweise Anklang finden.

Angebote der Kinder- und Jugendhilfe

Der Jugendclub in Gilchow wird von gut einem Drittel der Befragten (20 von 64) relativ regelmäßig genutzt.

Freizeitangebote

Die am meisten genutzten Angebote sind Sportvereine (75%), Kino (97%), Cafes (71%) und Diskotheken (46%), die mindestens ab und zu, häufig auch sehr regelmäßig genutzt werden. Auch Musikgruppen (Chor, eigene Band, etc.) werden von mehr als der Hälfte der Schüler (53%) besucht.

Insgesamt bemängeln die Schüler_innen, dass Freizeitangebote teilweise schwierig zu erreichen sind (63%), dass sie keine Möglichkeiten einer sinnvollen Freizeitgestaltung sehen (81%) oder dass es schlicht und einfach nicht ausreichend Angebote gibt (81%).

Daher verwundert es nicht, dass den Befragten oftmals langweilig vor Ort ist, dieses Phänomen ist aber kein spezielles Problem in Gilchow, sondern konnte so an fast allen untersuchten Schulen festgestellt werden.

Bezeichnend ist auch, dass 77% feststellen, dass man sich nicht für die Belange der Jugendlichen interessiert. 75% gaben an, dass sie es sich nicht vorstellen können, nach Beendigung der Schule noch in Gilchow zu leben.

4.1.4 Zukunftsperspektiven

Die Zukunftsperspektive von jungen Menschen im ländlichen Raum Mecklenburg-Vorpommerns ist nach wie vor nicht allzu vielversprechend. Das Land und auch die Region sind von einer starken Abwanderung junger Leute, insbesondere der jungen Frauen, betroffen. Die Gründe hierfür sind vielschichtig, ein herausragender Punkt dabei ist aber die berufliche Perspektive junger Menschen in der Region.

Die Schüler_innen in Gilchow stimmen zu 91% der Aussage zu, dass sie, wenn sie beruflich erfolgreich sein wollen, die Region verlassen müssen. Die Gründe hierfür geben die Befragten mit der schlechten Arbeitsmarktsituation und der Annahme, dass sich an dieser in Zukunft nichts

ändern wird, an (85% Zustimmung). Dieser Wert ist allerdings kein speziell erhöhter für den Bereich Gilchow, er konnte in nahezu allen untersuchten Schulen im ländlichen Raum festgestellt werden. Dieser Befund deutet aber darauf hin, dass sich der Status von Gilchow und Umgebung als Wegzugsregion weiter festigt. Konkrete Pläne für die (berufliche Zukunft) haben 17%, 46% haben solche Pläne zumindest teilweise.

Die befragten Lehrer_innen hingegen sehen einige Schwierigkeiten bei der beruflichen Orientierung ihrer Schüler_innen, 89% stimmen diesem wenigstens teilweise zu.

4.1.5 Engagement

Das Interesse an einer Mitwirkung an Problemlösungen vor Ort ist bei den Schüler_innen nicht eindeutig darzustellen. Während 56% die Möglichkeiten, politisch mitzuwirken, als (teilweise) langweilig beurteilen und weitere 19% dazu überhaupt keine Meinung haben, haben 38% der Schüler_innen Lust, aktiv an der Bewältigung der Probleme der Region mitzuwirken, 41% können eine solche Lust nicht bei sich erkennen. Es fehlt auch teilweise am Wissen über Möglichkeiten der Mitgestaltung, dieses gaben 46% der Befragten an. Fast alle Lehrer_innen (95%) sehen bei den Schüler_innen den Wunsch, mehr Mitbestimmungsmöglichkeiten an der Schule zu erhalten.

4.1.6 Wünsche

Die Schüler_innen wurden des Weiteren befragt, was sie sich an (Freizeit-/ außerschulischen) Einrichtungen wünschen oder was sie in diesem Zusammenhang interessiert. Tabelle 7 zeigt die häufig genannten Wünsche.

Freizeitangebot	Wunsch nach Einrichtung/ Interesse der Schüler_innen in Prozent
Foto-/ Videogruppe	22,2%
Institutionen, die sich gegen ‚Rechts‘ engagieren	17,2%
Jugendclub/ -zentrum/ -haus	14,3%
Jugendparlament/ Jugendrat	10,3%

Tabelle 7: Wünsche für Freizeitangebote der Schüler_innen

4.2 Lehrer_innen

4.2.1 Berufliche Beanspruchung

Im Laufe der Befragungen wurden auch verschiedene Aspekte des Themas Belastung der Lehrer_innen untersucht. Hierzu wurden natürlich die Lehrer_innen, aber auch die Schüler_innen und die Eltern befragt.

17 der 21 Lehrer_innen gaben an, dass sie sich in ihrem Beruf wohl fühlen, 4 konnten dem nur teilweise zustimmen. 19% der befragten Lehrer_innen stimmten zu (voll bzw. eher), durch die Anforderungen ihres Berufes häufig überanstrengt zu sein, für 43% traf dies teilweise zu, und die übrigen 38% konnten eine solche Belastung nicht bei sich feststellen. Wobei die generelle Belastung immerhin von knapp 28% als stark empfunden wird, von 48% als teilweise stark und nur von 24% wurde eine starke Belastung durch ihre Arbeit verneint. Nahezu die Hälfte der Befragten (47,5%) gab an, dass deren Arbeit durch den hohen Verwaltungs- und Dokumentationsaufwand erschwert wird und 28,5% bemerkten, dass dies teilweise zutrifft.

Dass es ab und zu Situationen gibt, in denen die befragten Lehrer_innen nicht weiter wissen, meinten 24% (volle Zustimmung), wobei auch hier zwei Drittel der Befragten (66,7%) dem teilweise zustimmen konnten. Dass die Disziplinlosigkeit der Schüler_innen die Arbeit deutlich erschwere, äußerten 24% der Befragten, die große Mehrzahl verneint ein derartiges Problem.

95% stimmten voll bzw. teilweise zu, dass sie innerhalb des Kollegiums über Probleme in der Schule sprechen können und 90% gaben an, dass zumindest teilweise ein solidarisches Miteinander im Kollegium herrscht.

Als weitere Aspekte einer möglichen Belastung wurde der empfundene gesellschaftliche Druck auf die Lehrer_innen untersucht. Hier gaben 24% der Befragten an, diesen Druck zu verspüren, 43% konnten dieses nur teilweise bejahen. Auch die sozialen Probleme der Schüler_innen als Aspekt der Belastung sind für 86% nahezu täglich erfahrbar (volle Zustimmung bis teilweise).

Die Einführung neuer Innovationen bedeuten für fast alle der Befragten keine unnötigen Belastungen (81% Zustimmung) bzw. keine nicht zu bewältigende Mehrbelastung (95%), wobei immerhin 43% der Lehrer_innen den Wunsch nach einer Entlastung zumindest teilweise äußert.

Bei Konflikten unter Schüler_innen wirken nach deren Angaben die Lehrer_innen nie ratlos, und kein_e Schüler_in wusste zu berichten, dass solche Konflikte von den Lehrkräften permanent ignoriert werden.

Die Eltern wurden befragt, welchen Eindruck sie von den Lehrer_innen ihrer Kinder hätten. Dabei gaben 24% an, dass die Lehrer_innen auf sie überarbeitet wirken, auf 27% machten sie einen gestressten Eindruck, mehr als die Hälfte der Eltern (54%) finden, dass die Lehrer_innen an einer konstruktiven Zusammenarbeit interessiert sind und nur 15% fanden, dass die Lehrkräfte an den Problemen der Jugendlichen nicht interessiert seien.

4.2.2 Fortbildungen und Fortbildungswünsche

Die befragten Lehrer_innen haben in den letzten zwei Jahren im Durchschnitt fünf Fortbildungen besucht (exakt: 5,07; gesamte Studie: 7,11). Thematisch ging es dabei um fächerspezifische Themen, die Abiturvorbereitung, aber auch Themengebiete wie Rechtsextremismus oder Motivation. Insgesamt sind die Lehrer_innen mit ihren Fortbildungen zufrieden gewesen, sowohl bei außerschulischen wie auch bei innerschulischen Fortbildungen sind vereinzelt Befragte aber auch unzufrieden oder sehr unzufrieden gewesen (außerschulisch: unzufrieden 15%, sehr unzufrieden 5%; innerschulisch: unzufrieden 5%, sehr unzufrieden 10%).

Befragt nach den Wünschen von Themengebieten für eine der nächsten Fortbildungen wurden drei Kategorien angeboten (höchste, mittlerer und keine Priorität), dabei wurden viele der Themen als mittlere Priorität eingestuft. Tabelle 8 gibt einen Überblick über die Einordnung der Themengebiete nach Prioritäten der Lehrer_innen:

Höchste Priorität	Mittlere Priorität	Keine Priorität
Rechtsextremismus/ Prävention	Interkulturelles Lernen	Schülerparlament
Argumentationsstrategien gegen rechte Orientierungen	Jugendkulturen	Mitbestimmungsmöglichkeiten der Schüler_innen im Unterricht
Kooperatives Lernen	Methoden der demokratischen Entscheidungsfindung	
Umgang mit Diskrimi- nierungen unter den Schüler_innen	Mitbestimmungsmöglichkeiten der Schüler_innen in der Schule	

Tabelle 8: Fortbildungswünsche nach Prioritäten der Lehrer_innen

Des Weiteren wurde erhoben, welche methodischen Fortbildungen als wichtig und sinnvoll erscheinen. Hier sind die Methoden ‚Entdeckendes/Forschendes Lernen‘, ‚Projektunterricht‘, ‚Einbeziehung der Schüler/innen in die Gestaltung des Unterrichts‘ und ‚Interaktives Lernen‘ die deutlich am häufigsten genannten, alle anderen aufgeführten Methoden wurden nur vereinzelt als thematischer Wunsch genannt. Dabei sind 24% der Lehrer_innen der Meinung, dass die Lehrer_innen an ihrer Schule mehr Kenntnisse über verschiedene Unterrichtsformen- und Methoden benötigen, 48 % stimmen dem teilweise zu und 28% meinen, dass das nicht notwendig ist.

Untersuchungsgegenstand war weiterhin, wie die Lehrer_innen ihren Wissensstand zum Thema Rechtsextremismus einschätzen. Hierbei wird deutlich, dass viele der Befragten ihr Wissen zu verschiedenen Aspekten des Rechtsextremismus als zumindest gut beurteilen. Dabei werden die Themen ‚Veränderungen in der rechten Szene‘ sowie ‚Ursachen von Rechtsextremismus‘ am häufigsten mit einem Wissensstand von sehr gut bzw. gut bezeichnet, aber auch bei allen anderen gefragten Aspekten wurde das Wissen in der Mehrzahl mit gut bewertet. Jedoch geben bei ‚Symbole der rechten Szene (Kleidung usw.)‘ 9 Personen sowie bei ‚Rechte Strukturen in Ihrer Kommune (Vereine, Kameradschaften,...)‘ 7 Befragte an, dass ihre Kenntnisse hier schlecht sind.

4.3 Eltern

4.3.1 Einschätzung des Wohnortes/ der Region

Die Perspektive des Wohnortes ist, wie bei den Schüler_innen, Teil der Untersuchung bei den Eltern. Dabei zeichnet sich ein ähnliches Bild ab. So finden es fast alle Eltern nachvollziehbar, dass sich junge Menschen aufgrund der Situation auf dem Arbeitsmarkt aus der Region verabschieden (91% Zustimmung). Auch die eigene berufliche Perspektive sehen viele durchwachsen, so geben 58% an, dass es in der Region wenige Arbeitsplätze gibt, die ihren beruflichen Ansprüchen entsprechen und immerhin 71% sind der Meinung, dass sie einen Wegzug ernsthaft in Betracht ziehen würden, wenn sie längere Zeit arbeitslos wären.

Dass das kulturelle Angebot vor Ort gut und abwechslungsreich ist, wollte kein Elternteil bestätigen. Insgesamt sprechen 78% ihrem Heimatort ab, Zukunftspotential zu besitzen. Diese teils sehr negativen Ergebnisse decken sich im großen Teil mit den Beobachtungen und Werten der anderen in der Studie untersuchten Städten und Gemeinden.

4.3.2 Engagement

Die befragten Eltern zeichnen sich nicht durch vielfältiges Engagement im Ort aus. Wenn sie sich engagieren, dann im Sportverein (6 von 33 Personen), in der Elternvertretung der Schule (ebenfalls 6) oder in einem kulturellen oder Heimatverein (5 Personen). Die Frage nach den Gründen für ihr fehlendes Engagement wurde von den nicht-aktiven Eltern zu einem Drittel mit fehlender Zeit begründet, mehr als die Hälfte gaben darauf keine Antwort.

Dass es keine Möglichkeiten des Engagements vor Ort gibt, es genug aktive Leute oder an die in Frage kommenden Vereine und Initiativen schwer heranzukommen ist, konnte jedoch kein oder nur ein Elternteil bekunden.

5. Strukturelle und pädagogische Elemente demokratiestärkender Bildungsarbeit an Schule

Die Verbindungen von pädagogischen und demokratischen Prozessen werden nicht immer im Kontext von Schule explizit benannt und verknüpft, sie stehen jedoch in einem engen Zusammenhang.²⁰

Demokratiebildung braucht strukturelle und pädagogisch-inhaltliche Anschlussstellen, gerade in schulischen Sozialräumen. So geht es nicht nur darum infrastrukturelle, räumliche oder technische Möglichkeiten der Schulen zu ermitteln sowie pädagogische, thematische oder fächerübergreifende Anknüpfungspunkte (z.B. im Lehrplan oder in Projektinhalten) zu suchen, sondern auch darum die Rollen- bzw. Modellfunktion des pädagogischen Personals sowie die Kommunikation und Interaktion im Schulalltag als Ausdruck des Schulklimas zu beleuchten. Es ist dabei auch wichtig zu erfahren, wie Demokratiebildung in Schulen verstanden wird, auf welche Weisen sie erfahrbar bzw. auf welchen Ebenen sie angesiedelt werden sollte, welche Kriterien dafür gelten. Potentiale von Demokratiebildung sind mit den Grenzen und Hindernissen, wie sie aus der lokalen Perspektive benannt werden, abzugleichen. Lokale Anknüpfungspunkte und Interessen der Akteure der Schulsozialräume sind aufzugreifen und die Möglichkeiten der Mitbestimmung und Partizipation der Betroffenen vor Ort zu benennen, zu reflektieren und auszubauen.²¹

5.1 Schule als Ort des Demokratielernens

Wie erfolgreich demokratische Erziehung und Bildung sein kann, hängt nicht zuletzt davon ab, welches Verständnis Lehrende von Demokratiebildung haben und in welcher Rolle sie sich (z.B. als Vorbild) sehen und darüber wahrnehmen. Folgende Ausführungen geben einen Überblick zu dem allgemein vorherrschenden Verständnis von Demokratiebildung. Es wird zunächst ein Querschnittsergebnis aus allen geführten Interviews gezeigt, das sich nachfolgend auf Aussagen zu den jeweiligen Schulen hin konkretisiert.

Demokratieerziehung wird in den untersuchten Schulen als wichtiges Bildungsziel und als stetiger Bildungs- und Erziehungsauftrag (und Querschnittsthema) gesehen. *„Ich würde sagen, ein Kriterium ist (...)Es ist eine ständige Aufgabe, es immer wieder in den Mittelpunkt zu rücken, dass eben diese Vielfalt, diese Demokratieerziehung, dass die Toleranz Werte sind, die wir immer*

²⁰ Das BLK-Programm „Demokratie lernen & leben“ kann als Beispiel bereits existierender Programme für Demokratiebildung in Deutschland angesehen werden.

²¹ Unter 5.2. wird ergänzend hierzu in das Themengebiet Mitbestimmung und Partizipation eingeführt.

jungen Menschen neu vermitteln müssen. [...] Das ist erworben, das ist erzogen in einer Zivilgesellschaft und das kommt nicht vom Himmel gefallen.“ (L_2_1_1).

Nach Auswertung der Interviews lässt sich insgesamt sagen, dass die Vermittlung von demokratischen Prozessen möglichst schon in jungen Jahren innerhalb des gesamten Schullebens integriert werden sollte: im Schulalltag, in der Schulorganisation, im Unterricht und in der Zusammenarbeit mit Kooperationspartnern. Dies ist nur möglich, wenn die kontinuierliche Einbindung von Schüler_innen in Entscheidungsprozesse gewährleistet ist und wenn sie innerhalb der Beteiligungsmöglichkeiten Verantwortung übernehmen. Nur dadurch erhält Demokratie eine lebensweltliche Bedeutsamkeit.

In den einzelnen Schulen gibt es schon einige Anknüpfungspunkte, wo demokratiestärkende Bildungsarbeit ansetzen kann und wie Demokratie in die schulische Praxis integriert und anschaulich gemacht werden kann:

- Im Unterricht wird Demokratiebildung in Sozialkunde oder Philosophie möglich (speziell wurde beispielsweise das Einüben von Sozialkompetenzen genannt).
- Besonders für Schüler_innen im Wahlalter wird es als wichtig erachtet, dass die Jugendlichen sich mit dem Prozess der demokratischen Wahlen auseinandersetzen. Es werden dazu an einigen Schulen z.B. Gesprächsrunden mit regionalen Politikern abgehalten sowie Juniorwahlen durchgeführt.
- Während durchzuführender Projektstage oder Projektwochen kann eine thematische Auseinandersetzung stattfinden.
- Die Erarbeitung des Schulprogramms wird an einigen Schulen von allen Akteuren gemeinsam gestaltet.
- Die Schulordnung wird intensiv besprochen, so dass sie „keine Schulordnung von lauter Verboten, sondern eher von wünschenswertem Verhalten“ (L_2_1_1) ist, was gemeinsam vereinbart werden sollte.
- Das Kollegium wird vorwiegend als offen für verstärkte Demokratiebildung eingeschätzt.
- Schulen wollen sich nach außen demokratiestärkend positionieren.

Die Aufklärung und das Wissen über rechtsextreme Strukturen und Strategien ist für viele Interviewpartner ein wichtiger Teilbereich der Demokratiebildung. Es kristallisiert sich heraus, dass viele Schulen zu dem Thema verstärkt Angebote machen wollen. Eine kontinuierliche und direkte Auseinandersetzung mit Rechtsextremismus ist nach Aussagen ertragreicher und wirkt präventiv. Zukünftig soll das Augenmerk darauf gelegt werden, dass demokratische Tendenzen gestärkt und Alternativen aufgezeigt werden. Jugendliche, die sich offen gegen rechtsextreme Einstellungen positionieren, müssen ihre Meinung sagen können.

„Erfolg versprechend ist sicherlich auch, wenn man die Demokratieerziehung verstärkt und demokratische Tendenzen [...] oder das Demokratieverständnis der Jugendlichen im Grunde auch stärkt und ihnen im Grund zeigt, dass es andere Wege gibt, als diese diktatorischen. Und das es im Grunde für uns alle wichtig ist, dass wir uns frei entfalten können im Rahmen der Rechte, die wir natürlich haben, der Menschenrechte, die es gibt, aber dass das für jeden Menschen gilt und nicht nur für einzelne.“ (L_4_4_14).

Anhand der quantitativen Daten der Befragung zeigt sich, dass Schule für die Lehrer_innen ein wichtiger Ort des Demokratielernens ist und Chancen demokratiestärkender Bildungsarbeit eröffnet. Es lässt sich feststellen, dass es für 90% (n=19) der Lehrer_innen voll zutrifft oder zutrifft, dass Demokratie, Schule und Erziehung in einer engen Verbindung zueinander stehen und die Klasse eine Gruppe ist, in der demokratische Verhaltensweisen eingeübt werden können. 90% (n=17) der Lehrer_innen begreifen sich selbst als Vorbilder für demokratisches Handeln in der Schule und 10% (n=2) zumindest teilweise.

Inwieweit Lehrer_innen die eigene Schule als Ort erfahrbarer Demokratie sehen, wurde unter anderem anhand der Aussage „Unsere Schule ist ein Ort, in dem Demokratie für Schüler_innen erfahrbar wird“ erhoben. 66% (n=14) der Lehrer_innen der Schule Gilchow stimmen der Aussage voll zu oder zu. Jedoch ist zu berücksichtigen, dass ebenso ein Drittel (33%, n=7) der Lehrer_innen dem Item nur teilweise zustimmen.

5.1.1 Wichtige Kriterien der Demokratiebildung

Kriterien für eine erfolgreiche Bildungsarbeit wurden von allen Interviewpartner_innen der untersuchten Schulen auf mehreren Ebenen angesiedelt.

Zum einen beginnt Demokratiebildung schon im Unterricht. Im Geschichtsunterricht gilt es z.B. historisches Wissen und Kenntnisse über demokratische Prozesse zu erlangen. Hier lassen sich Bezüge zwischen geschichtlichen Ereignissen und aktuellen Themen schaffen. In anderen Fächern können moralisch-ethische Grundlagen vermittelt werden. Ein fairer Umgang und gegenseitige Akzeptanz sollte zum Schulalltag dazugehören. Die Lehrer_innen sehen sich selbst in der Pflicht eine werte- und normenorientierte Umgebung für Schüler_innen zu schaffen und ein Demokratielernen zu ermöglichen.

Als weitere Form, die eine gelingende Demokratiebildung ermöglicht, wird die Projektarbeit jenseits der 45-90 Minuten Taktung der Unterrichtsstunden genannt. Solche Projekttage, -kurse und -wochen sind vor allem dann erfolgversprechend, wenn sie von jungen Menschen angeleitet werden. Projektarbeit ist besonders im Ganztagsschul-Bereich gut denkbar, da hier der zeitliche Rahmen am ehesten gegeben ist. Methodisch wird (Klein-)Gruppenarbeit von den Schüler_innen positiv aufgenommen. Auch Workshops und vertrauensstiftende Arbeitsweisen werden hervorgehoben. Ein wichtiges Erfolgskriterium für Projektarbeit ist der Einbezug der Jugendlichen in die Projektplanung. Wünschenswert ist eine Auseinandersetzung mit der Gesellschaft und besonders im ländlichen Raum die Erziehung zu mehr Interkulturalität.

Um bei den Jugendlichen etwas zu bewirken, muss an den Interessen von Schüler_innen angesetzt werden. Diese Besonderheit wird in den Interviews immer wieder betont. Ein ganzheitlicher Blick auf Kinder und Jugendliche und die Verknüpfung ihrer Lebenswelten mit den Lerngegenständen führe letztlich zum Erfolg aller Bemühungen. Die Berücksichtigung von Alltagsproblemen und das Zeigen von Verständnis wirken vertrauensstiftend und bilden eine gute Basis zum Weiterarbeiten. *„Ich denke, dass es wichtig ist die Schüler auf ihre Art auch zu packen, das heißt also, dass man nicht nur mit Lehrbüchern arbeitet, sondern dass man eben auch versucht [...] die Sprache der Kinder zu sprechen, der Schüler zu sprechen“* (L_4_4_14).

In dem Zusammenhang wird häufig der Bedarf an Methodenkompetenz genannt. Die Lehrer_innen sind bereit auf dem aktuellsten Stand zu sein, was neuartige Methoden betrifft. Neben dem Fachunterricht der gängigen Art werden folgende Kriterien für die Wissensvermittlung genannt:

- Handlungsorientierte Bearbeitung von Themen,
- aktive Einbindung der Schüler_innen,
- praxis- und interessenbezogen (siehe Lebensweltbezug),
- Reflexion der Methoden und des Gelernten,
- Vorbereitung und Nachbereitung von Projekten und Einbettung in den Fachunterricht,
- Methodenvielfalt,
- Motivation der Schüler_innen,
- Ansprechender Unterricht, Spaß und indirekte Lernerfolge.

In fast allen Interviews wird die Bedeutsamkeit der Zusammenarbeit mit außerschulischen Kooperationspartnern herausgestellt. Speziell für die Arbeit gegen Rechtsextremismus ist es den Schulen wichtig auf kompetente Partner zurückgreifen zu können, aber auch andere Themenschwerpunkte (Berufsfrühorientierung, Sucht, Gewalt etc.) sind in den Schulen herzlich willkommen. Eine kontinuierliche Integration der Kooperationspartner in den Schulrhythmus muss gewährleistet werden. Sie wirkt sich entlastend für Lehrer_innen aus und wird von den Schüler_innen positiv aufgenommen.

Grundlegend lässt sich festhalten, dass die Vermittlung von Demokratie und Menschenrechten nach Auffassung der interviewten Lehrer_innen in allen Bereichen der Schule angesiedelt sein sollten. Es ist wichtig, sowohl auf der theoretischen, strukturell-organisatorischen (Schulorganisation, Kooperation) und individuellen Ebene Demokratie erfahrbar zu machen. Ohne dies würde demokratiestärkende Bildungsarbeit lediglich eine „Worthülse“ sein.

Es wird angeführt, dass es in der direkten Interaktion mit den Schüler_innen bedeutsam ist, Kinder und Jugendliche ernst zu nehmen und kontinuierlich in Entscheidungsprozesse einzubinden. Auf diese Weise erfährt Demokratie lebensweltliche Bedeutsamkeit und Relevanz.

„Schüler müssen das Gefühl haben, dass das, was sie in dieser Hinsicht zu sagen haben, auch ernst genommen wird. Dass sie also nicht nur einmal gefragt werden und dann kommt doch wieder alles anders, sondern dass das schon beachtet wird. Und dass Gegenstände, an denen solche Demokratie-Spielchen, soll nicht abwertend sein, das muss für sie von einer gewissen Bedeutsamkeit sein, sonst ist das nur Oberfläche und man fühlt sich benutzt.“ (L_3_1_23). Ein bedeutendes theoretisches Element der Demokratieerziehung sind Geschichtskennntnisse und das Wissen über demokratische Strukturen. In der Wissensvermittlung ist es dabei wichtig, die Provinz im Kopf aufzulösen und Weltoffenheit zu etablieren. *„[...] Weltoffenheit auch, das hat auch was mit Toleranz zu tun, aber das bedeutet eben auch, ich darf mich hier nicht nur als kleines Land oder als Schule sehen, Bereitschaft über den Tellerrand zu gucken. Das wäre sehr wichtig. [...] Ich muss das wissen, ich muss das zu schätzen wissen, was es ist. Ich muss Kenntnisse über demokratische Strukturen haben, sonst kann ich das ja gar nicht nachvollziehen. Ich muss weltoffen sein, tolerant sein.“ (L_3_2_24).*

5.1.2 Grenzen und Hindernisse in der demokratiestärkenden Bildungsarbeit

Im Querschnitt aller Interviews die mit Lehrer_innen und Schulsozialarbeiter_innen der untersuchten Schulen geführt wurden kristallisieren sich einige Punkte heraus, die die Arbeit der Schulen in Bezug auf Demokratieerziehung zwar erschweren, aber auch viel Potential bieten, zukünftig gezielter und kontinuierlicher Ansätze und Projekte zu Demokratieerziehung zu installieren.

Grundsätzlich ist anhand der geführten Interviews erkennbar, dass ein Interesse seitens der Schulen besteht, den Schüler_innen beispielsweise demokratische Werte zu vermitteln, ihnen Beteiligungsmöglichkeiten in der Schule zu offerieren, zusätzliche Bildungs-/Freizeitangebote zu unterbreiten oder auch inhaltliche Gegenstände wie Konfliktlösung/Gewalt oder Rechts-extremismus zu thematisieren.

Vielorts gestaltet sich die Umsetzung entsprechender Projekte jedoch schwierig. Gehäuft wurden seitens der Interviewpartner_innen Schwierigkeiten genannt wie:

1. schlechte Finanzausstattung,
2. hohe Stundenauslastung der Lehrer_innen, die die Bereitschaft für zusätzliche Projektorganisation senkt,
3. logistische Schwierigkeiten, da ein Großteil der Schüler_innen aus umliegenden Gemeinden stammt und auf Busfahrtzeiten angewiesen ist,
4. langer Unterricht, der die Schüler_innen bereits fordert und sich auf die Motivation für einen freiwilligen zusätzlichen Verbleib in der Schule negativ auswirkt (bedingt sich mit 3.),
5. teilweise Resignation der Lehrer_innen, da Angebote nicht genutzt werden.

Trotz genannter Schwierigkeiten existieren an vielen Schulen bereits gute Ansätze, den Schüler_innen zusätzliches Engagement abzuverlangen beziehungsweise zusätzliche Angebote zu installieren.

So gibt es an den meisten Schulen Streitschlichter_innen, es werden regelmäßige Gedenkstättenfahrten angeboten, es wird Projektarbeit durchgeführt und es wird Rassismus und Gewalt an Schule und im Unterricht thematisiert.

Insgesamt betrachtet, gibt es an allen Schulen Potential, gezielt Ansätze zur Demokratieerziehung zu etablieren. An dieser Stelle ist beispielsweise die erfolgreiche Kooperation weniger Schulen mit ansässigen Vereinen beziehungsweise Busunternehmen hervorzuheben, um die Heimfahrt der Schüler_innen nach außerunterrichtlichen Veranstaltungen sichern zu können.

Anknüpfungspunkte und Potential, das teilweise bereits genutzt wird, bestehen hinsichtlich:

- Es existiert ein Problembewusstsein, dass zu wenig für die Schüler_innen geboten wird beziehungsweise mehr geboten werden könnte.
- Zusätzlicher Freiraum im Lehrplan für zusätzliche Themen.
- Den Schüler_innen sollten stärker ihre Mitwirkungsmöglichkeiten in Schule und Gemeinde transparent gemacht werden, Lehrer_innen kennen die Angebotstruktur ansässiger Vereine und Initiativen oft unzureichend.
- Die Schüler_innen sollten stärker in die Themenfindung für Projekte einbezogen werden.
- Zusätzliche Finanzmöglichkeiten sind nicht immer bekannt und sollten erschlossen werden.

- Die Verantwortung für zusätzliche Angebote wird nur an entsprechende Fachlehrer_innen delegiert.
- Die Kommunikation zwischen/unter Lehrer_innen und Schüler_innen ist unzureichend, es sollten neue Formen gefunden werden.
- Die Schüler_innen werden vielfach als unmotiviert charakterisiert, sie sollten ernster genommen werden und potentielle Kompetenzen gestärkt werden.
- Stärkeres Vorleben/Transparenz von Demokratie (starke Hierarchiegefälle) und Positionierung zu Rechtsextremismus.
- Es gibt engagierte Lehrer_innen, die stärker unterstützt werden müssen.
- Nichtrechte Jugendliche müssen gestärkt werden.
- Verantwortung für zusätzliche Angebote muss von allen Lehrer_innen und Schüler_innen getragen werden.
- Schule (insbesondere GTS) sollte mehr zum Lebensort transformiert werden, da die Angebote für Jugendliche in den umliegenden Gemeinden unzureichend sind.
- Engere Kooperation mit Gemeinde.

Schulspezifische Ergebnisse

Das theoretische Ziel einer umfassenden Demokratieerziehung stößt in der praktischen Umsetzung durch mangelnde Ressourcen an Grenzen. Es fehlt den Lehrern an Zeit (u.a. auf Grund des Stundenabbaus), um Projekte durchzuführen und zusätzliche Angebote in der Schule zu implementieren. Der organisatorische Aufwand für Projekte wird als groß eingeschätzt. Ohne die Bereitschaft der Eltern und zusätzliches ehrenamtliches Lehrerengagement stößt umfangreiche Demokratieerziehung schnell an seine Grenzen.

„Und das macht alles ein Lehrer, der für 18 Stunden Unterricht bezahlt wird. Wir sind alles Halbtagslehrer, aber dieser organisatorische Aufwand ist außerordentlich hoch dafür und da kann ich manchmal verstehen, dass manch einer sagt: "Nee, also das ist mir zu viel". Also wir brauchen die Eltern und die Bereitschaft, also wir sind ja bereit dafür, aber es ist wirklich organisatorisch manchmal recht schwierig, das möchte ich mal betonen.“ (L_3_2_24). Da nur wenig finanzielle Ressourcen zur Verfügung stehen, ist die Verwirklichung demokratiestärkender Projekte in Kooperation mit externen Partnern nur bedingt möglich. Es wird somit teilweise verhindert, dass defizitkompensierende Projekte (die honorarbasieren und Kosten verursachen) durch außerschulische Akteure in der Schule eingesetzt werden können. *„Mit jeder Sache, die außerhalb unserer Schule liegt, sind wir konfrontiert, dass wir erst mal überlegen, wo kriegen wir das Geld dafür her. Ohne die Bereitschaft der Eltern geht gar nichts. Sie müssen einfach dazugeben, auch wenn ich jetzt irgendwo hinfahre.“ (L_3_2_24).*

In Gilchow gibt es die Befürchtung, dass es durch den demographischen Wandel zu sinkenden Schülerzahlen kommen wird. Das ist ein Problem, weil die Angebote, die stattfinden könnten keine Interessenten mehr haben werden. Nach Meinung der Interviewpartner_innen haben viele Schüler_innen, die sich auch außerhalb der Schule engagieren, sei es in der Musikschule oder im Sportverein, kein Interesse oder Zeit mehr daran an schulischen Projekten teilzunehmen.

Bedeutung der Wohnortnähe

Viele Schüler_innen in den von uns befragten Schulen sind sogenannte Fahrschüler, d.h. sie kommen nicht aus dem Ort, an dem sich die Schule befindet. Diese Tatsache kann Auswirkungen auf die Beteiligung von Schüler_innen an schulischen Projekten haben. Einerseits verlängert sich der Schultag durch lange An- und Abfahrtswege, andererseits hat die Schule keine Möglichkeit nach einer bestimmten Uhrzeit ein Angebot zu machen, weil keine Busse mehr fahren.

Auch in Gilchow gibt es dieses Problem. Alle schulischen Angebote und Projekte können nur bis 15:30 Uhr stattfinden. Danach ist die Schule auf die (Fahr-)Bereitschaft der Eltern angewiesen. Eine Möglichkeit das Problem zu umgehen, ergibt sich aus der Zusammenarbeit mit Sponsoren, die Fahrtgelegenheiten anbieten.

5.2 Mitbestimmung und Partizipation in der Schule

Eine Definition von Partizipation [spätlateinisch participatio, zu lateinisch particeps »teilhabend«] laut Meyers Lexikon stellt eben diese als die allgemein auf dem Eingebundensein in etwas (z.B. ein Unternehmen) beruhende Teilhabe an etwas (z.B. dem Unternehmenserfolg) dar. In der heute weitgehend vorherrschenden sozialwissenschaftlichen Begriffsverwendung wird die Teilhabe beziehungsweise der Grad der Teilhabe (die Mitwirkungsmöglichkeiten) von Einzelnen oder Gruppen an Entscheidungsprozessen und Handlungsabläufen in übergeordneten Organisationen (z.B. Gewerkschaften, Parteien) und Strukturen (Gesellschaft, Staat) hervorgehoben. Partizipation wird von den Sozialwissenschaften beschrieben als komplexes Zusammenspiel zwischen institutionellen Strukturen, konkreten politischen Ereignissen, Gruppeneinbindungen und individuellen Merkmalen.

Im Rahmen der Partizipationsförderung im Schulsozialraum sollte das konventionelle Verständnis von Partizipation im Sinne der politischen Partizipation aufgebrochen werden. Verbunden damit ist die Ausweitung des traditionellen Bildes des Staatsbürgers, welches größtenteils durch die Wahlbeteiligung determiniert wurde: „Partizipation als Ziel von Bildung meint in diesem Zusammenhang weniger eine politische Partizipation im traditionellen Sinne als vielmehr die Integration politischer, aktiver und sozialer Aspekte gesellschaftlicher Teilhabe. Sie umfasst neben politischer Teilhabe auch die Übernahme von Verantwortung für das Gemeinwesen durch aktive Mitgestaltung und impliziert soziale Zusammenschlüsse, Kooperation und Aushandlungsprozesse mit anderen Menschen und heterogenen Gruppen.“²²

Wichtige Handlungsformen der Partizipation sind nach Eikel und de Haan - Mitbestimmung und Entscheidung - Mitsprache und Aushandlung - Mitgestaltung und Engagement.²³

„Partizipation als ein Charakteristikum der Zivilgesellschaft und als ein zentrales Prinzip von Schule in der Demokratie dürfte stets Anteile aller drei Interpretationen von Partizipation umfassen.“²⁴

In der Bertelsmann Studie „Mitwirkung“ wird ein umfassendes Begriffsverständnis zugrunde gelegt. „Beteiligung in Entscheidungsprozessen reicht von der Anhörung und Artikulation von Interessen über die Mitentscheidung und Beteiligung an der Umsetzung bis hin zur Selbstorganisation und Selbstgestaltung.“²⁵

Diesem Begriffsverständnis folgend wurden im Rahmen der Studie Aspekte wie Mitbestimmungsmöglichkeiten und Beteiligungsformen, die Perspektive der Lehrer_innen sowie Schüler_innen auf Partizipation sowie Mitbestimmung und Mitgestaltung erhoben. Besonders

²² Eikel, Angelika; de Haan, Gerhard, 2007, S.11; In: Demokratische Partizipation in der Schule.

Wochenschauverlag

²³ Ebd. S.11

²⁴ Ebd. S.19

²⁵ Olk, Thomas; Roth, Roland, 2006, S.19; In: Ihr nennt uns die Zukunft, wir sind aber auch die Gegenwart. Bertelsmann Stiftung.

interessant sind hier die Interessen der Schüler_innen an Mitbestimmung, v.a. bei welchen Themen sie gern mitbestimmen wollen.

Trotz einiger Abweichungen und differenzierter Bedingungen in den Schulsozialräumen lässt sich für alle 13 untersuchten Schulen ein Gesamtüberblick zu den Partizipationsmöglichkeiten für Schüler_innen, Lehrer_innen und Eltern geben.

Zunächst kann man feststellen, dass in allen Schulen die gesetzlich vorgeschriebene Gremienarbeit etabliert ist. Dazu gehören, in mehr oder weniger ausgeprägter Intensität, auf unterster Ebene für Schüler_innen die Wahl des Klassensprechers, die Wahl des Jahrgangsstufensprechers, die Arbeit im Schülerrat, die Arbeit in der Klassenkonferenz und auf höchster Ebene die Teilnahme an der Schulkonferenz. In einem Interview lässt sich entnehmen, dass der/die Schülersprecher_in im Landeschülerrat und somit auch im Stadt- bzw. Kreisschülerrat aktiv ist, dessen Bestimmungen im §91 und §83 des Schulgesetzes für das Land Mecklenburg-Vorpommern festgeschrieben sind.

Lehrer_innen haben die Möglichkeit ihre Interessen in Lehrerkonferenzen, Lehrerräten, Fachkonferenzen, Personalvertretungen und in der Schulkonferenz wahrzunehmen. Auch hier ist der Mitwirkungsgrad zumeist in Abhängigkeit von der Beteiligungsbereitschaft von Schule zu Schule recht unterschiedlich entwickelt.

Ein ähnliches Bild zeichnet sich bei den gesetzlichen Partizipationsmöglichkeiten für Eltern ab, die sich im Wesentlichen aus Elternversammlungen, Elternräten und der Schulkonferenz zusammensetzen.

Nähere Bestimmungen zur Gremienarbeit lassen sich dem 7. Teil des Schulgesetzes für das Land Mecklenburg-Vorpommern entnehmen.

Trotz aktiver Teilnahme einiger weniger Schüler_innen werden in vielen Interviews deren Kompetenzen hinsichtlich Gremienarbeit in Frage gestellt. Beispielhaft steht folgendes Zitat dafür: *„Ich erlebe es auch in der Schulkonferenz, dass nicht die geeigneten Schüler wirklich die Demokratie an der Schule leben“* (L_2_1_4). Ferner werden inadäquate, unpassende Ideen und Vorschläge der Schüler_innen teilweise auch als unbequem bzw. als nicht umsetzbar wahrgenommen: *„Und dort nehmen unsere Schüler, das ist sehr erfreulich, ihre Verantwortung durchaus wahr. Das ist nicht immer ganz bequem, weil Ideen sind manchmal schwer umsetzbar [...]“* (L_3_1_23).

Die zurückhaltende Teilnahme der Schüler_innen an Gremienarbeit wird häufig mit mangelnder Motivation und Anstrengung begründet. Beispielhaft ist hier das Vorgehen einer Schule zu erwähnen, die soziales Engagement anerkennt und Schüler_innen entsprechend belohnt, die sich aktiv einsetzen und somit den anderen Schüler_innen als Vorbilder dienen: *„Wir haben Möglichkeiten genutzt [...] Auszeichnungsveranstaltungen in Form von Kletterveranstaltungen im Harz, wo wir Schülerinnen und Schüler, die sich insbesondere als Moderatoren bzw. als Streitschlichter oder auch durch besonderes soziales Engagement hervorgetan haben, indem wir sie delegiert und mitgenommen haben, ausgezeichnet haben. Wir zeichnen jedes Jahr Schüler aus, die den besten Notendurchschnitt erreichen, aus jeder Klassenstufe. Wir küren jedes Jahr den besten Abgänger der 10. Klasse, also der den besten Abschluss dort erreicht mit einer Medaille und*

einem Buchgutschein. Wir machen da einmal für den Jahrgangsbesten und einmal für den Schüler mit dem hochwertigsten Engagement.“ (L_4_1_7).

Eine weitere Begründung bezieht sich auf die geringe Partizipation an allgemeinen Schulangeboten, indem vermutet wird, dass der Bedarf an Angeboten ein anderer ist und dass an den Schülerinteressen vorbei gearbeitet wird.

Interessant wäre hier zu erfahren, welche Unterstützung Schüler_innen erhalten, um ihre Partizipationsmöglichkeiten besser wahrnehmen zu können und wie Informationen über Angebote an sie transportiert werden. Vor dem Hintergrund, dass fast alle Interviewpartner_innen den Ausbau partizipativer Strukturen und den Einbezug der Schüler_innen in Entscheidungsprozesse für wichtig erachten, auch wenn an wenigen Schulen bereits Klassensprecherseminare durchgeführt werden, kristallisiert sich ein Handlungsbedarf der Lehrenden heraus, ein stärkeres Interesse der Schüler_innen für demokratische Strukturen und entsprechendes Engagement herbeizuführen. Es ist stark davon auszugehen, dass bei vielen Schüler_innen nicht das Wissen um partizipative Strukturen vorhanden ist und Ideen schnell an ihrer Umsetzung scheitern, weil das Know How fehlt.

Neben den gesetzlich vorgeschriebenen Gremien gibt es an fast allen Schulen die Möglichkeit sich in Streitschlichtergruppen zu engagieren. Diese Mediatorengruppen bestehen an den Schulen unterschiedlich lange, einige befinden sich noch in der Anfangsphase bzw. haben noch nicht den gewünschten Stellenwert erreicht. Zusammenfassend kann aber gesagt werden, dass die Schlichtergruppen gut funktionieren und von den Schüler_innen positiv bewertet werden. Sie ermöglichen ihnen Konflikte selbständig zu lösen und entlasten dadurch die Lehrkräfte.

Weitere Beteiligungsmöglichkeiten für Schüler_innen sind vereinzelt z.B. in der Pausenaufsicht, in einer Schülerband, in der Schülerzeitung, in Schülerfirmen, in der Anleitung von Arbeitsgruppen für jüngere Schüler_innen im Ganztags schul-Bereich und in der Erteilung von Sportkursen vorhanden. Auf kommunaler Ebene engagieren sich Schüler_innen in wenigen Fällen im Bereich der Jugendarbeit.

In kleineren Schulen gibt es den Vorteil der kürzeren Informationswege (zwischen Lehrkräften und Schulleitung), wodurch Entscheidungen schneller getroffen werden können und alle stärker daran beteiligt werden können.

Das Interesse des Kollegiums Schüler_innen mehr einzubinden und partizipative Strukturen zu erweitern, wird häufig zwiespältig beschrieben. Viele Lehrer_innen übertragen bereits Verantwortung an ihre Schüler_innen, andere wiederum sind darin nicht erfahren und lassen Jugendliche eher außen vor. Die Offenheit dafür wird jedoch bei allen als vorhanden bewertet wie auch die praktische Ausgestaltung von Demokratie (Demokratieleben) durchweg als wichtiges Kriterium gesehen wird.

5.2.1 Lehrerperspektive

Nach Angaben der interviewten Lehrer_innen, werden an der Schule Gilchow die „gesetzlich üblichen“ demokratischen Beteiligungsmöglichkeiten für Lehrer_innen, Schüler_innen und Eltern praktiziert. Die Ausformung und Arbeitsweise der Gremien ist grundlegend durch die schulgesetzlichen Rahmenbedingungen charakterisiert.

Allgemein sind die Lehrer_innen mit der Etablierung demokratischer Strukturen an der Schule zufrieden und schätzen die Möglichkeiten der Schulmitwirkung als positiv ein. Vor allem im Bereich der Problem- und Meinungsartikulation werden die Gremien durch die verschiedenen Akteure genutzt.

„Jeder nutzt seine Gremien, vor allen Dingen um seine Probleme oder seine Meinung zu bringen. Und umgekehrt nutzen wir aber auch als Lehrer mal den Schülerrat, wenn wir ein Problem haben [...], das wird gemacht.“ (L_3_2_24). Kinder und Jugendliche haben in der Schule durch Schülervvertretung, Schülerrat und Klassensprechervertretung die Möglichkeit, an Entscheidungsprozessen zu partizipieren. *„Dann über die Schülervvertretung selbst. Schülerrat im Haus, der mit den Klassensprechern zusammenarbeitet. Das funktioniert strukturell schon ganz gut.“* (L_3_1_23). Innerhalb der paritätisch besetzten Schulkonferenz nehmen die drei Akteursgruppen Schüler_innen, Lehrer_innen und Eltern ihre Mitwirkungsmöglichkeiten wahr. Informationen zur inhaltlichen Arbeitsweise der Schülergremien zeigen eine ambivalente Einschätzung. Auf der einen Seite wird deutlich, dass der Schülerrat sich gut in verschiedenen Themenfeldern engagiert, die über die Organisation freizeitorientierter Angebote hinausgeht. *„Vor allen Dingen auch hier der Schülerrat, es ist also nicht nur ein Freizeitverein, er organisiert nicht nur irgendwie einen Schülerball, oder solche Sachen, sondern wird einbezogen in die schulische Arbeit, wie Projektstage oder auch bei Problemen in der Klasse.“* (L_3_2_24). Auf der anderen Seite ist die erfreuliche Partizipation der Schüler_innen im Gremium durch die Formulierungen von Ideen für die Lehrer_innen teilweise unbequem. *„Und dort nehmen unsere Schüler, das ist sehr erfreulich, ihre Verantwortung durchaus wahr. Das ist nicht immer ganz bequem, weil Ideen manchmal schwer umsetzbar sind. Einige Sachen sind ja ganz nett, aber einige Sachen kann man nicht gebrauchen.“* (L_3_1_23). Die Arbeit im Bereich der Schulmitwirkung wird durch die Passivität und Zurückhaltung der Schüler_innen erschwert. Es ist zu vermuten, dass es vor allem schwierig ist, ein auf viele Kinder und Jugendliche verteiltes Schülerengagement im Schulsozialraum zu etablieren.

„Dort besteht das Problem nur darin, dass sich die Arbeit der Schülervvertretung, zuweilen etwas verselbständigt, wegen der Passivität und der Zurückhaltung, um das mal vorsichtig auszudrücken, vieler anderer. Also Leute zu mobilisieren, für etwas zu gewinnen, auch mal einen eigenen Beitrag zu leisten für ein Schulfest und für dieses und für jenes.“ (L_3_1_23).

Das Interesse des Lehrerkollegiums, Schüler_innen noch stärker in Partizipationsstrukturen und Gestaltungsprozesse einzubinden, wird zweiteilig eingeschätzt. Eine Hälfte der Lehrer_innen ist durchaus daran interessiert, Schüler stärker zu beteiligen, wohingegen die andere Hälfte diesbezüglich eine eher negative Haltung hat. Gründe hierfür vermutet ein_e Interviewpartner_in in der Kommunikationskultur der Schüler_innen gegenüber den Lehrern_innen.

„Es hängt auch manchmal zusammen, dass das Auftreten unserer Kinder heute in der Öffentlichkeit, ich sag mal so ganz grundlegende Dinge: wie bringe ich Kritik an? Das man das manchmal gar nicht verkraften kann so richtig. Und dann ist die Bereitschaft nicht da zusammen zu arbeiten.“ (L_3_2_24).

Für 70% der Pädagog_innen trifft es voll zu oder zu, dass die Partizipationsmöglichkeiten für die Schüler_innen an der Schule ausreichend sind. Für 30% trifft dies nur teilweise zu. Demgegenüber

steht, dass 42% (n=8) der Lehrer_innen der Ansicht sind, dass es voll zu trifft oder zutrifft, dass sich die Schüler_innen ihrer Klasse mehr Mitbestimmungsmöglichkeiten in der Schule wünschen.

Setzt man die beiden Befunde in Relation zueinander, so lässt sich daraus schlussfolgern, dass von den Lehrer_innen der Wunsch nach mehr Partizipation von Seiten der Schüler_innen durchaus wahrgenommen wird, jedoch die gegenwärtigen Mitwirkungsmöglichkeiten als ausreichend eingeschätzt werden.

5.2.2 Schülerperspektive

Dass für die Mehrheit der Schüler_innen die Mitbestimmung an Entscheidungen wichtig ist, zeigt sich in der Einschätzung der Aussage „Unsere Lehrer_innen sollten alleine entscheiden, was in unserer Schule geschieht.“ 76% (n=49) der Schüler_innen geben an, dass sie dies nicht wollen. Dabei ist es ungefähr 71% (n=46) der Schüler_innen mindestens teilweise wichtig, dass sie mehr an wichtigen Entscheidungen beteiligt werden. Den übrigen 29% (n=18) ist dies nicht wichtig oder sie wissen es nicht. Anhand der quantitativen Daten wird des Weiteren deutlich, dass die Mehrheit der Schüler_innen an Mitbestimmungsmöglichkeiten in der Schule interessiert sind, (80%, n=51) stimmen mindestens teilweise zu, dass sie gerne mehr mitbestimmen wollen. An einer Beteiligung an wichtigen Entscheidungen ist jedoch die Hälfte (50%, n=32) der befragten Schüler_innen nur teilweise interessiert. Dabei haben nur 42% (n=26) der Schüler_innen das Gefühl, dass bei wichtigen Entscheidungen ihre Meinung gefragt ist.

Von den Schüler_innen wird mehrheitlich angegeben, dass sowohl Probleme als auch Entscheidungen, die für alle Schüler_innen einer Klasse relevant sind, in einem gemeinschaftlichen Prozess bearbeitet werden. 78% (n=50) der Schüler_innen geben an, dass es zutrifft, dass Entscheidungen, die alle in der Klasse betreffen, gemeinsam diskutiert werden. Des Weiteren gaben 85% (n=54) der Schüler an, dass auftretende Probleme in der Klasse gemeinschaftlich gelöst werden. Im Bereich des Unterrichtes und bei wichtigen Entscheidungen schätzen die Schüler_innen ihre Mitbestimmungsmöglichkeiten nicht so hoch ein. Die Hälfte der Schüler_innen (n=32) geben demnach an, dass es eher nicht zutrifft, dass die Lehrer_innen Entscheidungen im Unterricht mit ihnen zusammen treffen und fast genauso viele (n=31) sagen aus, dass es eher nicht zutrifft, dass ihre Meinung zu wichtigen Entscheidungen gefragt ist.

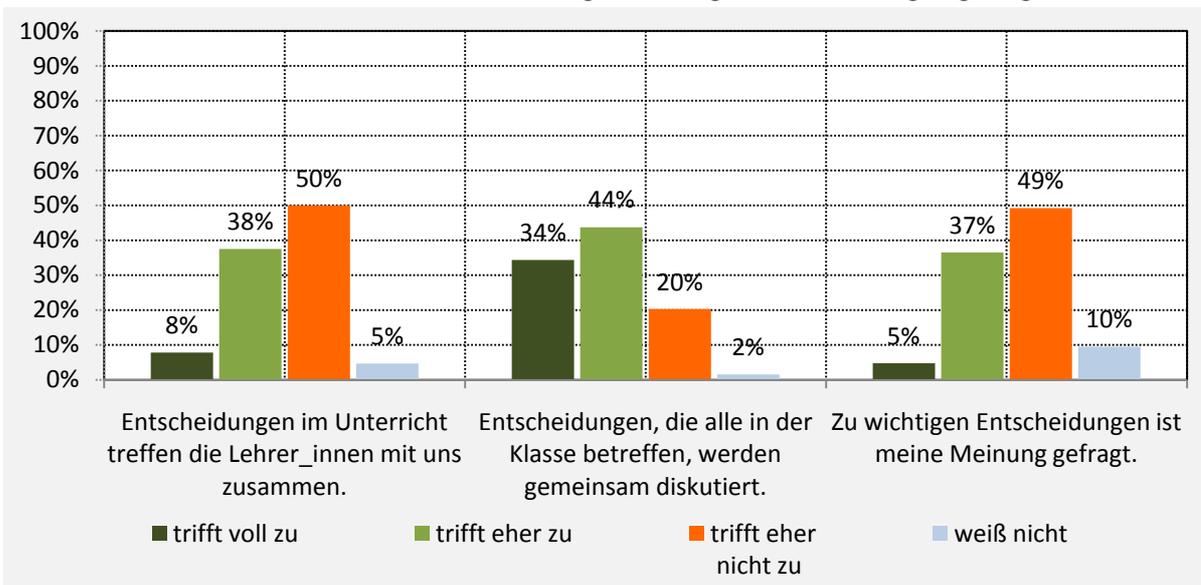


Diagramm 7: Entscheidungsfindung

Eine Grundvoraussetzung für die Motivation an Mitbestimmung ist, dass Schüler_innen ernstgenommen werden und ihre Meinung berücksichtigt wird. Nur 11% (n=7) der Schüler_innen geben an, dass es genau stimmt, dass sie von den Lehrer_innen als Personen wahrgenommen werden, die eigene Entscheidungen treffen können. 53% (n=33) geben an, dass dies in der Mehrzahl der Fälle stimmt und 30% (n=19), dass dies nur manchmal der Fall ist. Des Weiteren gaben 55% (n=34) an, dass es nur manchmal stimmt, dass sie sich von den Lehrer_innen ernst genommen fühlen und 45% (n=23), dass es in der Mehrzahl der Fälle stimmt, dass ihre Meinungsartikulation auf Entscheidungen keinen Einfluss hat.

5.2.3 Mitbestimmungsthemen

In der folgenden Übersicht wird dargestellt, in welchen Bereichen Schüler_innen mehr mitgestalten möchten.

Wo möchtest du in deiner Schule mehr mitgestalten?	Prozent
Klassenfahrten	69%
Projektstage, Projektwoche	67%
Lehrerauswahl	56%
Stundenplan	53%
Schulveranstaltungen	45%
Stundengestaltung/ Unterricht	44%
Gestaltung der Klassenräume	36%
Pausengestaltung	36%
Gestaltung des Schulhofes	34%
Schülerzeitung	30%
AGs, Schulmannschaft	22%
Verteilung von finanziellen Mitteln	22%
Schulordnung/ -gesetze	22%
Schülerrat	14%
Nirgendwo	13%
Teilnahme an Konferenzen	11%
Auswahl von Schulbüchern	8%

Tabelle 9: Wunsch nach Mitbestimmung (Mehrfachnennungen waren möglich)

Aus der Häufigkeitsauszählung wird ersichtlich, dass die Schüler_innen vor allem bei außerunterrichtlichen Aktivitäten mehr mitgestalten möchten (Klassenfahrten, Projektstage und Projektwochen). Bereiche mit hohem administrativem und bürokratischem Aufwand scheinen für die Schüler_innen eher uninteressant zu sein (Siehe Tabelle 9, geringste Prozentzahlen für Schülerrat, Schulordnung/-gesetze und Verteilung von finanziellen Mitteln). Dies erklärt auch, warum nur die Hälfte der Schüler_innen an wichtigen Entscheidungen beteiligt werden will.

5.3 Gremienarbeit

Wie schon oben gezeigt wurde, möchten nur 14% (n=9) der Schüler_innen mehr im Bereich des Schülerrates mitgestalten.

90% (n=19) der Lehrer_innen geben an, dass das Engagement von Schüler_innen in der Schule Anerkennung findet.

5.4 Einschätzung der demokratischen Umgangsformen unter den Schüler_innen aus Lehrerperspektive

Die Mehrheit der Lehrer_innen empfindet, dass es zutrifft, dass Schüler_innen untereinander Demokratie relevante Umgangsformen praktizieren und alle empfinden, dass dies zu mindestens teilweise zutrifft. Konkrete Aspekte die diesbezüglich erhoben wurde sind in der folgenden Tabelle zusammengefasst.

Die Schüler_innen meiner Klasse...	Zustimmung der Lehrer_innen			
	trifft voll zu	trifft eher zu	trifft teilweise zu	trifft nicht zu
... erkennen einander als gleichberechtigt an.	14% (n=3)	67% (n=14)	19% (n=4)	0%
... sind im Umgang miteinander fair und tolerant.	5% (n=1)	33% (n=7)	57% (n=12)	5% (n=1)
... sind in der Lage, bei gemeinsamen Entscheidungen verschiedene Meinungen anzuhören.	5% (n=1)	62% (n=13)	33% (n=7)	0%
... sind in der Lage, ihre Meinung zu begründen.	5% (n=1)	57% (n=12)	38% (n=8)	0%

Tabelle 10: Demokratische Umgangsformen

Ein etwas abweichenderes Bild zeigt sich bei der Einschätzung der Meinungsbegründungskompetenz. 57% der Lehrer_innen sprechen den Schüler_innen nur teilweise die Fähigkeit zu, in der Lage zu sein, ihre Meinungen zu begründen. Jedoch gibt es auch in diesem Fall keine Pädagog_innen die den Schüler_innen diese Kompetenz gänzlich absprechen.

5.5 Demokratieverständnis und demokratiestärkende Bildungsarbeit – Perspektive der Zivilgesellschaft

Für den Bereich Demokratieverständnis der zivilgesellschaftlichen Akteure vor Ort und deren Sicht auf demokratiestärkende Bildungsarbeit lässt sich nach Auswertung der Interviews zunächst sagen, dass sich hierzu am wenigsten geäußert wurde und der Datensatz ein geringer ist.

Im Querschnitt können dennoch allgemeine Aussagen wiedergegeben werden, die in allen Interviews in ähnlicher Weise vorkamen.

Auf normativer Ebene wird auf das Grundgesetz Bezug genommen und die darin verankerten Rechte, die für jeden Menschen gelten und als Grundlage für das Miteinander dienen sollten. Besonders den Jugendlichen muss deutlich gemacht werden, welchen Wert die Demokratie hat und dass es keine Selbstverständlichkeit ist in einer Demokratie zu leben. Für die Bildungsarbeit bedeutet das, dass zunächst Aufklärung über gesellschaftspolitische Fragestellungen geleistet werden muss. Darüber hinaus sollte den Jugendlichen aufgezeigt werden, welche Handlungsstrategien und Veränderungsmöglichkeiten sie für Missstände haben. Grundlegend dafür ist die Vermittlung von allgemeinem Wissen und Kenntnissen. In zwei Interviews wird die Bedeutung von Schule und Jugendarbeit in diesem Bereich herausgestellt. Diese sollten dazu beitragen demokratische Strukturen zu vermitteln, um positive Erfahrungen zu ermöglichen und zu stärken.

Die Partizipation von Schüler_innen kann z.B. in Schülergremien gestärkt werden. Eine Beteiligung von Schüler_innen sollte außerdem in der Gestaltung des Schulalltags (z.B. Mitarbeit am Schulprogramm) angestrebt werden.

Auf der Handlungsebene betrachten die Interviewpartner_innen Demokratie in der Hinsicht, dass die Bewohner_innen sich aktiver in ihrem Umfeld einbringen und beteiligen. Es wird häufig bemängelt, dass kein Interesse dafür besteht, was vor Ort und in der Kommunalpolitik passiert und dass die Menschen ihr Mitbestimmungsrecht zu selten wahrnehmen. Es wird darauf hingewiesen, dass es viele verschiedene Bereiche gibt, in denen Menschen Verantwortung übernehmen können und sich für ihre Belange einsetzen können. Somit wird folgerichtig der Wunsch geäußert, dass auf politischer Ebene mehr Interesse für die Kommunalpolitik und für Wahlen gezeigt wird. In den Gemeinden können sich Menschen des Weiteren an öffentlichen Ausschüssen beteiligen und dort zu Themen Stellung nehmen, für die sie sich interessieren.

Ein Grund für die geringe Beteiligung ist, so die Interviewpartner_innen, das fehlende Bewusstsein dafür, dass durch Engagement Dinge verändert werden können und die fehlende Erfahrung damit. Ein Ziel sollte deswegen sein, auf die Menschen zuzugehen, Interesse für ihre Probleme zu zeigen und ihr Bewusstsein zu stärken, damit sie selber aktiv werden. Grundlegend dafür sind eine breite Öffentlichkeitsarbeit und die Öffnung gegenüber allen Gruppen.

5.6 Beteiligung – Perspektive der Zivilgesellschaft

Trotz unterschiedlicher Bedingungen in den vier von uns untersuchten Landkreisen ergeben sich für die Beteiligung der Einwohner_innen an örtlichen Aktivitäten ähnliche Ergebnisse. Zunächst ist festzustellen, dass fast alle Interviewpartner_innen eine eher geringe Einwohnerbeteiligung an jeglichen Aktivitäten wahrnehmen. Die Aktivitäten unterscheiden sich von Ort zu Ort. Beteiligung findet beispielsweise in Sportvereinen, Karnevalsvereinen, Museumsvereinen aber auch auf politischer Ebene in Gemeindegremien statt. Die Beteiligung in den Vereinen hat z.T. eine traditionelle Entwicklung durchgemacht und gehört zum Dorfleben dazu. In einigen Orten ist die Beteiligung auf Gemeindefeste begrenzt. Durchweg sind sich die interviewten zivilgesellschaftlichen Akteure einig, dass sich immer dieselben wenigen Menschen engagieren. Bei diesen Menschen kommt es in den meisten Fällen zu Arbeitsüberlastung, weil das Engagement neben den beruflichen Aufgaben ehrenamtlich geleistet wird beziehungsweise mehrere ehrenamtliche Tätigkeiten ausgeübt werden.

Ein anderes Phänomen, das aus den Interviews hervorgeht, ist die Altersstruktur der sich beteiligenden Menschen. Es wird konstatiert, dass sich vorwiegend ältere Menschen engagieren, also Menschen, die noch im Berufsleben stehen und auch deswegen überarbeitet sind, oder Menschen, die bereits aus dem Berufsleben geschieden sind und ihre ehrenamtlichen Tätigkeiten oder Vereinsarbeiten weiter fortführen. Jugendliche und junge Erwachsene sind kaum in Ehrenämtern zu finden.

Die Beteiligung von Einwohner_innen begrenzt sich, so die Einschätzung der Interviewpartner_innen, auf das nähere Wohnumfeld. Eher selten findet politisches Engagement auf Kreis- oder Landesebene statt.

Die hohe Nichtbeteiligung wird damit begründet, dass bei den Menschen das Bewusstsein dafür fehlt, durch Beteiligung etwas verändern zu können. Des Weiteren wird vermutet, dass die

Menschen kein Vertrauen in und keine Erfahrungen mit Gremienarbeit haben. Weitere Gründe werden darin gesehen, dass die Menschen frustriert, durch soziale Unsicherheiten und Perspektivlosigkeiten verschüchtert sind und lieber im Privaten vor dem Fernseher ihre Zeit verbringen. Viele wissen nicht, was vor Ort passiert und welche Möglichkeiten sie zur Teilnahme haben. Die Hemmschwelle zur Beteiligung ist aber sehr groß. Ein weiteres gesellschaftliches Problem, das als Hindernis für die Beteiligung von Menschen gesehen wird, ist die geringe Anerkennung und Wertschätzung von ehrenamtlich ausgeführten Tätigkeiten. Für viele scheint Engagement dadurch nicht lohnenswert.

Ansatzpunkte, die zu einem höheren Engagement führen könnten, sehen die Interviewpartner_innen in einer breiteren Öffentlichkeitsarbeit und Bewerbung von Veranstaltungen. Außerdem wird angenommen, dass man Menschen zu mehr Mitarbeit motivieren kann, indem an ihren Problemen angesetzt wird bzw. ihnen die Möglichkeit gegeben wird, sich an Entscheidungen in ihrem sozialen Nahraum direkt einbringen zu können. Es wird bemängelt, dass Projekte häufig misslingen, weil sie an den Bedürfnissen der Bürger_innen vorbeigeplant werden.

In Kalkbrunnen gibt es eine Begegnungsstätte, dort werden seit zwei Jahren verschiedene Projekte durchgeführt. Dort gibt es beispielweise eine Beteiligung von Menschen an den Vorbereitungen und Durchführungen von den Veranstaltungen. Es werden unter anderem Tanzgruppen erwähnt, an denen eine rege Teilnahme stattfindet. Des Weiteren gibt es ländliche Chöre und Gemeindefeste in der Umgebung, bei denen Beteiligung möglich ist (leider wurden hier keine konkreten Namen oder Ansprechpartner genannt). Den Schulen im Landkreis Wallburg ist zu empfehlen, Kontakt zu diesen lokalen Aktivitäten und Vereinen aufzunehmen, um Handlungsräume für die Schule zu erweitern und sich in das Gemeinwesen einzubringen. Vertreter_innen einer Partei in Gilchow organisieren verschiedene Kulturveranstaltungen. Eine mögliche Kooperation mit Schulen ist denkbar. Es kann u.E. auch eine Diskussion zu bevölkerungsnaher Parteipolitik mit verschiedenen Vertreter_innen auf kommunaler und überregionaler Ebene sowie mit Vertreter_innen von Behörden und Verwaltung angedacht werden, die die Betroffenen in Austausch bringt.

Es sollte der Kontakt zu lokalen Netzwerken, die sich z.B. gegen Rechts engagieren (wie Lokale Aktionspläne), gesucht werden. Diese Netzwerke können gemeinsame Strategien, Kampagnen, Veranstaltungen etc. vereinbaren und umsetzen und im Zusammenhang mit Schulsozialräumen eine interessante, nachhaltige Unterstützungsstruktur bieten.

In Gilchow gibt es ein lokales Radio, das auf Beteiligung der Bevölkerung konzeptionell ausgelegt ist. Da es nunmehr ‚On Air‘ ist, wären entsprechende Schulprojekte nachdenkenswert, wobei es entsprechende Erfahrungen hierzu schon gibt.

In Sandheide gibt es, laut Interviewaussagen, viele Schüler_innen mit Migrationshintergrund. Dies gilt nicht für Gilchow und Kalkbrunnen, Sandheide so dass hier über Austauschprojekte mit Schüler_innen aus diesen Orten nachgedacht werden kann bzw. Projekte der interkulturellen Begegnung (z.B. auch mit Migrant_innen eines Asylbewerberheims) unternommen werden.

6. Pädagogische Situation

Im Modellprojekt ist ein weites Verständnis von pädagogischen Situationen grundlegend. Pädagogische Situationen finden sich nicht nur im Unterrichtsgeschehen, sondern entfalten sich auch im Schulalltag, im Schulleben, in der Begegnung und im Miteinander der am Schulleben beteiligten Menschen. Zum Schulleben gehören auch die pädagogischen Aktivitäten, die nicht unmittelbar den Unterricht betreffen oder aus ihm hervorgehen. Dazu gehören auch der Aufbau und die Pflege von Schultraditionen, Schulprojekten sowie -programmen oder die Verwirklichung von gemeinschaftsstärkenden Anliegen u.v.m. Kennzeichnend für das Schulleben ist die Einheit von Unterricht und Erziehung, die Darstellung der Schule als Lebensraum der Kinder, die Ausrichtung der Schule auf die sie umgebenden Lernorte (Vor-Ort-Erfahrungen) und die pädagogische Zusammenarbeit von Eltern und Schule.

Das Schulleben ist bedeutend für das Schulklima und soll den Unterricht ergänzen und durch die Gestaltung einer lebendigen Gemeinschaft einzelne Schüler_innen integrieren und das Wir-Gefühl stärken. Um die Schüler_innen auf das spätere Leben in der Gesellschaft vorzubereiten (Integrationsfunktion der Schule), soll durch die im Schulleben vermittelten sozialen Werte die Persönlichkeit jedes einzelnen Schülers entwickelt werden. Herauszustellen ist, dass Schule auf die Teilhabe und Mitwirkung an der Demokratie als Gesellschaftsform vorbereitet, hierfür Kompetenzen vermitteln und entsprechende Lern- und Bildungswege erschließen sollte. Dazu gehören die nicht abschließend aufzuzählenden Ansprüche, z.B. ein gutes Lehr-Lern –Verhältnis, ein gutes Verhältnis zu den Schüler_innen und Eltern sowie der Lehrer_innen untereinander (Vertrauensaufbau) zu schaffen; lebendigen, lebensnahen Unterricht durch Anschaulichkeit und offen gestalteten Unterricht zu ermöglichen, Selbsttätigkeit und soziales, kooperatives Lernen zu befördern und Handlungsorientierungen (Kompetenzen; außerunterrichtliche Unternehmungen und Entfaltungsmöglichkeiten) zu vermitteln. In diesem weitgefassten Verständnis von pädagogischer Situation werden unseres Erachtens demokratische Prozesse, ein gleichwertiges, menschenachtendes Miteinander, die Würde und Anerkennung des Einzelnen (trotz verschiedener Lebenssituationen und Voraussetzungen) erfahrbar, erlernbar und (er)lebbar.

Daher wurden innerhalb der Studie verschiedene Aspekte dieses Themas, wie wichtige Bildungsinhalte, Werte und Normen, die pädagogische Situation des Unterrichts, Erziehungsstile, Kommunikation, Konfliktlösung, Lebensweltbezug sowie Methoden des Unterrichts untersucht, die nachfolgend eingesehen werden können. Gerade in diesen Aspekten erschließen sich Probleme und Potentiale demokratiestärkender Bildungsarbeit und es werden Anschlussstellen demokratiefördernder Maßnahmen in pädagogischen Situationen diskutierbar.

6.1 Wichtige Bildungsinhalte in der Arbeit als Lehrer_innen

In welcher Form Lehrer_innen die pädagogische Situation ausgestalten, wird unter anderem grundlegend durch Bildungs- und Erziehungsziele beeinflusst. Deshalb ist es innerhalb der Studie von Interesse, welche Bildungsinhalte und Ziele für die Lehrer_innen von zentraler Bedeutung sind und welche eher nicht. In der Tabelle 11 sind alle im Fragebogen erwähnten Bildungsinhalte und Erziehungsziele aufgelistet. Die Anordnung erfolgte in Abstufung der Mittelwerte (1= sehr wichtig / 2=wichtig / 3 =teilweise wichtig / 4= weniger wichtig / 5=gar nicht wichtig).

Welche Bedeutung haben für Sie folgende Inhalte Ihrer Arbeit als Lehrer/in?	Mittelwerte
Fachbezogene Wissensvermittlung	1,00
Orientierung für das Leben	1,29
Förderung der sozialen und emotionalen Kompetenz	1,33
Vermittlung humanistischer Werte	1,33
Vermittlung von Ethik und Moral	1,38
Prävention rechter Orientierungen und Erscheinungsformen	1,52
Individuelle Förderung	1,52
Demokratieerziehung / Demokratiefähigkeit	1,57
Vorbereitung auf den Arbeitsmarkt	1,60
Förderung zivilgesellschaftlichen Engagements der Schüler/innen	1,62
Förderung der Kreativität	1,67
Orientierung in der Berufsfindung	1,76
Thematisierung von Diskriminierungen	1,86
Politische Bildung	1,90
Interkulturelle Bildung	1,90

Tabelle 11: Bedeutende Inhalte in der Arbeit als Lehrer_in

Für alle Lehrer_innen ist verständlicherweise die fachbezogene Wissensvermittlung sehr wichtig. Politische Bildung und interkulturelle Bildung haben für die befragten Lehrer_innen die geringste Bedeutung, wobei auch diese Bereiche von 80% (n=17) als wichtig eingeschätzt werden.

6.1.1 Werte und Normen

Nach Meinung der interviewten Lehrer_innen hat die Schule in der Normen- und Wertevermittlung einen vielfältigen Bildungsauftrag. Im Bereich der intersubjektiven Kommunikation sind vor allem die Werte Toleranz und Akzeptanz wichtig.

Auf der normativ-praktischen Handlungsebene werden Verlässlichkeit bei gemeinsam beschlossenen Dingen, kooperatives Handeln, Rücksichtnahme in der Gruppe, die Fähigkeit sich in Gruppen einzubringen, Anstrengungsbereitschaft und das Ablegen von auf Äußerlichkeiten basierenden Vorurteilen als wichtige Normen angesehen.

Basis für die Vermittlung und Etablierung von Normen und Werten ist, dass sie in Interaktionsprozessen erfahrbar werden und das sowohl auf theoretischer als auch vor allem auf praktischer Ebene. „Es muss gelebt werden, [...]. Man muss sicher hier und da mal drüber reden, das ist schon richtig, aber es muss einfach gelebt werden. Wenn man die Erfahrung macht, dann weiß man das auch zu schätzen. Und dann versucht man sich auch in einem anderen Umfeld, in anderen Zusammenhängen, dann prägt das auch.“ (L_3_1_23).

6.2 Die pädagogische Situation des Unterrichts

Die pädagogische Situation innerhalb des Unterrichts wurde noch einmal gesondert erhoben.

Die Beteiligung der Schüler_innen am Unterricht wird von 48% (n=10) der Lehrer_innen als häufig und von der anderen Hälfte als ab und zu engagiert und interessiert beschrieben. Ein ähnliches Bild zeigt sich auch bei den weiteren Lehrer_inneneinschätzungen der Unterrichtsbeteiligung. Es lässt sich somit festhalten, dass die Partizipation der Schüler_innen am Unterricht von der Hälfte

der Lehrer_innen als häufig interessiert und von der anderen Hälfte als zumindest ab und zu engagiert eingeschätzt wird.

Geschichts- und Sozialkundeunterricht

Dem Geschichts- und Sozialkundeunterricht kommt im Bereich der demokratiestärkenden Bildungsarbeit eine besondere Bedeutung zu, da diese Fächer prädestiniert dafür sind, demokratierelevante Themen aufzugreifen. Aus diesem Grunde wurden die Fächer innerhalb der quantitativen Analyse detaillierter betrachtet. Es wird beleuchtet, inwieweit in den Fächern Diskussion im Mittelpunkt steht oder eher Faktenvermittlung.

Aus der Einschätzung der Schüler_innen ergibt sich ein zweiseitiges Bild. Zum einen geben 50% (n=31) der Schüler_innen an, dass es voll oder eher zutrifft, dass im Geschichts- und Sozialkundeunterricht häufig diskutiert wird und das Auswendig lernen von Fakten eher nebenbei geschieht und zum anderen kreuzten 39% (n=24) der Befragten an, dass dies eher nicht zutrifft, die übrigen 11% (n=7) können dies nicht einschätzen. Weiterhin geben 72% der Schüler_innen an, dass es voll oder eher zutrifft, dass im Unterricht viel Wert auf das Lernen von Fakten gelegt wird. Bezieht man weitere Schülereinschätzungen über den Geschichts- und Sozialkundeunterricht mit ein, so ergibt sich das Bild eines Unterrichts, der sowohl Momente der Diskussion beinhaltet als auch Faktenvermittlung. Es sei jedoch darauf hingewiesen, dass immerhin 18% (n=11) der Schüler_innen der Meinung sind, dass es eher nicht zutrifft, dass die Lehrer_innen sie ermutigen, über politische Fragen zu diskutieren. Ein Indikator für eine teilweise stark lehrerdominierte Diskussionskultur zeichnet sich in den Schülereinschätzungen der Aussage „Schüler_innen können Lehrer_innen in politischen Fragen offen widersprechen“ ab, denn 29% (n=18) der Schüler_innen finden, dass dies eher nicht oder gar nicht zutrifft.

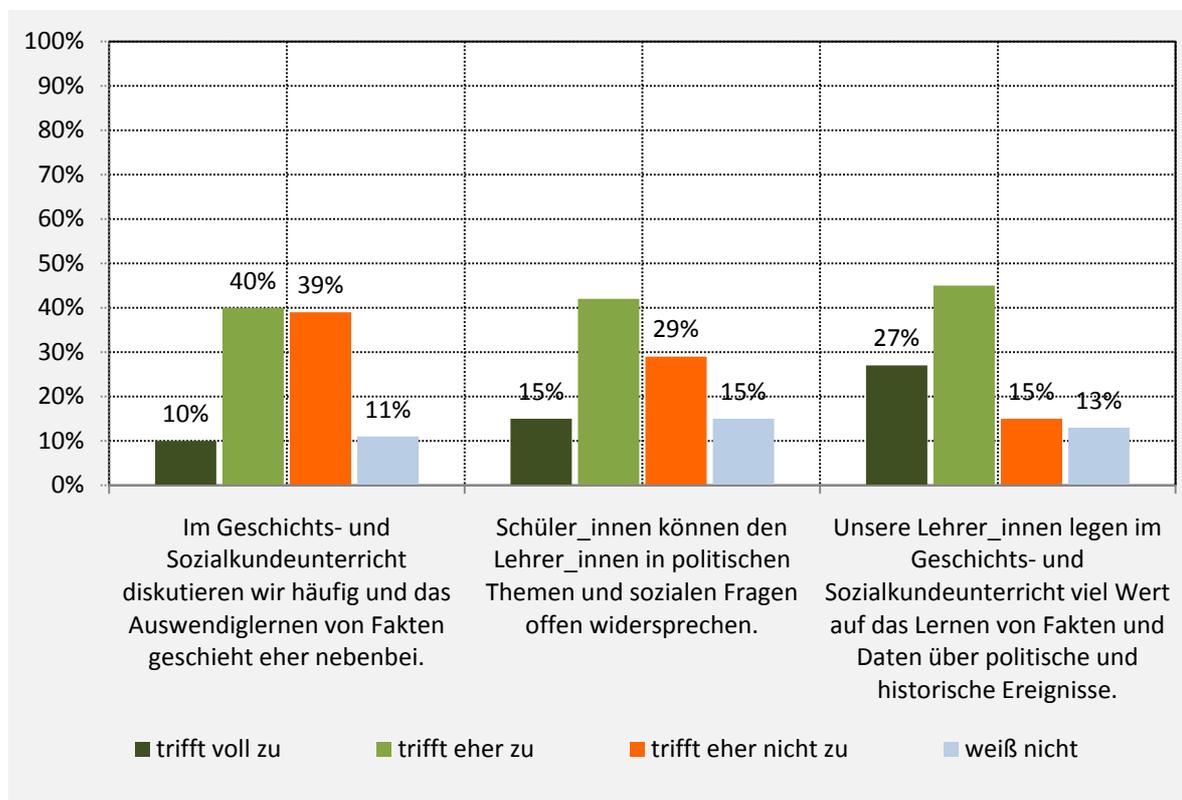


Diagramm 8: Geschichts- und Sozialkundeunterricht

6.3 Erziehungsstile

Welchen Erziehungsstil ein_e Pädagog_in bevorzugt, ist grundlegend für den Umgang mit Kindern und Jugendlichen. Unter Erziehungsstilen versteht man „jeweils komplexe Bündel von Einstellungen, Werthaltungen, Menschen- und Weltbildern, die entsprechend als spezifischer Stil bzw. als pädagogischer Habitus die Interaktion, die Beziehung, aber auch die intentionalen Handlungskonzepte“ der Pädagogen bestimmen.²⁶

Im Wissenschaftsdiskurs der Pädagogik wird davon ausgegangen, dass sich in den letzten Jahrzehnten in Deutschland die Erziehung tendenziell hin zu einer größeren Bedeutung demokratischer und partnerschaftlicher Erziehung entwickelt hat.²⁷

„Das Leitbild eines tendenziell demokratischen Erziehungsstils ist der Respekt vor der Würde und dem Selbstbestimmungsrecht des Kindes oder Jugendlichen. Erziehungsziele und pädagogische Interventionen eines Lehrers oder Erziehers setzen unter diesem Leitbild entsprechend auf die Überzeugungskraft besserer Argumente in der Generationenbeziehung sowie auf die prinzipielle Einsichtsfähigkeit des Schülers oder Jugendlichen, den es von Normen oder Regeln zu überzeugen gilt. Das impliziert auch die prinzipielle Kritikfähigkeit und Diskursivität von Wissensbeständen, Anordnungen, Normen und sozialen Regeln, die ihre Legitimität und Sinnhaftigkeit stets in einem rationalen, also vernünftigen Diskurs ausweisen und transparent machen müssen. Die Spannweite der sog. Erziehungsstile, die in der Regel idealtypische Zuspitzungen repräsentieren, reicht entsprechend von antipädagogischen Konzepten einer sehr stark kindzentrierten Erziehung auf der Basis einer weitreichenden laissez-faire Haltung, über demokratische und partnerschaftliche Erziehung bis hin zu eher traditionellen Autoritäten und direktiven Erziehungsstilen.“²⁸

Innerhalb der quantitativen Befragung wurden die Lehrer_innen nach der Selbsteinschätzung ihrer Erziehungsstile befragt. Der Analyse liegen dabei acht verschiedene idealtypische Stile zu Grunde. Im Zentrum der Charakterisierung steht vor allem das „Wie“ der Erziehung und Bildung, als auch das spezifische Beziehungs- und Generationenverhältnis zwischen Jugendlichen und Pädagog_innen. In der folgenden Übersicht sind Erziehungsstile nach dem Zustimmungsgrad der Lehrer_innen aufgelistet. Der geringste Mittelwert gibt die höchste Zustimmung an (1=stimme voll zu, 2=stimme zu, 3=stimme wenig zu und 4=stimme gar nicht zu).

Erziehungsstile		
Wortlaut im Fragebogen	Kurzcharakterisierung	Mittelwerte
Mir ist es vor allem wichtig, Kindern und Jugendlichen Anregungen und Hilfestellungen zu geben, damit sie sich selbst entwickeln und ihre Begabungen entfalten können.	Anregender entwicklungsorientierter Erziehungsstil	1,67
Damit Kinder und Jugendliche Regeln lernen, müssen sie vor allem auch Gehorsam und Disziplin lernen. Nur so kann die Autorität des Pädagogen gewährleistet werden.	Autoritativer Erziehungsstil	1,74
Mir ist ein partnerschaftliches Verhältnis zu den Kindern und Jugendlichen wichtig. Deshalb	Partnerschaftlicher-symmetrischer Erziehungsstil	1,81

²⁶ Sigeneger, Jüte; v. Wensierski, Hans-Jürgen (2007) Jugendbildung in der Hansestadt Rostock. Seite 37-38.

²⁷ Vgl. Büchner (1985) S. 198

²⁸ Sigeneger,/v. Wensierski (2007), S.38

müssen sie auch Gelegenheit haben, selbstständig und eigenverantwortlich an der pädagogischen Arbeit mitzuwirken.		
Erziehung und Pädagogik sind nur möglich, wenn der Erzieher die Richtung und die Erziehungsziele vorgibt und dies auch gegenüber den Kindern und Jugendlichen durchsetzt.	Dirigistischer Erziehungsstil 1	2,18
Mir ist es vor allem wichtig, Wissen und Kompetenzen zu vermitteln. Erziehung und Wertevermittlung sollten vor allem Aufgaben des Elternhauses sein.	Wissens- und Kompetenzzentrierter Erziehungsstil	2,21
Pädagogen sind heute keine Autoritäten mehr, denen Kinder und Jugendliche folgen und gehorchen. Erziehung und Pädagogik muss sich vielmehr an den Entwicklungspotenzialen und den persönlichen Möglichkeiten des einzelnen Kindes oder Jugendlichen orientieren.	Entwicklungszentriert-individualisierender Erziehungsstil	2,25
In meiner pädagogischen Arbeit entscheide vor allem ich, was gemacht wird. Kinder und Jugendliche können nicht bei allem mitbestimmen.	Dirigistischer Erziehungsstil 2	2,25
Kinder und Jugendliche wissen selbst ganz gut, was für sie richtig ist. Deshalb ist es mir wichtig, Ihnen möglichst Raum zur Selbstentfaltung zu geben. Mit Disziplin und Gehorsam ist das nicht zu erreichen.	Kindzentrierter Erziehungsstil	2,44

Tabelle 12: Erziehungsstile

Es zeigt sich, dass der für demokratiestärkende Bildungsarbeit wichtige - anregende und entwicklungsorientierte Erziehungsstil - die höchste Zustimmung findet. Jedoch wird auch deutlich, dass der autoritative Erziehungsstil an zweiter Stelle steht und somit hohe Relevanz für die pädagogische Arbeit der Lehrer_innen hat. Im Bereich der Wichtigkeit der Wissensvermittlung zeichnet sich ein zweiteiliges Bild ab. Zum einen stimmen 63% (n=12) der Aussage „Mir ist es vor allem wichtig, Wissen und Kompetenzen zu vermitteln. Erziehung und Wertevermittlung sollten vor allem Aufgaben des Elternhauses sein“ voll zu oder zu und zum anderen stimmen 37% (n=7) der Ansicht nur wenig zu. Es ist somit davon auszugehen, dass über die Hälfte der befragten Lehrer_innen die Verantwortung der Erziehungsarbeit vor allem im Bereich der Familie verorten.

6.4 Kommunikation und Schüler-Lehrer-Verhältnis²⁹

Zunächst wird Kommunikation in den vorliegenden Interviews lediglich als Interaktion zwischen Lehrer_innen und Schüler_innen gedeutet bzw. fachbezogen unter Kolleg_innen, wobei die Möglichkeit zur Problemthematisierung jederzeit gegeben sei. Gleiches gilt für Konflikte, die auch

²⁹ In den Abschnitten 6.4. und 6.5. geht es um Kommunikation und Konfliktlösung in Schulsozialräumen. Eine tiefere inhaltliche Bearbeitung dieses Themas findet sich im Rahmen der Handlungsempfehlungen, worauf wir an dieser Stelle verweisen wollen.

nur ausgehend von den Schüler_innen beschrieben werden. Somit werden bspw. persönliche Konflikte zwischen Schüler_innen, Lehrer_innen und Schüler_innen, Lehrer_innen und Eltern sowie im Kollegium untereinander weitgehend ausgespart oder als Einzelfall/-situation bearbeitet. Hier deutet sich ein eingeschränkter Blickwinkel auf das Themenfeld ‚Kommunikation und Konfliktlösung in der Schule‘ an. Unseres Erachtens sollten hierfür generelle Vorgehensweisen entwickelt werden, die dann situationsbedingt aufgerufen und konkretisiert werden und somit auch weiterentwickelt bzw. ggf. verbessert werden können.

Kommunikation Schülerperspektive

In der quantitativen Befragung wird deutlich, dass es einen relativ großen Prozentsatz von Schüler_innen gibt, der sich nur manchmal oder gar nicht von den Lehrer_innen ernstgenommen fühlt. 39% (n=24) geben demnach an, das es nur manchmal oder nicht stimmt, dass die Pädagog_innen ihnen aufmerksam zuhören und 61% (n=38) sagen aus, dass sie sich nur manchmal oder nicht von den Lehrer_innen ernst genommen fühlen.

	stimmt genau	stimmt in der Mehrzahl der Fälle	stimmt manchmal	stimmt nicht
Die Lehrer_innen hören mir aufmerksam zu.	21% (n=13)	43% (n=26)	36% (n=22)	3% (n=2)
Wir werden von den Lehrer_innen ernst genommen.	10%(n=6)	29% (n=18)	55% (n=34)	6% (n=4)

Tabelle 13: Kommunikation

Kommunikation Lehrerperspektive

Die Art und Weise einer Kommunikation wird grundlegend durch das Verhältnis der Interaktionspartner_innen zueinander bestimmt. Aus der quantitativen Erhebung geht hervor, dass 55% (n=11) der Lehrer_innen ihr Verhältnis häufig bis sehr häufig als außerordentlich herzlich empfinden, für die restlichen 45% (n=9) trifft dies nur gelegentlich zu. Aggressivität in der Klasse gegenüber den Lehrer_innen erleben 75% der befragten Pädagog_innen gar nicht, 15% selten und nur 10% ab und zu. Des Weiteren zeigt sich, dass es fast allen Lehrer_innen (85%, n=17) häufig bis sehr häufig leicht fällt, persönliche Gespräche mit den Schüler_innen zu führen. Nach Lehrer_innenangaben ist davon auszugehen, dass sich die Gesprächskultur in der Schule fast ausschließlich sehr persönlich und überwiegend herzlich ausgestaltet.

Kommunikationsregeln zu vereinbaren, sind ein Mittel, um Interaktion zu strukturieren und können Grundlage für die Ausgestaltung einer egalitären und alle Interaktionspartner_innen gleichwertig miteinbeziehenden Kommunikation sein. Zunächst lässt sich anhand der Daten feststellen, dass 90% (n=19) der Lehrer_innen in ihrem Unterricht klare Kommunikationsregeln haben. Des Weiteren zeigt sich, dass die Regeln mehrheitlich durch die Pädagog_innen festgesetzt werden. 76% (n=16) der Lehrer_innen geben an, dass es voll zutrifft und eher zu trifft, dass Kommunikationsregeln durch sie festgelegt werden. Für 24% der Lehrer_innen trifft dies teilweise zu.

6.5 Konfliktlösung

Bei der Frage nach Wegen der Konfliktbearbeitung werden in den Interviews drei Gremien genannt, die bei Konflikten eingeschaltet werden bzw. von sich aus auf den Plan treten: bei

Konflikten unter den Schüler_innen nimmt die Schülervertretung eine Mediatorenrolle ein, bei fachbezogenen Problemen tauschen sich die einzelnen Fachschaften aus und schließlich werden bei größeren Konflikten die Eltern in Form der Elternvertretung einbezogen. Die Schülervertretungen, *„die einschlägig auch ein bisschen geschult sind“*, *„vermitteln dann zwischen Klassen“* (L_3_1_23). Doch ist diese Vorgehensweise nicht immer erfolgreich: So wird als Beispiel ein Konflikt zwischen Schüler_innen angeführt, der zu keiner Lösung gekommen ist und der mit dem Verlassen der Schule für eine der betroffenen Personen endete. Mit diesem Beispiel im Widerspruch steht die Aussage, dass an der Schule noch keine bedrohlichen Konflikte aufgetreten sind. Offenbar differiert hier die Wahrnehmung der Kommunikationskultur durch die Befragten.

Insbesondere für Konflikte auf der persönlichen Ebene scheinen keine konkreten Handlungsstrukturen vorzuliegen. Laut Aussagen der Befragten läuft die Konfliktbearbeitung letztendlich auf eine Thematisierung des Problems in bestimmten Gremien hinaus, in denen allerdings eine offene kommunikative Atmosphäre zu herrschen scheint: *„wir reden“* (L_3_2_24) beschreibt ein Interviewpartner diese Situation. Dennoch erscheint dieses Vorgehen sehr hierarchisiert und unpersönlich, denn nur *„über die Klassenkonferenzen und über die Elternvertretung wird darüber dann gesprochen“* (L_3_2_24). An dieser Stelle kann vermutet werden, dass aufgrund dieser Vorgehensweise nicht alle herrschenden Konflikte an der Schule zutage treten bzw. offen thematisiert werden. Eine festgelegte Kommunikationsstruktur bzw. ein konkretes Konfliktlösungsvorgehen hat sich an der Schule demnach nicht etabliert, es wird *„situationsabhängig“* (L_3_1_23) agiert.

Das Nichtvorhandensein dieser Konfliktlösungs- und Kommunikationsstruktur wird auch mit dem Fehlen einer Schulsozialarbeiterstelle begründet. Offenbar verbinden sich mit diesem Amt gewisse Erwartungen an eine Schnittstelle hinsichtlich Mediation, Konfliktlösung und dem Zusammenlaufen der Kommunikationsstränge. Darüber hinaus lassen sich im Bereich Kommunikation und Konfliktlösung durchaus noch Ressourcen ausschöpfen.

Innerhalb der fragebogengestützten Untersuchung wurden die Schüler_innen nach Konfliktbewältigungsstrategien der Lehrer_innen befragt. Man bat die Schüler_innen einzustufen, wie häufig die sieben, in der Tabelle aufgeführten, Reaktionen von Lehrer_innen angewandt werden. Die Schüler_innen konnten hierbei zwischen den Kategorien 1=nie, 2=selten, 3=manchmal, 4=oft und 5=immer auswählen. An den Mittelwerten ist erkennbar, dass das direkte Gespräch nach Einschätzung der Schüler_innen am häufigsten Anwendung in der Auseinandersetzung mit Konflikten finden. In der Tabelle 14 sind die verschiedenen Interventionsstrategien nach der von den Schüler_innen wahrgenommenen Anwendungshäufigkeit aufgelistet. Der höchste Mittelwert steht hier für die häufigste Anwendung. Da 39% (n=24) Schüler_innen angeben, dass die Lehrer_innen oft oder immer belehrend bei Auseinandersetzungen intervenieren und 81% (n=50) aussagen, dass dies manchmal der Fall ist, kann man davon ausgehen, dass sich das Vorgehen eher hierarchisch und nicht diskursorientiert charakterisiert.

In einer Klasse kann es zu Konflikten zwischen Schüler_innen kommen. Was machen die Lehrer_innen in solchen Fällen?	
Wenn es zu Streitigkeiten oder Auseinandersetzungen in der Klasse kommt dann ...	Mittelwerte
... versuchen sie zu vermitteln.	3,4
... reden sie in der Klasse darüber.	3,3
... gehen sie belehrend dazwischen.	3,2
... melden sie es dem Direktor/ der Direktorin.	3,0
... benachrichtigen sie die Eltern.	2,9
... sind sie ratlos.	2,4
... ignorieren das die Lehrer_innen.	2,3

Tabelle 14: Konfliktlösung

Ungefähr ein Drittel (32%) der Schüler_innen schätzen das Weiterleiten von Informationen über Streitigkeiten an die Direktorin/den Direktor als eine häufige Auseinandersetzungsstrategie ein und ebenso viele Schüler_innen sagen, dass dies selten oder nie der Fall ist. Eltern werden nach der Meinung von 34% der Schüler_innen nur selten oder nie benachrichtigt und 25% geben an, dass dies oft oder immer der Fall ist.

Ratlosigkeit nehmen die Mehrheit der Schüler_innen (57%) nur selten oder nie bei den Lehrer_innen wahr. Dass Streitigkeiten unter Schüler_innen die Lehrer_innen verständlicherweise auch vor Probleme stellen und sie keine adäquate Auseinandersetzungsstrategie finden, zeigt sich in der Schüler_inneneinschätzung, in der 33% Schüler_innen die Lehrer_innen bei Streitigkeiten als manchmal ratlos und 10% als oft ratlos wahrnehmen. Ignoriert werden Auseinandersetzungen aus Sicht von 45% der Schüler_innen nur selten, für 41% manchmal und für 14% oft.

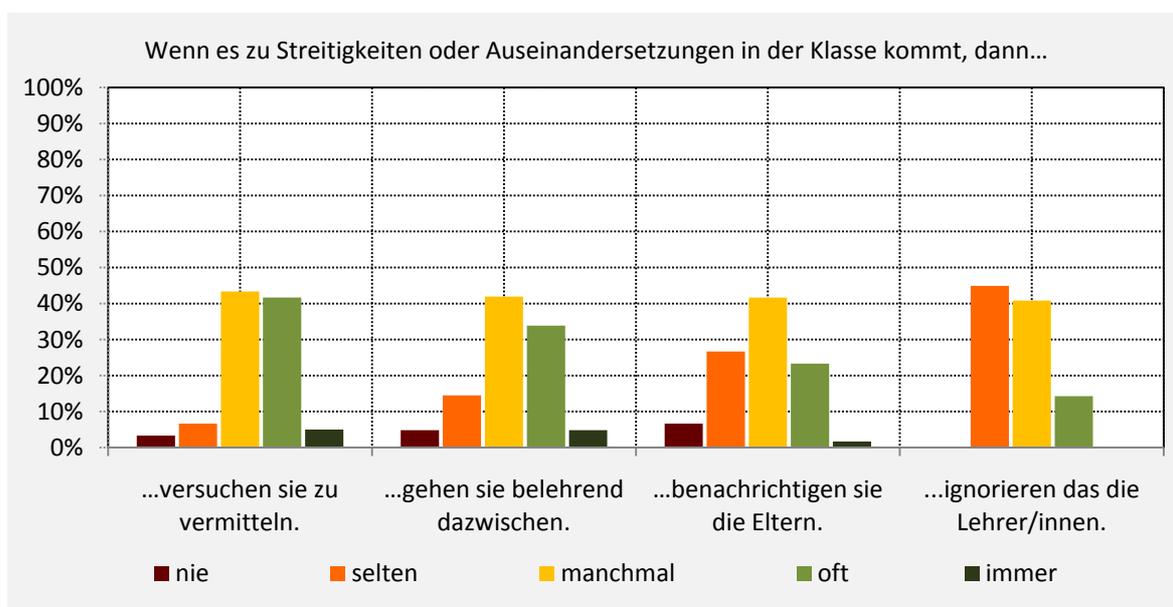


Diagramm 9: Konfliktlösungsstrategien

6.6 Lebenswelt- und Sozialraumkenntnis in Gilchow

Der Schulsozialraum als gesellschaftlicher Teilbereich, der durch die dynamischen Beziehungs- und Austauschprozesse von Schüler_innen, Lehrer_innen und Eltern, die schulischen

Bildungsinhalte, die Infrastruktur sowie Organisation des Schullebens gekennzeichnet ist, steht in unmittelbarem Zusammenhang mit anderen gesellschaftlichen Teilbereichen und ist darüber hinaus in größere Sozialräume wie Stadtteil oder Gemeinde eingebettet. Schule als Teil der Lebenswelt von Heranwachsenden ist als sozial bedeutungsvoller Raum eng verbunden mit anderen sozialen, zeitlichen und institutionellen Bezügen. Sie gestaltet die kontinuierlichen Gestaltungs- und Aneignungsprozesse von Kindern und Jugendlichen in Form von Bildungs- und Erziehungsangeboten sowie der Kommunikations- und Interaktionsprozesse mit und bildet gerade vor dem Hintergrund rechter Andockversuche an die Lebenswelten Jugendlicher in ländlichen Räumen eine wichtige Instanz zur Demokratieförderung am Schnittpunkt zum öffentlichen Leben.

Um adäquat schulinterne Demokratisierungsprozesse zu befördern und ins Umfeld zu wirken, ist die Kenntnis der Lebenswelten sowie Freizeit- und Jugendszenen der Schüler_innen ebenso wichtig wie die der Räume und Treffpunkte im Sozialraum. Hier können sie ihre freie Zeit kreativ gestalten, jedoch erfüllen sie auch oftmals nicht die Bedürfnisse der Jugendlichen, da sie bspw. von rechten Jugendlichen bedroht werden. Schule als demokratische Bildungsinstanz im ländlichen Raum kann hier die Möglichkeit nutzen, die Lebenswelten der Kinder und Jugendlichen in ihrem Interesse mitzugestalten und die Ressourcen bereitstellen, die Schüler_innen zur selbstbewussten, engagierten und demokratischen Gestaltung ihrer Umwelt benötigen.

Aufgrund der Tatsache, dass ein Teil des Kollegiums – u.a. die Interviewpersonen – ihren Wohnsitz nicht am Schulstandort haben bzw. nicht aus Gilchow stammen, ist die Kenntnis über den Schulsozialraum, insbesondere im Hinblick auf jugendliche Treffpunkte äußerst gering. Zum einen kann der Kenntnisstand der Interviewpersonen nicht ad hoc auf das gesamte Kollegium übertragen werden, zum anderen handelt es sich um ein Problem, welches sich im Rahmen der Erhebung als charakteristisch für viele Schulen im ländlichen Raum herauskristallisierte.

Zwar besteht bei den befragten Lehrkräften grundsätzlich ein Interesse an Freizeitaktivitäten und Treffpunkten der Cliquen und Jugendszenen, jedoch besteht aufgrund der großen Entfernung zum eigenen Wohnort nur eine geringe Kenntnis sogenannter Angst- und Schutzräume der Schüler, also solcher Orte, von denen rechtes Bedrohungspotential ausgeht und solchen, an denen sich nichtrechte Jugendliche geschützt und bedenkenlos treffen können. Eher unspezifisch konnten Treffpunkte von Gymnasiast_innen und Realschüler_innen in Gilchow benannt werden, bspw. die Regionale Schule, die regelmäßig nach Schulschluss als Treffpunkt fungiert. Genauere Informationen können jedoch nicht qualifiziert werden. Sind entsprechende formelle und informelle Treffpunkte im Sozialraum und darüber hinaus wichtige Teilbereiche in den Lebenswelten der Schüler_innen, so kann deren Struktur interessante Anhaltspunkte für demokratiefördernde Potentiale, aber auch für rechte Einfallstore im öffentlichen Raum bieten.

Hier bieten sich Anknüpfungspunkte für weitergehenden organisierten Austausch mit Lehrer_innen, die jugendlichen Treffpunkte – ob formell oder informell – stärker im Blick haben, aber auch für einen intensiveren Austausch mit den Schüler_innen.

Um an der Gilchower Schule auf die lebensweltspezifischen Alltagsprobleme der Schüler_innen innerhalb der pädagogischen Arbeit einzugehen, gibt es bisher kein konkretes System an der Schule, um bspw. Probleme zu bewältigen oder lebensweltrelevante Themen der Schüler_innen einzugehen; eher wird situationsabhängig gehandelt bzw. interveniert. Bis zum Erhebungszeit-

punkt gab es an der Schule noch keine(n) Sozialarbeiter_in, wobei die Hoffnung geäußert wurde, in naher Zukunft eine entsprechende Fachkraft einzustellen.

Das Klima an der Schule wird jedoch als so offen wahrgenommen, dass Schüler_innen jederzeit die Möglichkeit haben sowohl mit Lehrpersonen als auch mit Gleichaltrigen über Alltagsprobleme zu sprechen, wobei hier unterschiedliche Faktoren wirken. Wird das Schulklima einerseits als sehr offen beschrieben, so hängt die Kommunikationsbereitschaft sowohl von der Bereitschaft des/der Schülers/in ab, sich zu öffnen, als auch vom Lehrer-Schüler-Verhältnis. Entsprechende Gespräche über Alltagsprobleme der Schüler_innen finden demnach im Schulalltag statt.

Dies zeigte sich auch in der quantitativen Lehrer_innenbefragung, in der 91% (n=19) der Lehrer_innen angeben, dass sie zumindest ab und zu Gespräche über Probleme des Alltags mit den Schüler_innen führen und 85% der Lehrer_innen angegeben haben, dass ihnen das persönliche Gespräch mit Schüler_innen leicht fällt. Generell lässt sich aus den Daten der Fragebogenerhebung ableiten, dass schülerlebenswelterschließende Kommunikationen von fast allen befragten Lehrer_innen ab und zu praktiziert werden. Die folgende Tabelle gibt eine Übersicht dazu.

Wie intensiv praktizieren Sie folgende Tätigkeit in Ihrer Arbeit als Lehrer_innen?	sehr häufig	häufig	ab und zu	selten	gar nicht
Erfahrungs- und Meinungsaustausch mit den Schüler_innen.	14% (n=3)	52% (n=11)	33% (n=7)		
Gespräche mit Schüler_innen über ihre Probleme in der Schule	10% (n=2)	57% (n=12)	29% (n=6)	5% (n=1)	
Einbeziehung der Hobbys und Interessen der Schüler_innen im Unterricht	14% (n=3)	29% (n=6)	57% (n=12)		
Gespräche über Probleme des Alltags	10% (n=2)	48% (n=10)	33% (n=7)	10% (n=2)	
Umsetzung der Vorschläge von Schüler_innen im Unterricht	5% (n=1)	43% (n=9)	52% (n=11)		
Berücksichtigung der Bedürfnisse der Schüler_innen	14% (n=3)	19% (n=4)	67% (n=14)		

Tabelle 15: Tätigkeit als Lehrer_in

Die Beratungsstrukturen an der Schule könnten jedoch durch konkrete Ansprechpartner_innen oder Beratungsformen intensiviert werden – das positive Klima der Schule bietet dafür eine gute Grundlage.

Positiv hervorzuheben ist das besondere Engagement der Schülervertretung, die bei Problemen, bspw. bei deutlich wahrnehmbaren Schwierigkeiten in einer Klasse, vermittelt und deren Mitglieder die Rollen von Mediatoren bzw. Schlichtern übernehmen. Dieses Engagement einiger Schüler_innen bietet eine sehr gute, anschlussfähige Grundlage, um die Arbeit der Jugendlichen stärker öffentlich zu machen – bspw. auch im Lehrerkollegium – ebenso kann das vorhandene Engagement der Jugendlichen auch als Ausgangspunkt genutzt werden, um weitere Schüler_innen für qualifizierende Mediatoren-Workshops oder weitergehende Qualifikationen auch unter Einbezug externer Partner_innen zu gewinnen. Gleichzeitig ist mit dem Schüler-

gremium eine Basis vorhanden, um persönliches Engagement und Mitbestimmungswünsche weiterer Schüler zu fördern und entsprechende Angebote in die Klassen zu tragen.

Der Lebensweltbezug in der täglichen Arbeit kann besonders in den Fächern hergestellt werden, die sich auch thematisch mit gesellschaftspolitischen Themen und den entsprechenden Sichtweisen der Schüler_innen beschäftigen. Der Sozialkundeunterricht bietet durch eine regelmäßige Unterrichtseinheit den Schüler_innen der 8. Klassen die Möglichkeit der Selbstthematization ihrer Lebenswelten und Alltagsprobleme - Jugendszenen, Probleme des Aufwachsens, oder die prägenden Einflüsse auf die eigene Biografie sind entsprechende Themen, die behandelt werden. Über den speziellen Fachunterricht hinaus ergeben sich mit derartig lebensweltbezogenen Unterrichtsthemen Anknüpfungspunkte für Kooperationen und Projekte im Schulsozialraum, durch die entsprechende Fragen und potentielle Lösungsmöglichkeiten am konkreten Beispiel erarbeitet werden können. Als mögliche Kooperationspartner bieten sich Jugendarbeiter_innen, Berater_innen, Politiker_innen, freie Träger, Vereine und Selbstorganisationen an, die nicht nur thematisch referieren, sondern konkrete Kommunikationsangebote und Mitwirkungsmöglichkeiten in Schule und darüber hinaus aufzeigen.

Aus Lehrerperspektive kann die pädagogische Arbeit nur dann an die Lebenswelt der Schüler_innen anknüpfen, wenn die Voraussetzung eines schulischen Klimas erfüllt ist, das durch Grundvertrauen zwischen Lehrer_innen, Eltern und Schüler_innen bei Beachtung des unvermeidlichen „*Unterstellungsverhältnisses*“ (L_3_1_23) geprägt ist – gemeint ist hier die Hierarchie zwischen Lehrpersonal und Schüler_innen. Obwohl entsprechende soziopädagogische Unterstützungsstrukturen an der Gilchower Schule zum Zeitpunkt des Interviews noch nicht existieren, sind die Bemühungen zur Schaffung eines vertrauensvollen Klimas ein Arbeitsschwerpunkt, auf den seit geraumer Zeit hingearbeitet wird – bisher mit dem Anschein, dass die Bemühungen fruchten. *„Also dieses Klima zu schaffen, dass ein Schüler sich wirklich vertrauensvoll an einen Lehrer oder einen Vertrauenslehrer wendet, wenn er meint dass das erforderlich ist [...] So strukturell Schulsozialarbeit. Deshalb haben wir seit längerer Zeit darauf hin gearbeitet, das scheint hier zu funktionieren. Und dann müsste das eigentlich funktionieren.“* (L_3_1_23).

Die eigene Einstellung der Lehrer_innen, mehr über die Schüler_innen erfahren zu wollen – bei gleichzeitiger Reflexion der eigenen Lehrerrolle – sowie persönliche Gespräche mit den Eltern erweisen sich in diesem Klima als positive Wege, mit der eigenen Arbeit an die Lebenswelt der Schüler_innen anzuknüpfen. Voraussetzung sind auch hier klimatisch gute Kooperationsverhältnisse, z.B. zwischen Eltern und Lehrer_innen, die es ermöglichen, im Interesse der Kinder und Jugendlichen enger zusammenzuarbeiten. *„Ich versuch meine Schüler natürlich auch kennen zu lernen. Und man selbst ist, lebt ja auch hier in dieser Gesellschaft und man [...] "proviziert" mit auch Probleme und dann merk ich ja auch, wie sie dann darauf reagieren. Über Eltern erfähr ich auch eine Menge, über Schüler, wenn sie Probleme haben. Eltern, die bereit sind, mit mir zu sprechen.“* (L_3_2_24). Diese gilt es im Rahmen des Modellprojektes über die Bemühungen einzelner Lehrer_innen hinaus aufzugreifen und als wichtiger Bestandteil schulischer Kooperationsverhältnisse strukturell zu festigen.

Bei erheblichem Klärungsbedarf interner Probleme von Schüler_innen oder auch zwischen den einzelnen Akteuren der Schule gibt es bisher kein zuverlässiges Unterstützungssystem für die Beteiligten; entsprechende Probleme werden eher situativ bearbeitet; hier scheint aber die vorhandene Schlichterstruktur als wichtige Instanz, die in ihrer Bedeutung bei den Lehrer_innen

anerkannt wird. Generell ist jedoch davon auszugehen, dass bei schulischen oder außerschulischen Problemen nicht alle Schüler_innen eine/n Lehrer_in als Vertrauensperson oder Gesprächspartner aufsuchen – wenngleich die Möglichkeiten dazu von einigen Schülern genutzt werden. Möglicherweise bietet sich hier ein Ansatzpunkt für Handlungsempfehlungen, stärker reguläre Ansprechpersonen an der Schule bekannt zu machen, die bei Bedarf allen schulischen Akteuren zur Verfügung stehen und konkret dialogisch zwischen den Instanzen vermitteln. Diese können weiterhin mit entsprechenden Peer-Strukturen kooperieren, als Schlichter oder Interessenvertretung der Schülerschaft, die so schon an der Gilchower Schule existieren.

6.7 Methoden

Die Interviews und Befragungen enthielten ebenso Aspekte der Arbeit und des Umgangs mit Methoden sowie entsprechende Fortbildungsbedarfe. Konkretisiert wird dieses Thema anhand eines bedeutenden Feldes innerhalb demokratiestärkender Bildungsarbeit: der Austausch, die Vereinbarung und Verhandlung von Meinungen, An- und Absichten innerhalb von Diskussionen.

6.7.1 Methodeneinsatz

Entsprechende Wünsche aus dem Lehrerkollegium, die über die Interviews ermittelt wurden, können an diesen Punkt anschließen: Um den Lebensweltbezug in der pädagogischen Arbeit zu gewährleisten, müssen die Schüler_innen das Gefühl haben, dass ihre Meinung zählt, dass sie in ihrer Position ernstgenommen zu werden. Diese Voraussetzung gilt insbesondere für demokratiestärkende Methoden – anstelle reiner Wissensvermittlung wird die Nachhaltigkeit dieser Ansätze in der Bedeutung für das ‚reale Leben‘ der Schüler_innen gesehen.

Eine erfolgreiche Umsetzung demokratiestärkender Arbeit an Schule gelingt folglich nur, wenn Methoden und Ansätze praktiziert werden, die für die Schüler_innen sowohl im Schulalltag als auch darüber hinausgehend in ihren persönlichen Lebenswelten bedeutsam und umsetzbar erscheinen. *„Und dass Gegenstände, an denen solche Demokratie-Spielchen, soll nicht abwertend sein, das muss für sie von einer gewissen Bedeutsamkeit sein, sonst ist das nur Oberfläche und man fühlt sich benutzt.“* (L_3_1_23). Der Einbezug entsprechender Methoden und Ansätze, die in Unterricht und Projekten Anwendung finden können und zur Förderung einer demokratischen Schulkultur beitragen, können im Rahmen des Modellprojektes auf das kommunale Umfeld der Schule, bspw. durch Einbezug vielfältiger Akteure und neuer Lern- und Arbeitstechniken, ausgeweitet werden. Dadurch ergeben sich Ansatzmöglichkeiten, die entsprechend des Anspruchs des Gilchower Lehrerkollegiums die Chance bieten, Verantwortung und Engagement einzuüben, Handlungssinn zu erfahren und somit das Elementare des demokratischen und sozialen Miteinanders zu erleben.

63% (n=39) der Schüler_innen geben an, dass es voll zutrifft oder zutrifft, dass sie sich einen Unterricht wünschen würden, in dem sie selber aktiv werden können. Ungefähr die selbe Schüler_innenzahl 65% (n=40) gibt an, dass sie im Unterricht durchaus aktiv werden können und er nicht nur aus Vorträgen besteht. Setzt man die beiden Befunde in Relation, so lässt sich schlussfolgern, dass die Unterrichtsgestaltung teilweise durchaus interaktive Momente beinhaltet, sich die Schüler_innen jedoch noch mehr aktivierende Methoden im Unterricht wünschen. Eine Möglichkeit dies zu gewährleisten ist es, Schüler_innen mehr in Gruppen arbeiten zu lassen, da nur 39% (n=24) der Schüler_innen angeben, dass es voll zu trifft oder zutrifft, dass sie häufig in Gruppen arbeiten.

Die folgende Tabelle gibt einen Überblick von verschiedenen Methoden und der Häufigkeit mit der sie von den Lehrer_innen eingesetzt werden.

Wie oft kommen die Methoden in Ihrer Arbeit als Lehrer/in zum Einsatz?			
Methode	Gelegentlich/häufig	selten	nie
Einbeziehung der Schüler_innen in die Gestaltung des Unterrichtes.	95% (n=20)	5% (n=1)	
Vorträge/Frontalunterricht	95% (n=20)	5% (n=1)	
Handlungsorientierter Unterricht (Verbindung von Alltag und Lehrstoff)	85% (n=17)	15% (n=3)	
Einsatz von Medien	75% (n=15)	25% (n=5)	
Beratungsgespräche mit Schüler_innen	70% (n=14)	30% (n=6)	
Beratungsgespräche mit Eltern	55% (n=11)	45% (n=9)	
Planspiel/Rollenspiele	33% (n=7)	38% (n=8)	29% (n=6)
Kulturpädagogische Formen	11% (n=2)	68% (n=13)	21% (n=4)
Kreative Methoden (z.B. Mal-Schreib-Gespräch)	15% (n=3)	50% (n=10)	35% (n=7)
Zukunftswerkstatt	6% (n=1)	41% (n=7)	53% (n=9)
Theater/Forum-Theater	10% (n=2)	30% (n=6)	60% (n=12)

Tabelle 16: Häufigkeit von Methodeneinsatz

6.7.2 Fortbildungsbedarf

71% (n=15) der Lehrer_innen geben an, dass es zumindest teilweise zutrifft, dass die Lehrer_innen der Schule mehr Kenntnisse über bestimmte Unterrichtsformen und -methoden benötigen.

Zu welchen der folgenden Methoden würden Sie gerne eine Fortbildung besuchen?	
Methode	Prozent
Entdeckendes/Forschendes Lernen	48% (n=10)
Projektunterricht	43% (n=9)
Einbeziehung der Schüler/innen in die Gestaltung des Unterrichts	38% (n=8)
Interaktives Lernen	33% (=7)

Tabelle 17: Methodischer Fortbildungsbedarf

6.7.3 Diskussion als demokratischer Prozess der pädagogischen Situation

In der quantitativen Erhebung zeigt sich, dass es der Mehrheit der befragten Pädagog_innen wichtig ist, in ihrem Unterricht auf aktuelle politische Fragen einzugehen. 65% (n=13) der Lehrer_innen geben diesbezüglich an, dass es voll zutrifft oder zutrifft, dass sie die Schüler_innen ermutigen, über politische Fragen zu diskutieren, zu denen es unterschiedliche Meinungen gibt. Dies wird auch von den Schüler_innen wahrgenommen. 84% (n=51) geben an, dass sie ermutigt werden, eigene Meinungen zu entwickeln.

Fast alle Lehrer_innen (96%, n=20) geben an, dass es ihnen wichtig ist, unterschiedliche Sichtweisen im Unterricht darzustellen. Dies wird auch von 71% den Schüler_innen so eingeschätzt. Jedoch sagen auch 20% (n=12) der Schüler_innen aus, dass es eher nicht zutrifft, dass sie von den

Pädagog_innen dazu ermuntert werden, eigene Meinungen zu entwickeln. Die übrigen 5% (n=3) können dies nicht einschätzen.

Teilweise lassen Lehrplan und die determinierte Stundenlänge Diskussionen im Unterricht nur begrenzt zu. Dies zeigt sich auch in der Lehrereinschätzung der Aussage „Innerhalb des Unterrichts ist ausreichend Zeit für Gespräche, bei denen Standpunkte diskutiert werden können.“ Ungefähr 50% der Lehrer_innen finden, dass dies zutrifft und die andere Hälfte meint, dass dies nicht zutrifft. Trotz der anzunehmenden Schwierigkeiten geben 63% (n=39) der Schüler_innen an, dass es zutrifft, dass die Lehrer_innen sich im Unterricht Zeit nehmen, verschiedene Standpunkte zu diskutieren. (Hierbei sind sicherlich auch fachbedingte Spielräume zu berücksichtigen.)

In demokratischen Prozessen ist es wichtig, dass alle Beteiligten zu Wort kommen, auch wenn ihre Meinung der Majorität widerspricht. 90% (n=19) der befragten Lehrer_innen geben an, dass sie Schüler_innen häufig dabei unterstützen ihre Meinung zu sagen, auch wenn diese von der Meinung der meisten Schüler_innen abweicht. Dies kann maßgeblich für eine Schaffung einer offenen Diskussionsatmosphäre sein. Es ist davon auszugehen, dass dies mehrheitlich in der Schule erreicht wird, da die Mehrheit der Schüler_innen (73%, n=46) die Unterrichtsatmosphäre so offen wahrnehmen, dass Minoritäten ihre Meinungen artikulieren können. In der folgenden Übersicht sind die zuletzt beschriebenen Befunde nochmals übersichtsartig dargestellt.

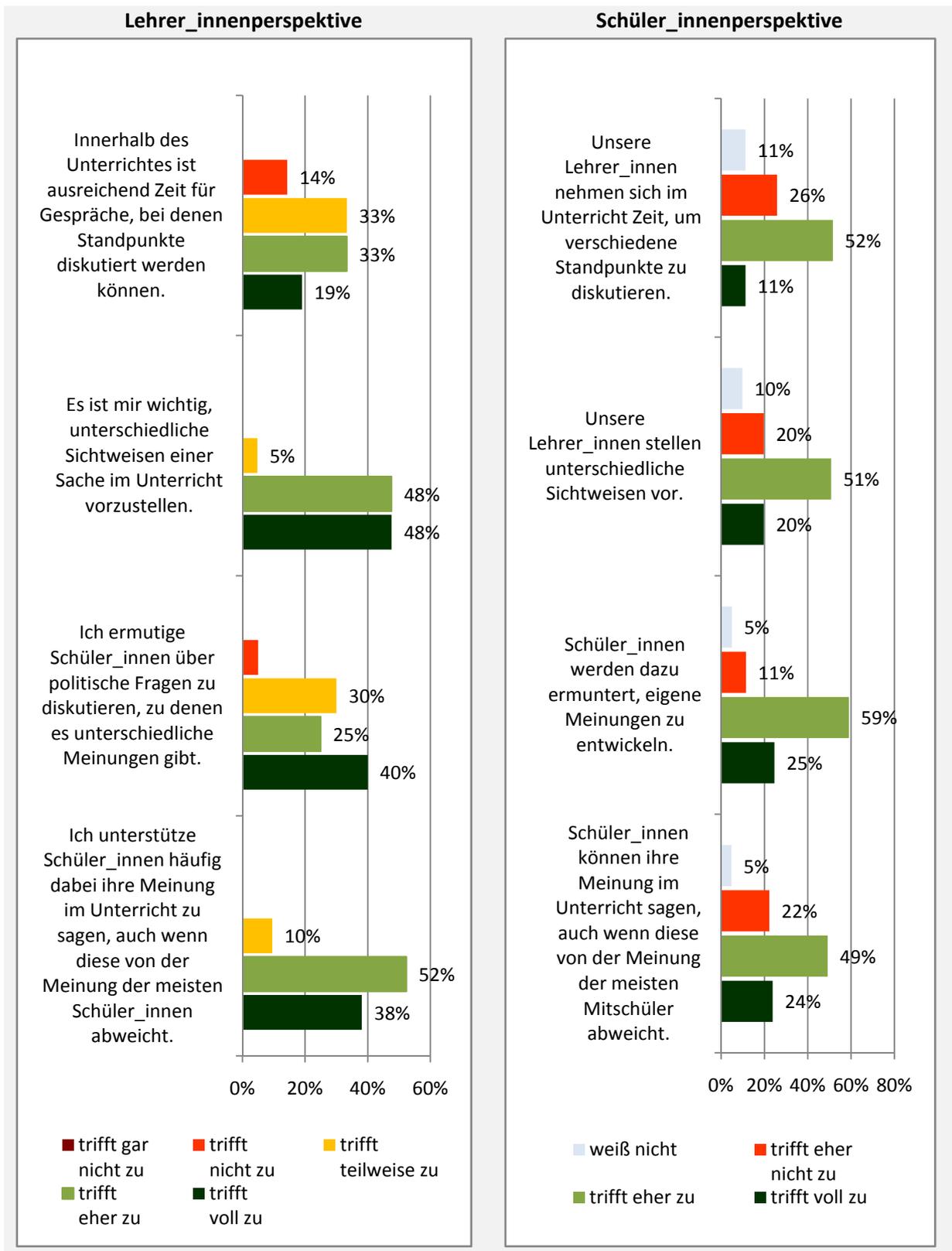


Diagramm 10: Demokratie an Schule – Vergleich der Lehrer - und Schülerperspektive

Dass Offenheit in der Kommunikation keine Selbstverständlichkeit ist, zeigt sich in den Einschätzungen der Lehrer-Schüler-Kommunikation aus Schülerperspektive. Demnach geben 29% (n=18) an, dass es eher nicht oder gar nicht zutrifft, dass Schüler_innen Lehrer_innen in politischen Themen und sozialen Fragen offen widersprechen können. Weitere Indikatoren für eine

teilweise zu vermutende eingeschränkte Offenheit in der Lehrer-Schüler-Interaktion sind die in *Diagramm 11* dargestellten Einschätzungen der Schüler_innen. 39% (n=22) geben an, dass es nur manchmal oder nicht stimmt, dass sie im Unterricht ihre Meinung sagen können, wenn diese von der Meinung des/der Lehrer_in abweicht. Weiterhin sagen über die Hälfte der Schüler_innen (62%, n=36) aus, dass es genau stimmt oder in der Mehrzahl der Fälle, dass sie bei Kritikäußerung gegenüber den Lehrer_innen eher Nachteile davon haben.

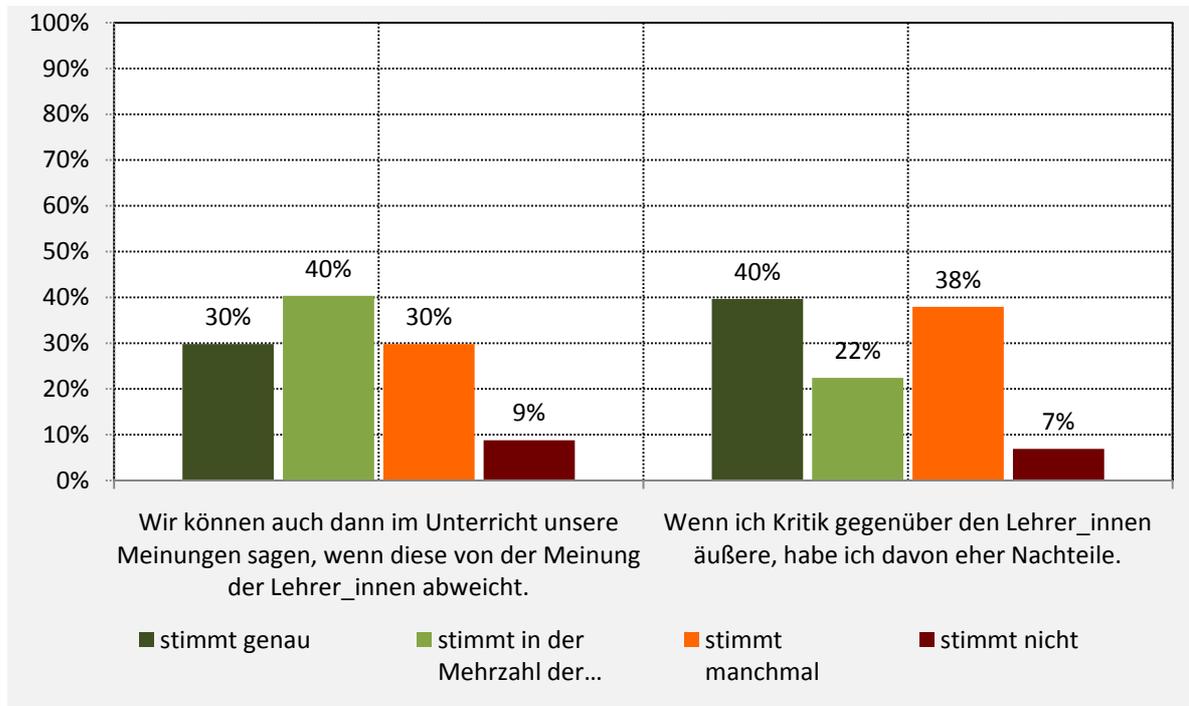


Diagramm 11: Lehrerakzeptanz von Schülerwiderspruch

7. Rechtsextremismus und dessen Entgegnung

7.1 Problemsicht und Kenntnisse

Eine Grundbedingung für die Funktionsfähigkeit von Demokratie und zivilgesellschaftlichen Strukturen ist die offensive Auseinandersetzung mit demokratiefeindlichen, diskriminierenden sowie inhumanen Einstellungen und Erscheinungsformen auch im schulischen Rahmen. Dies setzt wiederum eine hinreichende Wahrnehmungsbereitschaft, Problemsicht bzw. Sensibilität hinsichtlich der Einordnung einzelner Vorkommnisse, Äußerungen und bestehender Strukturen mit rechtsextremistischem Hintergrund aller Akteure im Schulsozialraum voraus, die erst dann einen souveränen und zielgerichteten Umgang ermöglichen. Diese Voraussetzungen sind im Lehrerkollegium an der Gilchower Schule nach Aussage der Interviewpartner_innen gegeben. In der Befragung der Lehrer_innen gaben so auch 29% an, dass sie die Ausprägung rechter Tendenzen in der Kommune als zunehmend besorgniserregend einschätzen, fast die Hälfte stimmte dieser Aussage zumindest teilweise zu.

Aus den geführten Interviews geht hervor, dass die Lehrer_innen sich zumeist eigenständig über rechtsextremistische Erscheinungsformen und aktuelle Entwicklungen informieren und die Informationsmöglichkeiten im Allgemeinen gegeben sind. *„Also Erscheinungsformen, da versuche ich mich immer laufend zu informieren. Es gibt ja auch genügend Material, das an die Schulen kommt, oder wenn im Fernsehen entsprechende Sendungen sind [...]“* (L_3_2_24) Der Wissensstand zur Thematik im Kollegium wird im Allgemeinen als gut eingeschätzt, wobei Medien als primäre Informationsquelle und Recherchemöglichkeit dienen. In einzelnen Fällen wurden hierfür auch Fortbildungsmöglichkeiten und lokale Veranstaltungen genutzt.

7.1.1 Fortbildungsbedarf

In den Interviews wird betont, dass im schulischen Rahmen und in der pädagogischen Arbeit andere Schwerpunkte gesetzt werden müssen, die eine detaillierte und nachhaltige Auseinandersetzung erschweren und dass sowohl zu den lokalen rechtsextremen Strukturen und Aktivitäten als auch zu aktuellen Entwicklungen aus diesen Gründen konkreter Informationsbedarf besteht. *„Wobei ich zum Beispiel das nähere Umfeld, also was jetzt Gilchow und Umgebung betrifft, [...] da fühle ich mich nicht so gut informiert. Da versuche ich immer mitzuhören, was andere wissen.“* (L_3_2_24).

Die Weiterbildungsmöglichkeiten, die der schulische Rahmen bietet, werden demnach auch als nicht völlig ausreichend beschrieben: *„Ansonsten geht das im Wesentlichen über die Quellen, die alle anderen auch haben nicht hinaus.“* (L_3_1_23).

Als notwendig wird in den Interviews angeführt, dass Fortbildungen und Workshops den Lehrer_innen mehr Handlungssicherheit im Umgang mit rechtsextrem orientierten Jugendlichen geben, lokale Gegebenheiten vermitteln und auch eine Verständigung im Kollegium hierüber erfolgen sollte. *„Ich muss es zunächst einmal wissen, wenn dort jemand Kleidung trägt oder Symbole, die dem Vernehmen nach Leute tragen, die zu der Szene gehören, ja wie gehe ich damit um?“* (L_3_1_23).

In einer ersten vierstündigen Lehrerfortbildung zu Rechtsextremismus und Rassismus in Mecklenburg-Vorpommern und pädagogischen Handlungsmöglichkeiten wurden diese Fragen bearbeitet. Die quantitative Lehrerbefragung fand nach diesem Workshop statt, so dass von der großen Mehrzahl der eigene Wissensstand zu Ideologie, Veränderungen, Ursachen sowie regionale und lokale Organisationsstrukturen des Rechtsextremismus als gut bis sehr gut eingeschätzt wird. Immerhin ein Drittel gibt aber an die lokalen Strukturen nur unzureichend zu kennen und zur Symbolik in der rechtsextremistischen Szene sehen sogar 43% weitergehenden Informationsbedarf.

Zu empfehlen ist es daher aufbauende Fortbildungsmöglichkeiten nach den individuellen Interessenlagen und Bedürfnissen wahrzunehmen, um bspw. möglichen Überforderungen und Unsicherheiten im Umgang mit rechtsextremistischen Argumentationsmustern vorzubeugen und geeignete pädagogische Strategien der Entgegnung zu entwickeln.

7.2 Einstellungen

Vor der Schülerbefragung in den 8. und 9. Klassen im Frühjahr 2008 wurde an der Schule Gilchow noch keine Erhebung zu politischen Einstellungen unter den Jugendlichen durchgeführt. Daher konnten hierzu durch die Interviewpartner_innen keine gesicherten Aussagen getroffen werden, die über die Erfahrungen im Rahmen der pädagogischen Arbeit hinausgehen. Wahrgenommen wird aber, dass Politik oder gar politisches Engagement für einen Großteil der Schüler_innen keine große Bedeutung hat. *„Nach meinem Eindruck ist leider ein Großteil, ich kann keine Prozentsätze nennen, der Schüler an politischen Fragen nicht herzlich interessiert“.* (L_3_1_23). Die Mehrheit wird aber als an demokratischen Werten orientiert eingeschätzt, wobei meist vier bis fünf Jugendliche je Klasse dementsprechend aktiv auftreten. *„Also sie [...] bemühen sich demokratische Strukturen zu verstehen und zu leben.“* (L_3_1_24). Einige Jugendliche werden eher mit linken Einstellungen beschrieben und zum Teil der alternativen Jugendszene zugeordnet. *„Diejenigen, die sich politisch engagieren, machen das sehr ernsthaft, aber das ist eine überschaubare Gruppe und nach meinem Beobachtungsstand, sind das dann aber Leute, die sich vornehmlich in das so genannte linke Spektrum einordnen lassen.“* (L_3_1_23). Lediglich von einzelnen Jugendlichen ist bekannt, dass sie zumindest teilweise rechtsextrem eingestellt sind und auch über Kontakte zur Neonaziszene verfügen. Gerade diese Jugendlichen haben an der auf freiwilliger Basis durchgeführten Schüler_innenbefragung aber nicht teilgenommen.

Diese Bewertung deckt sich auch mit den Ergebnissen der Lehrer_innenbefragung, in der die Schüler_innen in ihrer großen Mehrheit zumeist als an demokratischen Werten orientiert, deutlich abgestuft als „eher links orientiert“ und kaum dem politisch rechten Spektrum zugeordnet wurden. Extremistische politische Ausrichtungen werden (fast gar) keinen Jugendlichen zugeschrieben. Die Verbreitung einer politischen Gleichgültigkeit wird hingegen sehr unterschiedlich bewertet, während fast jeder Dritte (n=6) meint, dies trifft auf die Mehrheit der Schüler_innen zu, wird von 5 Lehrer_innen angegeben, dass sie fast keine Jugendlichen derart einschätzen würden.

Wenngleich rechtsextremistische Einstellungen in ihrer vollen Ausprägung kaum vorkommen und mehrheitlich abgelehnt werden, sind nationalistische und rassistische Einstellungsmuster nach den Befragungsergebnissen durchaus bei einem größeren Teil der Schüler_innen vorhanden

(siehe Kapitel 4.1.1).³⁰ Dies betrifft am Beispiel Rassismus „Überfremdungsängste“ (35%) und die Zustimmung zu Aussagen, dass Ausländer mit deutschem Pass nie Deutsche werden könnten (49%) sowie dass Deutsche von Natur aus etwas Besonderes seien (20%). Hierbei muss aber noch nicht von verfestigten Meinungen ausgegangen werden.

7.3 Ursachen

Auf die komplexen Ursachen und Entstehungszusammenhänge rechtsextremistischer und rassistischer Einstellungen kann an dieser Stelle nur in stark verkürzter Form eingegangen werden. Als Basis dienen an dieser Stelle auch die in den Experteninterviews angeführten Gründe. Zum einen werden soziale Verwerfungen in den Lebensbiographien der ostdeutschen Eltern- generation nach 1990 und die Zunahme sozialer Ungleichheit und Risiken in der Gesamt- gesellschaft, durch die u.a. Konkurrenzdenken, eine Bedeutungszunahme materialistischer Werte und Entsolidarisierungserscheinungen begünstigt werden, als ein wichtiger Grund gesehen. In der Lehrerbefragung wurden diese gesellschaftlichen Rahmenbedingungen auch am häufigsten als die Hauptursachen von rechtsextremen Orientierungen und Erscheinungsformen in der Schulregion genannt. So auch von den Interviewpartner_innen: *„Aber mit Sicherheit spielt die gefühlte Perspektivlosigkeit vieler Erwachsener eine große Rolle. Das ist im Prinzip der Nährboden.“* (L_3_1_23). Die sozioökonomische Entwicklung im Zuge des Transformationsprozesses hat bis heute drastische soziale Auswirkungen hinterlassen; gerade im Landkreis Wallburg werden seit Jahren die bundesweit höchsten Arbeitslosenquoten verzeichnet. Insbesondere in struktur- schwachen, ländlichen Regionen hat sich eine Kumulation sozialer Problemlagen herausgebildet, in denen viele Menschen unter sozialer Ausgrenzung, Zukunftsängsten und Perspektivlosigkeit leiden, deren mentale Folgen anomische Tendenzen befördern können. Da Arbeit für die meisten Menschen einen identitätsstiftenden Charakter besitzt, kann die andauernde Arbeitslosigkeit u.a. zu tiefgehender Frustration, Werteverchiebung und Selbstzweifeln führen. Für sich genommen bieten soziale Verunsicherungen, Risiken und Prekarität aber noch keinen hinreichenden Erklärungsansatz, wie auch in den Interviews betont wird.

Gleichzeitig haben auch psychosoziale Ursachen und Bedingungen der familiären Sozialisation einen großen Einfluss auf die Einstellungsprägung von Kindern und Jugendlichen. Dabei haben oftmals auch die Vermittlung autoritär geprägter Werte und Einstellungen eine hohe Bedeutung, *„... also eine Ursache liegt im Elternhaus. Auch, in vielen sind so Fragen, die in der DDR-Zeit so sicher waren, wie der Arbeitsplatz, die Schulausbildung, das spielt eine große Rolle, ist ein großes Problem, was da diskutiert wird. Viele Eltern sind selbst betroffen davon oder [...] ich glaube fast in jeder Familie gibt es solche Erscheinungen.“* (L_3_1_23). In anderen Experteninterviews wird zudem darauf verwiesen, dass in vielen familiären Zusammenhängen sich ein rechtsextremes Grundverständnis über Generationen hinweg fortgesetzt hat und somit noch tiefer verankert ist. Die Bedeutung solcher Familientraditionen wird oftmals unterschätzt. Ebenso können dörfliche Strukturen einen verstärkenden Charakter besitzen, wenn sich hier über das Prinzip der lokalen

³⁰ Obwohl unter 4.1.1 schon auf die Einstellungen der Schüler_innen eingegangen wurde, erfolgt an dieser Stelle im thematischen Kontext Rechtsextremismus eine nochmalige, aber intensivere Betrachtung. So kann dieser Abschnitt auch losgelöst von 4.1.1 gelesen werden und bettet die Einstellungsmessung in einen breiteren Zusammenhang.

Meinungsführerschaft und Deutungshoheit rechtsextrem bzw. autoritär unterlegte Erklärungsmuster eher als anerkannte Normalität durchsetzen können. Als gegensätzliche Beobachtung wurde zudem angeführt, dass Kinder, die in einer aufgeklärten und liberalen Umgebung aufwachsen, zumeist immun gegenüber rechtspopulistischen Parolen und Einstellungen sind.

Mit dem Erstarken rechtsextrem beeinflusster und gewaltorientierter Jugendkulturen/-gruppierungen und der Verdrängung alternativer Peer-Groups, insbesondere in ländlichen Regionen Ostdeutschlands, fungieren diese inzwischen vielerorts als wesentliche politische Sozialisationsinstanz für einen Teil der Jugendlichen. Das Wegbrechen zivilgesellschaftlicher Strukturen, die Schließung infrastruktureller Einrichtungen sowie die andauernden auf die Sozialstruktur selektiv wirkenden Abwanderungsbewegungen führten in peripheren und strukturschwachen Regionen auch zu einem Defizit an alternativen Denkangeboten und Handlungsmöglichkeiten vor Ort, deren Auswirkungen folgendermaßen beschrieben werden: *„Manches passiert aus einer nicht genau definierbaren Unzufriedenheit heraus. Aus Langeweile, aus weiß der Teufel was. Und wenn dort im Anregungsbereich mehr gemacht werden könnte, im Bereich Kultur, im Bereich Sport, [...], dann denk ich, wären wir manches Problem schon los.“* (L_3_1_23). Außerdem wird insbesondere die Bedeutung von schulischer Bildung im ländlichen Raum betont, da Schulen hier oftmals als die bedeutendsten Akteure der Zivilgesellschaft sowie demokratischer Entwicklung fungieren und gleichzeitig als die Orte mit der größten Durchdringungstiefe im Bereich der Bildung und Einstellungsformung definiert werden können. *„Ein ganz wesentlicher Faktor, [...] und wenn man grad auf dem flachen Land nun Bildungs- und Kultureinrichtungen wegen der demographischen Entwicklung leichtfertig schließt, [...] dass das zusätzlich einen Schub bringen könnte für solche Tendenzen ...“* (L_3_1_23).

Ebenso begünstigt die „Krise der politischen Kultur“ die Herausbildung und Legitimation wohlstandschauvinistischer und rassistischer Einstellungen in größeren Teilen der Bevölkerung. Dies geschieht u.a. dadurch, dass gesamtgesellschaftlich akzeptierte Argumentationsmuster und politische Debatten für Rechtsextreme nicht selten andockfähig sind und so letztlich der Verbreitung rechtsextremistischer Ideologie dienen können.³¹ Hierbei haben auch die lokalen und überregionalen Medien eine nicht zu vernachlässigende Rolle inne, da bspw. durch eine pauschalisierende Berichterstattung, wie zum Beispiel über Gewaltstraftaten von Jugendlichen mit Migrationshintergrund, rassistische Ressentiments Bestätigung und eine weitere Verbreitung erfahren können. Darüber hinaus werden an dieser Stelle die als defizitär gesehenen Beteiligungsmöglichkeiten an der demokratischen Gesellschaft und unzureichende Einflussnahme der Bevölkerung auf politische Entscheidungen thematisiert, wobei auch angeführt wird, dass demokratische Prinzipien und Werte unter Jugendlichen in vielen Fällen noch nicht verinnerlicht sind.

Die Interviewpartner_innen gehen auch auf den Wandel des Rechtsextremismus ein. Zum einen erleichtert die heutige Heterogenität des Erscheinungsbildes rechtsextremer Jugendlicher die Zugänge zu anderen Jugendkulturen. Aber auch die geänderte und strategische Vorgehensweise der extremen Rechten wird benannt, die sich z.B. im Aufgreifen von Themen der gesellschaftlichen Mitte und in der Übernahme „linker“ politischer Forderungen äußert, die dann jeweils mit rechtspopulistischen Argumentationsmustern und Lösungsansätzen unterlegt werden.

³¹ Politische Debatten über Ausländerkriminalität, „Wirtschaftsasyllanten“, Standortdebatte, doppelte Staatsbürgerschaft etc. werden oftmals mit Ressentiments und alltagsrassistischen Bestandteilen verknüpft.

Rechtsextremer Politik wird inzwischen ein rebellischer und oppositionell-delinquenter Charakter zugesprochen, wodurch sie gerade für viele Jugendliche eine erhöhte Attraktivität besitzt. Ebenso wird von Teilen der Bevölkerung der extremen Rechten die Fähigkeit zur deutlichen Benennung „unbequemer Wahrheiten“ und zunehmend auch eine vermeintliche Problemlösungsfähigkeit in vielen Politikfeldern zugetraut. *„Wo gibt's diese einfachen Lösungen? Man kann ja viel versprechen, wenn man's nicht einhalten muss. Und gerade links und rechts.“* (L_3_2_24). und *„Aber ich glaube, das ist ein bisschen feiner und stärker gerichtet, als es noch vor zehn Jahren der Fall war.“* (L_3_1_23). Ebenso wird eingeschätzt, dass die Profilierung der etablierten demokratischen Parteien vor dem Hintergrund der sozialen Problematik nicht ausreichend ist, um von den Menschen angenommen zu werden.

7.4 Erscheinungsformen: Strukturen und Aktivitäten³²

In der Region um Gilchow bestehen rechtsextremistische Strukturen, die zum Teil relativ offen agieren.

Gefestigte NPD-Strukturen sind in der Stadt von einzelnen Mitgliedern abgesehen, die z.T. auch zu Wahlen antraten, bisher noch nicht vorhanden. Trotzdem sind erste Bemühungen in der Hinsicht zu erkennen. So kandidierte in der benachbarten Kleinstadt Waldhagen bei der letzten Bürgermeisterwahl das NPD-Mitglied Thomas Büggner als Einzelbewerber, der aber „nur“ 4% der abgegebenen Stimmen erhielt.

Bei den kommenden Kommunalwahlen im Jahr 2009 könnte sich dies grundlegend ändern, wenn die NPD ebenso viele Wähler_innen aktivieren könnte wie zur letzten Landtagswahl im September 2006. Im Amtsbereich Gilchow hatte die NPD bei dieser Wahl vglw. hohe Wahlergebnisse zu verzeichnen, da sie in allen Gemeinden über dem Landesdurchschnitt von 7,3% lagen. In einer benachbarten Gemeinde wurde die NPD sogar drittstärkste Kraft.

Mit der Reaktivierung dieses Wähler_innenpotentials würde die NPD unter der Voraussetzung, dass sie ausreichend Kandidaten aufstellen kann, in mehrere Gemeinde- und Stadtvertretungen einziehen, ihre Strukturen und öffentliche Präsenz weiter ausbauen können. Für die Mitglieder und Sympathisanten würde dies in der Region einen nicht zu unterschätzenden Motivationsschub mit sich bringen.

Demgegenüber besitzt eine seit Jahren aktive, parteiungebundene rechtsextrem orientierte Szene eine höhere Bedeutung. In der Öffentlichkeit werden diese Erscheinungsformen nach mehreren Vorfällen und gewalttätigen Übergriffen auf nichtrechte Jugendliche im Sommer 2008 zunehmend breiter und kontrovers diskutiert. Vielerorts bestehen in der Fanszene lokaler Sportvereine und insbesondere unter Hooligans Überschneidungen zu rechtsextremistischen Milieus, so auch in Gilchow.

Da der Wohnort der meisten Lehrer_innen nicht in Gilchow liegt, sind Detailinformationen über lokale Gegebenheiten hinsichtlich rechtsextremer Erscheinungsformen nur schwierig zu erhalten, zumal diese sich eher im Freizeitbereich, vorwiegend am Wochenende und außerhalb von Schule äußern. *„Ich weiß, dass es unter Jugendlichen Gruppen geben soll, aber ich könnte zum Beispiel*

³² Die konkreten Merkmale rechtsextremistischer Ausdrucksformen vor Ort wurden aus Gründen der Anonymität verallgemeinert und verkürzt.

nicht jemanden, keinen Namen nennen, wer das hier ist, [...], oder ob die sich regelmäßig treffen.“ (L_3_2_24). Angemerkt wird aber, dass Gilchow und Umgebung für eine ausgeprägte rechte Jugendszene bekannt ist und Schüler_innen mehrmals von Vorkommnissen und gewalttätigen Übergriffen berichteten, die sie zum Teil auch direkt betrafen. Dies findet auch in anderen Experteninterviews Bestätigung, in denen u.a. geäußert wird, dass Neonazis zwar in der Öffentlichkeit eher unauffällig agieren, aber sich Jugendliche mit eher linkem Habitus oftmals bedroht fühlen. Außerdem wird neben eindeutigen Aufklebern und Graffiti von mehreren Vorfällen berichtet, bei denen „linke“ Jugendliche krankenhaushausreif geschlagen wurden oder Fensterscheiben von Wohnungen zerschlagen wurden. Kritisiert wird mehrmals das Verhalten der Polizei vor Ort, die diese Vorkommnisse bisher oftmals als Auseinandersetzungen unter rivalisierenden Jugendgruppen ohne rechtsextremistischen Hintergrund einordnete. Ebenso wurde Unverständnis darüber geäußert, dass bei schweren Körperverletzungen und Straftaten, die zumindest als versuchter Totschlag gesehen werden können, vergleichsweise milde Urteile in Form von Bewährungsstrafen und Sozialstunden gefällt wurden.

Hinsichtlich der Präsenz rechter Jugendlicher in ihrem Wohnort ist die Meinung der befragten Schüler_innen gespalten, während mehr als 37% der Aussage voll oder teilweise zustimmen, dass es in ihrem Wohnort viele rechte Jugendliche gibt, verneinen 45% diese Einschätzung. Gleichzeitig wird von 61% zumindest teilweise bejaht, dass es Orte gibt, an denen sich vor allem rechte Jugendliche aufhalten. Lediglich 8% stimmen dem nicht zu. Dies deutet darauf hin, dass die große Mehrheit der Jugendlichen zumindest über eine gewisse Kenntnis von rechtsextremen Strukturen verfügt.

7.4.1 Erscheinungsformen an Schule

Die Aussage: *„So was haben wir nicht gehabt, auch im Hause nicht, auch bei schulischen Veranstaltungen kam es zu keinen offenen Auseinandersetzungen.“* (L_3_2_23) ist ein Indiz dafür, dass an der Schule und auch unter Schüler_innen eher nichtrechte, toleranzgeprägte und demokratische Einstellungen dominieren, die rechtsextremen Ausdrucksformen keine Entfaltungsmöglichkeiten lassen. So stimmen auch ungefähr die Hälfte der befragten Lehrer_innen der Aussage voll und eher zu, dass rechte Orientierungen und Erscheinungsformen kein Problem an der Schule darstellen. Die übrigen Befragten stimmen dem zumindest teilweise zu. In der Schülerbefragung wurde ebenfalls durch 50% die Aussage verneint, dass rechte Jugendliche unter den Schüler_innen viel zu sagen hätten. Lediglich 15% gaben an, dass dies teilweise der Fall wäre. Damit stellt die Schule im Gegensatz zum schulischen Umfeld einen relativen Schutzraum für nichtrechte bzw. alternative Jugendliche dar.

An der Schule Gilchow sind lediglich einzelne Jugendliche als rechtsorientiert einzuordnen, die nach Aussage der Interviewpartner_innen aber kaum ihre Ansichten im schulischen Kontext erkennen lassen und auch keine Aktivitäten an der Schule in dieser Hinsicht aufzeigen. *Also bisher nicht, [...], dass sie hier aufgetreten sind oder dass sie so wirklich offen konfrontiert, provoziert, haben wir nicht.* (L_3_2_24). Lediglich anhand einzelner Diskussionen sind rechtsextreme Hintergründe zu vermuten: *„... eigentlich haben wir das Problem gar nicht. Und erst als ich mich jetzt interessiert habe [...], da habe ich gemerkt, einige wissen was darüber und erst dann bin ich darauf aufmerksam geworden.“* (L_3_2_23).

7.5 Auseinandersetzung und Strategien

7.5.1 Auseinandersetzungsformen an Schule

Die Notwendigkeit der Auseinandersetzung mit rechtsextremistischen Jugendlichen und entsprechenden Argumentationen in der pädagogischen Arbeit wird in den Interviews betont. Das Erkennen und die inhaltliche Auseinandersetzung mit rechtsextremistischen Einstellungen wird im schulischen Kontext aber dadurch erschwert, dass sich diese Jugendlichen im Gegensatz zu den eher links Eingestellten eher bedeckt halten und kaum öffentlich Position beziehen. „Ja, weil sie sich nicht offen zu erkennen geben. Und da ist es eben ein schweres Rankommen.“ (L_3_2_24)

Auch wenn diese Jugendlichen bekannt sind, wäre es aus pädagogischer Perspektive kontraproduktiv, sie bloß zu stellen oder die ganze Aufmerksamkeit auf sie zu konzentrieren, da dies u.a. Abwehrreflexe provozieren würde. Hier sind als erster Schritt Zugangsmöglichkeiten zu den Jugendlichen zu erschließen, um sich dann mit ihren Einstellungen inhaltlich auseinander setzen zu können.

Gleichzeitig sind die Möglichkeiten der Auseinandersetzung und Arbeit mit einzelnen Jugendlichen im Rahmen des schulischen Alltags neben dem regulären Unterricht für die meisten Lehrkräfte äußerst begrenzt. In der Befragung der Lehrer_innen wurde auch erhoben, welche Schwerpunkte mit der Auseinandersetzung mit Rechtsextremismus an der Schule verfolgt werden. Die im folgenden Diagramm dargestellten Ergebnisse verdeutlichen diesbezüglich den hohen Stellenwert von Kooperationen, der Unterstützung von gegen Rechts engagierten Schüler_innen, der politischen Bildung sowie der Durchführung von Projekten und Programmen gegen Rassismus. Bildungsreisen und die Arbeit mit Verboten haben in diesem Zusammenhang eine geringere Bedeutung.

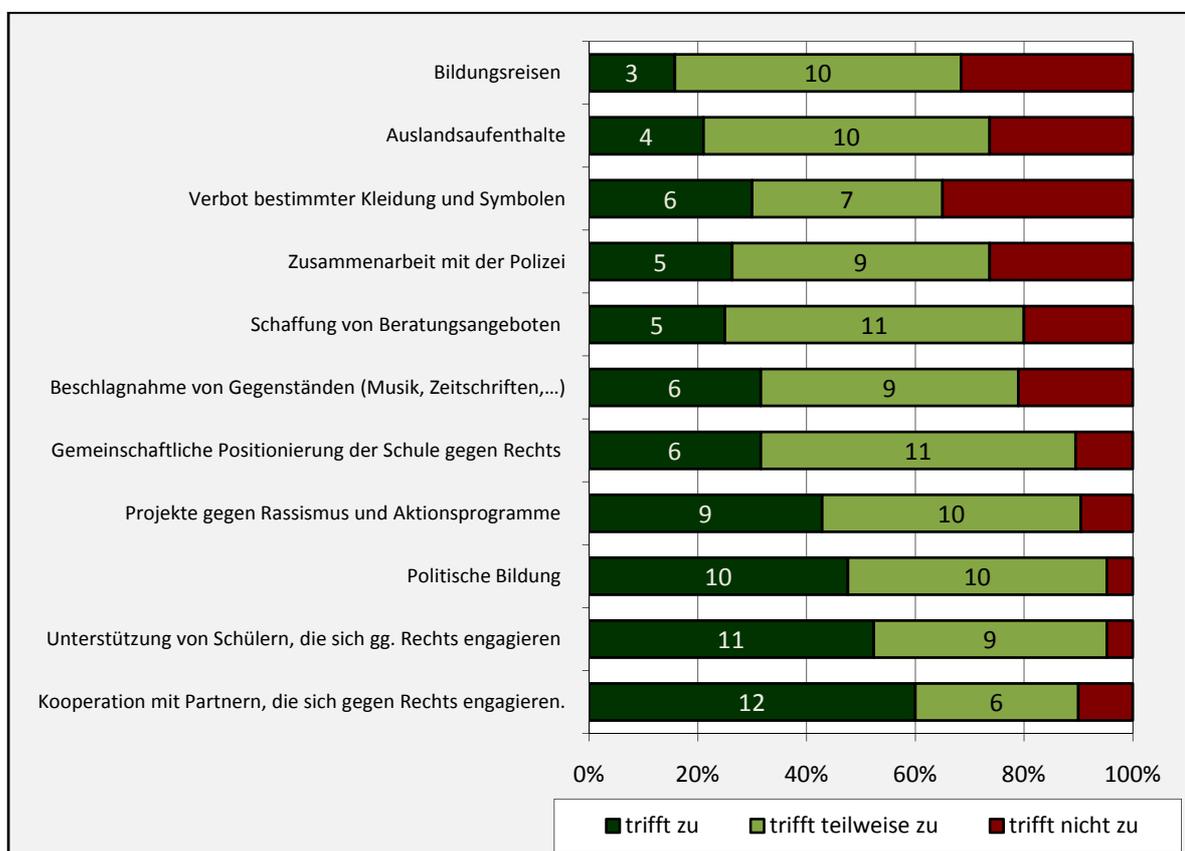


Diagramm 12: Wie findet an Ihrer Schule die Auseinandersetzung mit rechten Erscheinungsformen statt? (Lehrerbefragung)

Auf die Rolle von Lehrer_innen in der Arbeit mit Schüler_innen angesprochen, wird die Bedeutung der eigenen Meinung und Einstellung zu grundlegenden Fragen hervorgehoben, die gegenüber den Jugendlichen vermittelt wird. So wird als wichtig benannt, dass Lehrkräfte zwar der politischen Neutralität verpflichtet sind, aber gleichzeitig ein authentisches Meinungsbild und eine offene Diskussionskultur vertreten sollten, so dass es Schüler_innen ermöglicht wird demokratische bzw. humanistische Werte und Normen stärker anzuerkennen. „Und das Schülern gegenüber auch stark zum Ausdruck bringen, dass Schüler wissen, wie man denkt.“ (L_3_2_24).

Die befragten Jugendlichen selber sind in ihrer großen Mehrheit auch von der Notwendigkeit überzeugt, dass rechtsextremistischen Erscheinungsformen entgegengetreten werden muss. Aus diesen Gründen befürworten sie zu 62% das Engagement gegen „Rechts“ in der Region und halten es zu 53% für angebracht aktiv gegen Ausländerfeindlichkeit bzw. Rassismus aufzutreten. Bei Berücksichtigung der teilweisen Zustimmungen steigen diese Werte sogar auf ca. 80%. Deutlich geringer ist hingegen bspw. das Bedürfnis ausgeprägt, mehr darüber zu erfahren, welche Strategien in der Auseinandersetzung mit Rechtsextremismus Erfolg versprechend sind. Dies kann dahingehend interpretiert werden, dass ein Teil der Jugendlichen sich in diesem Bereich nicht engagieren möchte bzw. als ausreichend informiert einschätzt; das Ablehnungspotential zu dieser Aussage beträgt 20%.

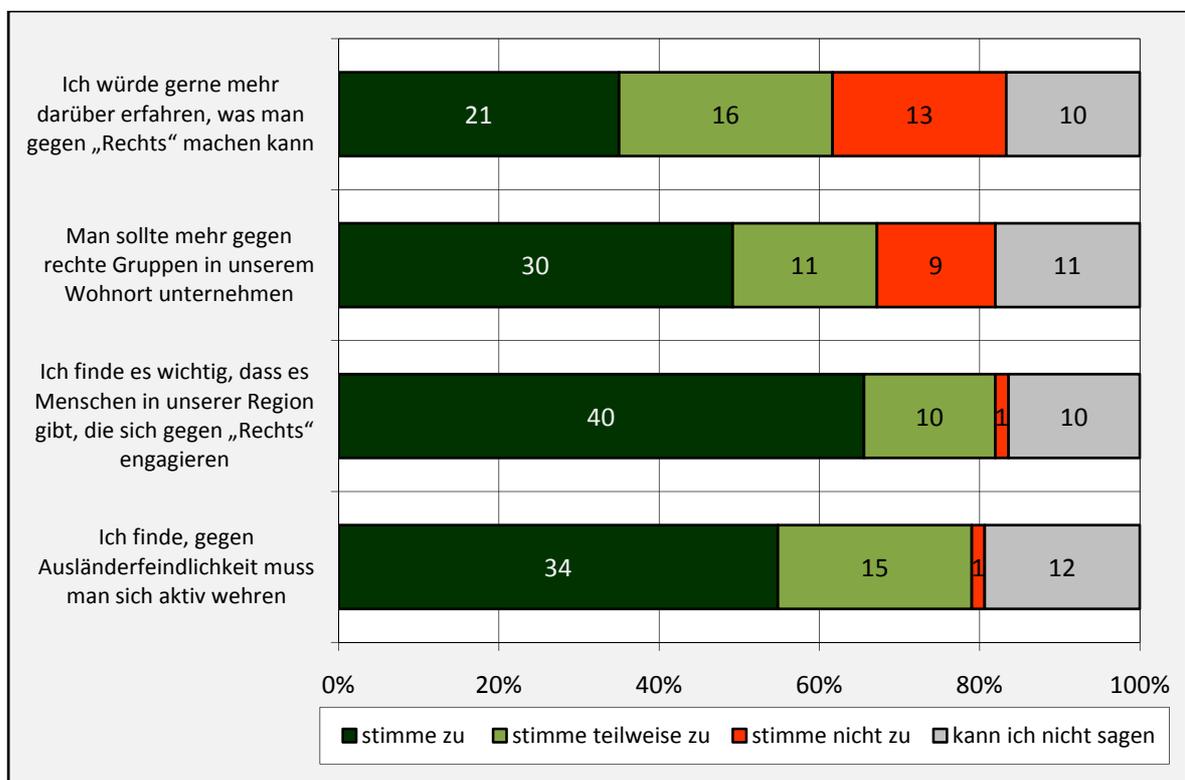


Diagramm 13: Interesse von Jugendlichen sich gegen Rechtsextremismus zu engagieren (Schülerbefragung)

Möglichkeiten der Auseinandersetzung mit rechtsextremen Jugendlichen werden von den befragten Schüler_innen durchaus gesehen, da knapp 60% der Aussage, dass man gegen diese Jugendlichen sowieso nichts machen könne, nicht zustimmen. Einschränkend ist hier zu erwähnen, dass die Aussagen „Wenn man sich an meinem Wohnort gegen Rechts einsetzen will, findet man kaum Leute, die mitmachen wollen“ eine 44%ige und „Wenn man etwas gegen rechte Jugendliche sagt oder macht, könnte das gefährlich werden, daher sollte man es lieber lassen“ sogar eine 55%ige teilweise Zustimmung fand. Daraus lassen sich zum einen fehlende Unterstützungsstrukturen als auch bestehende Handlungsunsicherheiten und Ängste ableiten, denen durch pädagogische Arbeit und bspw. der Initiierung von Selbstorganisationsprozessen langfristig begegnet werden sollte.

7.5.2 Auseinandersetzungsformen auf zivilgesellschaftlicher Ebene

Für die Arbeit gegen Rechtsextremismus werden von den Expert_innen viele verschiedene Strategien genannt, die Erfolg versprechend sein können. In allen vier Landkreisen kamen bei den Gesprächen mit den zivilgesellschaftlichen Akteur_innen ähnliche Ideen auf, wie Rechtsextremismus entgegnet werden kann. Dabei handelt es sich häufiger um allgemeine Aussagen, als um konkrete Beispiele. Diese werden jedoch an entsprechender Stelle vorgestellt.

Fast alle Interviewpartner_innen sind der Meinung, dass die Vernetzung lokaler Akteure im Agieren gegen rechtsextreme Strukturen gewinnbringend ist. Durch das gemeinsame Erarbeiten von Ideen und Projekten kann mehr erreicht werden, als alleine zu arbeiten. Durch Netzwerkarbeit kann zudem eine stärkere Ausstrahlung nach außen erreicht und qualitativ bessere Effekte erzielt werden. Wichtig ist, dass die Menschen in der Arbeit für Vielfalt gestärkt werden, das Gefühl bekommen in der Mehrheit zu sein und ihre Räume nicht aufgeben müssen. Einen wichtigen Beitrag dazu leisten bspw. die Regionalzentren für demokratische Kultur, die ihr Expertenwissen weitergeben und lokale Akteure unterstützen. Auch die Lokalen Aktionspläne, die in allen vier untersuchten Landkreisen installiert wurden, verhelfen dabei Projekte gezielt in den Regionen zu verankern.

Ein weiterer Aspekt, der in den Interviews als gewinnbringend gesehen wird, ist eine früh ansetzende Kinder- und Jugendarbeit. Zivilcourage, Diskriminierung und Rassismus sollten schon im jungen Alter thematisiert werden, bereits im Kindergarten und in der Grundschule können Formen der frühkindlichen Prävention eingesetzt werden. Aber auch ein breitgefächertes Angebot in der Freizeitgestaltung sowie das Aufzeigen von Alternativen sollen dabei helfen demokratiestärkend auf Kinder und Jugendliche zu wirken. Die Jugendarbeit sollte darauf ausgerichtet sein, positive Erfahrungen für die Jugendlichen bereitzustellen. Kinder und Jugendliche sollten nach Möglichkeit in ihrem Handeln begleitet und gestärkt werden. Ein positives Menschenbild zu transportieren und Solidarität zu üben sollte ebenso in den Prinzipien von Jugendarbeit verankert sein. Verschiedene Ansätze und Methoden können an die Lebenswelten der jungen Menschen anknüpfen. Auch Schule und Sozialarbeit können ihren Beitrag dazu leisten. In der Schulsozialarbeit können den Jugendlichen z.B. Themen zugänglich gemacht werden, die sonst in der Schule zu kurz kommen. In der Schule selber geht es zunächst darum Wissen zu vermitteln, aber auch um das Gestalten eines gemeinsamen, solidarischen und fairen Miteinanders. Austauschprojekte mit ausländischen Schulen werden als gute Ergänzung gesehen. Weitere Positivbeispiele, die den Interviews entnommen werden können, sind Gedenkstättenfahrten, Ausstellungsprojekte, Zeitzeugengespräche und generell Präventionsarbeit z.B. mit den

Regionalzentren für demokratische Kultur oder der MAEX.³³ Bei allen Projekten und Aktionen wird die Langfristigkeit als wichtiges Kriterium genannt. Kurzweilige Projekte setzen nur oberflächlich an der Problematik an, können diese aber nicht lösen und schon gar nicht deren Ursachen bearbeiten, so dass keine Nachhaltigkeit bestehen kann.

An dieser Stelle werden die Aussagen der zivilgesellschaftlichen Akteure zu Verfehlungen im Handeln gegen Rechtsextremismus zusammengefasst. Hier kommen eigene Erfahrungen zum Tragen, aber auch allgemeingültige Aussagen, die für andere Akteure von Bedeutung sein können.

Für den Bereich Jugendarbeit werden von den zivilgesellschaftlichen Akteuren aller Landkreise ähnliche Aussagen gemacht. Wie schon im vorherigen Punkt erwähnt, ist Kinder- und Jugendarbeit eine zentrale Aufgabe im Handeln gegen rechtsextremistische Erscheinungsformen. Von unseren Interviewpartner_innen wird festgestellt, dass gerade in der Kinder- und Jugendarbeit finanzielle Kürzungen vorgenommen wurden, die zur Schließung von Jugendclubs oder Jugendbüros führten. Des Weiteren werden Stellen in der Jugendarbeit teilweise mit unqualifizierten Personen besetzt, wie MAE-Kräften und Ein-Euro-Jobbern, so dass eine professionelle Jugendsozialarbeit nicht gewährleistet werden kann, nachhaltige Beziehungsarbeit aufgrund der zeitlichen Stellenbefristung unmöglich ist und vermeidbare Zeitverzögerungen durch lange Einarbeitungsphasen und Weiterbildungsmaßnahmen auftreten. Das ist besonders dann schwierig, wenn Jugendclubs von rechten Jugendlichen vereinnahmt werden und anderen Jugendlichen der Zugang verwehrt wird. Dies ist häufig der Fall, wenn die Präsenz rechtsorientierter Cliquen in Jugendclubs stillschweigend akzeptiert wird. Von der Umgebung wird dann zusätzlich auch der Druck auf Jugendarbeiter erhöht das Problem doch zu lösen, ohne dass konkrete Unterstützung angeboten wird. Hierbei ist von Jugendarbeitern höchste Sensibilität gefordert sich mit den Jugendlichen und ihren Lebenswelten auseinanderzusetzen und Aufklärung zu leisten. Die Arbeit mit Verboten wird als verfehlt eingeschätzt, weil gerade Verbote einen Reiz für Jugendliche ausmachen (siehe auch Kapitel 7.5.3.).

Ein weiterer Mangel, der in Erscheinung tritt, wird in Projekten gegen Rechtsextremismus gesehen, die nur auf interventiver Basis arbeiten und eher oberflächlich eingesetzt werden, z.B. kurz nach Vorkommnissen und dann in kürzester Zeit ein langjähriges Problem lösen sollen. Solche Projekte, so die Einschätzung unserer Interviewpartner_innen, setzen nicht an den Ursachen an und können keine nachhaltige Wirkung erreichen. Häufig ist es zusätzlich noch so, dass die Projekte nur kurzzeitig finanziert werden. Auch bei erfolgreichen Projekten führt das dazu, dass sie nicht weitergeführt werden können.

Die wahrgenommene Auseinandersetzung mit der Problematik Rechtsextremismus wird ebenfalls als bisher unzureichend beurteilt. Das führt dazu, dass Einwohner_innen oder auch Schulen unvorbereitet sind auf Gefahren von rechter Seite und es zusätzlich zu falschen Reaktionen kommen kann.

Nach Einschätzung der Interviewpartner_innen wurde das Thema Rechtsextremismus und die bestehenden Strukturen, wie die rechtsextremen Cliquen in der Kommune bis vor kurzem weitestgehend ignoriert. Auch nach den hohen Stimmenanteilen für die NPD bei der Landtagswahl wurde das Thema eher verdrängt, so dass kaum eine Auseinandersetzung mit der

³³ Mobile Aufklärung Extremismus, Sondereinheit der Landespolizei MV

Problematik in der Bevölkerung stattfindet. Erst als es im Jahr 2008 zu mehreren rechtsextremen Vorfällen und überregionaler Presseberichterstattung kam, änderte sich dies.

Die wenigen, die sich mit der Thematik beschäftigen, erscheinen im Ort als stigmatisiert, eine Zusammenarbeit mit anderen Akteuren ist schwer zu gestalten. Positiv ist anzumerken, dass über den Lokalen Aktionsplan im Landkreis drei Jahre lang Projekte gefördert werden können und eine Zusammenarbeit mit neu dazugekommenen Trägern möglich ist. Derzeit werden 13 Projekte gefördert. Eine Einschätzung der Nachhaltigkeit dieser Projekte ist den Interviewpartner_innen zur Zeit noch nicht möglich. Die Region bewarb sich außerdem um den Titel „Orte der Vielfalt“ im Rahmen einer Initiative der Bundesregierung. Des Weiteren hat die Evangelische Landeskirche Projektstellen eingerichtet, bei deren Arbeit auch die Auseinandersetzung mit Rechtsextremismus eine zentrale Bedeutung hat.

Demokratiestärkende Projekte werden in der Region zwar gefördert, diese sind aber von kurzer Dauer und können langfristig nicht die Probleme lösen. Außerdem werden für die Projektstellen oft nicht hinreichend qualifizierte Menschen eingestellt, so urteilen die interviewten Akteure. Auch die Umstrukturierung der mobilen Beratungsteams (MBT) wird kritisch gesehen. Durch die Neustrukturierung und Änderung der Förderrichtlinien wurden bereits vorhandene und erfolgreich arbeitende Einrichtungen, wie das ehemalige Jugendhaus in Balkenort als wichtiger Netzwerkpartner und -initiator, zerschlagen. Auch Kompetenzen, die sich in der Arbeit der MBTs bewährt haben, sind nun neu aufzubauen bzw. zu erschließen. Durch die von neuem stattfindenden Kooperationsverhandlungen und die Einarbeitung neuer Arbeitskräfte kommt es zur Verzögerung der eigentlich wichtigen Arbeit.

7.5.2.1 Zivilgesellschaftliche Handlungsmöglichkeiten

Ob sich mit den neuen Projekten und Strukturen eine funktionsfähige Netzwerkarbeit gegen Rechtsextremismus herstellen lässt, erscheint noch ungewiss, da es einer Bündelung der genannten Aktivitäten unter Einschluss der Präventionsräte, der Schulen, der Beteiligungsworkstatt, des Regionalzentrums, der freien Kultur- und Bildungsträger und auch von Jugendgruppen etc. bedarf. Von den Interviewpartner_innen wird es als überaus wichtig angesehen, dass eine stabile Basis geschaffen wird, die eine nachhaltige Arbeit neben den meist befristeten Förderprojekten ermöglicht. Dabei sollte das ehrenamtliche Engagement der Bürger_innen stärker gefördert werden, um perspektivische Weiterführungsmöglichkeiten von demokratiefördernden Projekten zu gewährleisten. Dringender Handlungsbedarf ergibt sich zudem im Erhalt und im Ausbau der als defizitär eingeschätzten Strukturen von Jugendarbeit und –bildung, da über eine professionelle und vielfältige Arbeit in diesen Bereichen am ehesten rechtsextremen Orientierungen unter Jugendlichen wirkungsvoll begegnet werden kann.

Die oben beschriebene, bislang unzureichende Positionierung in vielen Gemeinden zu rechtsextremistischen Strukturen oder Vorkommnissen wird als verfehlt betrachtet. Die kommunalpolitischen Vertretungen könnten abseits von parteipolitischen Streitigkeiten durch ein gemeinsames, öffentlichkeitswirksames Auftreten am ehesten für eine von Demokratie und gegenseitiger Toleranz geprägte Zivilgesellschaft wirken. *„Das kann jedes Dorfparlament, das kann jeder Kreistag, das kann jede Stadtvertretung, die können sich alle positionieren und das ist ein öffentliches Bekenntnis. Ich denke schon, dass so was auch Signalwirkung hat, dass es auch nach außen ausstrahlt.“* (Z_22_3_5).

Inhaltlich ist als vorrangiges Aufgabenfeld die Aufklärungsarbeit gegenüber rechtsextremen bzw. rassistischen Orientierungen einzuordnen. Als vorrangige Zielgruppen sollten neben Jugendlichen auch Eltern, Sportvereinsmitglieder, Freiwillige Feuerwehren u.ä. ins Blickfeld genommen werden, da gerade hier alltagsrassistische Tendenzen bzw. „Stammtischparolen“ nach Beobachtung der Interviewpartner_innen weit verbreitet sind. Beispielhaft wird angeführt, dass eine mögliche Handlungsebene in der Schaffung von Plattformen für einen interkulturellen Austausch besteht. So könnte die Lebenssituation von Flüchtlingen thematisiert werden, unter Einbezug der Menschen, die in der Gemeinschaftsunterkunft im benachbarten Mariengrund leben. Dies hätte nicht nur einen sensibilisierenden und aufklärenden Effekt für die Bevölkerung, sondern könnte gleichzeitig die relative, soziale Isolation der dort lebenden Asylbewerber_innen aufbrechen.

7.5.3 Aktiv gegen Rechts - Umsetzbare Strategien an Schule

In den Lehrerinterviews wurden eine Auswahl möglicher Strategien und Handlungsfelder gegen Rechtsextremismus vorgestellt, die auf ihre Umsetzbarkeit und Eignung in der Schule bewertet wurden.

Die Verstärkung von Demokratieerziehung im Unterricht und in schulnahen Projekten wird als relativ problemlos umsetzbar und auch als das wichtigste Handlungsfeld bewertet, da es auch die Stärkung der einzelnen Kinder und Jugendlichen mit berücksichtigt. Angemerkt wird aber, dass hierfür ein Qualifizierungsbedarf im Kollegium besteht, um diese Strategie nachhaltig in den schulischen Alltag zu integrieren.

Eine Gründung eines Schulbündnisses gegen Rechts, an dem Schüler_innen, Lehrer_innen und Eltern gleichermaßen beteiligt sind, wird ebenfalls aufgrund der Einstellungen der Bevölkerungsmehrheit als realisierbar eingeschätzt, wenngleich nicht ohne Einschränkungen. Gründe hierfür sind die zum Teil als gering einzuschätzende Bereitschaft sich politisch zu engagieren als auch die Frage, mit welchen Mitteln die Initiierung eines solchen Bündnisses zu einem nachhaltigen, demokratiefördernden kommunalpolitischen Prozess ausgestaltet werden kann. Ein Ziel könnte in diesem Zusammenhang sein sich an dem bundesweiten Projekt „Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage“ zu beteiligen, da hierüber insbesondere demokratische Prozesse, wie die Beteiligungsmöglichkeiten von Jugendlichen, gefördert werden können. Unter der Voraussetzung, dass sich eine Initiativgruppe von Schüler_innen für dieses Ziel bildet und als ersten Schritt Unterstützungsunterschriften von 70% aller direkten Schulseitigen sammelt, könnte die Schule Gilchow den Titel „Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage“ verliehen bekommen. Damit würden die laufenden Prozesse zur Herausbildung eines demokratischen und von Toleranz geprägtem Schulklima zusätzliche Unterstützung erhalten, auch aufgrund der hohen Außenwirkung für die Öffentlichkeit. Bei der Umsetzung ist es hilfreich einen Schulpaten mit einem hohem Bekanntheitsgrad aus Politik, Wirtschaft oder Kultur für dieses Projekt zu begeistern und auch Schüler_innen der unteren Klassenstufen frühzeitig zu beteiligen, worüber eine längerfristige Projektdurchführung sichergestellt werden kann.³⁴ Dabei kann ggf. auch auf erste Erfahrungen einer kooperierenden Schule zurückgegriffen werden, die den Titel „Schule ohne Rassismus“ verliehen bekam und einen bekannten Journalisten als Paten gewinnen konnte.

³⁴ Bisher beteiligen sich in M-V sechs Schulen an dem Projekt. Ausführliche Informationen einschließlich Projekterfahrungen an anderen Schulen sind im Internet einzusehen.

Die zusätzliche Aufklärung zu Rechtsextremismus als Querschnittsthema im Unterricht, wie bspw. in den Fächern Geschichte, Sozialkunde, Biologie, Deutsch, Kunst, Musik, wird zwar als überaus sinnvoll bewertet, aber dem Mittelfeld zwischen problemlos und nicht umsetzbar zugeordnet, da hier auch die schulischen Rahmenpläne berücksichtigt werden müssen und eine fachbereichs-übergreifende, detaillierte Kommunikation und Weiterbildung erfordern würde, die schulorganisatorisch schwierig umzusetzen ist.

Die Unterstützung und Stärkung von politischen Tendenzen, die nicht rechtsextremistisch sind, wird auch als ein mögliches Handlungsfeld angesehen, aber nur im Zusammenhang mit o.g. Strategien, die Auseinandersetzungsformen und Verhaltensweisen auf demokratischer Basis fördern.

Die Einführung eines erweiterbaren Verbotskatalogs gegen rechtsextremistische Tendenzen wird eingeschränkt für sinnvoll, aber für schwierig umsetzbar gehalten, da zum einen die Schüler_innen solche Maßnahmen erfahrungsgemäß als Einschränkung ihrer individuellen Freiheit sehen würden, aber auch die Akzeptanz für eine solche Vorgehensweise von Seiten der Eltern muss in diesen Fällen nicht immer gegeben sein. Bei diesem Punkt stellt sich auch die Frage der Grenzziehung, wobei aber eindeutige Erscheinungsformen an der Schule nicht geduldet werden würden: *„Es ist ja nicht das Hakenkreuz oder andere Dinge, das ist ja gesetzlich untersagt, [...] Aber es gibt da ja auch einen Bereich, wo man nicht genau weiß, [...]. Und da steht die Frage: Kann die Schulkonferenz so was beschließen? Schränkt man damit nicht irgendwelche individuellen Freiheiten ein? [...]. Aber ich bin schon der Meinung irgendwo gibt es eine Grenze. [...], ich könnte es nicht ertragen, wenn da jemand säße, von dem ich weiß, der leugnet den Holocaust oder läuft solchen Leuten nach, [...].“* (L_3_2_23).

Die Möglichkeit rechtsextremistische Tendenzen und Vorfälle öffentlich zu machen, d.h. über den schulischen Kontext hinaus, wird nicht per se als eine geeignete Vorgehensweise angesehen. Die Gründe hierfür liegen zum einen in der Form des öffentlichen Umgangs, wo eine hohe Gefahr von Pauschalisierungen und verdrehten Wahrnehmungen aufgrund zurückliegender Erfahrungen auch mit regionalen Medien gesehen wird. Außerdem wird auf die Position von Lehrer_innen verwiesen, denen von den Eltern Kinder anvertraut wurden und sie somit auch in einer hohen Verantwortung stehen. Eher sollte in Fällen rechtsextremer Orientierungen stärker mit den Eltern zusammengearbeitet werden. Betont wird in diesem Zusammenhang aber, dass hier die schulinterne Bearbeitung im Vordergrund steht und Öffentlichkeit nach Bedarf hergestellt wird.

8. Zivilgesellschaft

In der vorliegenden Studie wurden neben den Interviews mit pädagogischem Personal der Schule auch Interviews mit lokal oder regional sich engagierenden zivilgesellschaftlichen Akteuren durchgeführt. Hierzu gehörten für uns Mitarbeiter_innen von Jugendclubs bzw. Einrichtungen sowie sich in z.B. kulturellen Vereinen engagierende Menschen, zudem wurde mit Vertreter_innen der Kommunalpolitik und Kirche gesprochen. Für das Modellprojekt ist es wichtig, die mit dem Schulsozialraum verflochtenen, zumindest an ihn angeschlossenen zivilgesellschaftlichen Akteuren zu verknüpfen. Ihre Perspektive auf zentrale Themen des Modellprojektes und Schulsozialraumes erschließen sich in den nachfolgenden Abschnitten, sind aber auch schon an anderer Stelle des Berichts eingeflossen und als solche kenntlich gemacht. Die Perspektive der Vertreter_innen der Zivilgesellschaft kann nicht nur die Reflexion des Projektgegenstandes – Rechtsextremismus und Rassismus – Demokratiestärkende Bildungsarbeit im ländlichen Raum – erweitern und befördern. Sie bietet ebenso Anlass sowie Anschluss über Kooperationsformen und die Art und Weise der Verknüpfungsmöglichkeiten mit Schule stärker nachzudenken. Es fließt insofern eine thematisch orientierte Außenperspektive auf den Schulsozialraum und seine Entfaltungsmöglichkeiten im Gemeinwesen ein.

8.1 Beteiligung an zivilgesellschaftlichen Aktivitäten

Die im Rahmen des Modellprojektes befragten zivilgesellschaftlichen Akteure beteiligen sich zu einem Großteil entweder aus persönlichem Interesse oder über berufliche Zusammenhänge an allgemeinen zivilgesellschaftlichen Netzwerken oder an lokalen oder überregionalen Netzwerken gegen Rechtsextremismus.

Das Bild der verschiedenen Aktivitäten, an denen die Interviewpartner_innen in den 13 Schulsozialräumen des Modellprojektes beteiligt sind, zeigt sich vielgestaltig, ist aber auch durch Differenzen in Intensität, Nachhaltigkeit oder Ausstrahlungskraft des zivilgesellschaftlichen Engagements zwischen den jeweiligen Befragten geprägt.

Geht es im Folgenden v.a. darum, die Landschaft der Netzwerke gegen rechte Strukturen, deren Bedeutung aus Sicht der befragten Akteure, die Einbindung von Schulen in diese Aktivitäten bzw. neue Anknüpfungsmöglichkeiten für schulische Akteure aufzuzeigen, so muss in Rechnung gestellt werden, dass nur ein bis drei Angehörige der Zivilgesellschaft in den einzelnen Sozialräumen des Modellprojektes befragt wurden. Ihre Aussagen geben zwar einen breiten Überblick zu diesem Themenfeld und zeichnen ein vielschichtiges Bild ihres Engagements, sie spiegeln jedoch nur ihren subjektiven Standpunkt bzw. ihren eigenen Erfahrungsschatz wider. Sie stellen damit nur einen bestimmten Ausschnitt der Beteiligung zivilgesellschaftlicher Akteure an allgemeinen Netzwerkstrukturen bzw. Netzwerken gegen Rechts und den Beteiligungsmöglichkeiten der örtlichen Schulen dar. Repräsentativität und eine lückenlose Darstellung der Zivilgesellschaftsstrukturen in den einzelnen Sozialräumen sind mit diesem qualitativen Vorgehen weder das Ziel der Studie noch mit den angewandten Befragungsinstrumenten dieses Teilbereichs der Untersuchung zu gewährleisten.

Generell sind die befragten Zivilgesellschaftspersonen in unterschiedlicher Intensität in diverse Kooperationszusammenhänge und Netzwerke (vgl. Kap. 8.1) eingebunden, die verschiedene Ziele verfolgen, unterschiedliche berufliche Disziplinen binden und sich in ihrer thematischen

Ausrichtung, ihrer Nachhaltigkeit und damit auch den Anknüpfungsmöglichkeiten für schulische Akteure unterscheiden.

Die befragten zivilgesellschaftlichen Akteure der vier Landkreise sind in verschiedenen Netzwerkstrukturen engagiert bzw. stehen mit ihnen in Verbindung, was an dieser Stelle nur überblicksartig angerissen werden kann. Zu den Netzwerken zählen bspw.: Kirchliche Netzwerke, speziell zur evangelischen und katholischen Jugendarbeit, thematische Arbeitsgruppen – auch angebundene an die Lokalen Aktionspläne (LAP) in den Landkreisen, Projekte zur Vernetzung von verschiedenen Vereinsstrukturen vor Ort (bspw. innerhalb von Projekten gegen Gewalt), Migrations- und Integrationsnetzwerke, Verbindungen zu den Regionalzentren und den entsprechenden Beratungsmöglichkeiten in unterschiedlicher Qualität, Netzwerke im Bereich der Schulsozialarbeit, Jugendgruppenleiter-Netzwerke, Kontakte zu den Präventionsräten, punktuelle Kooperationen vor Ort zu Festen, Veranstaltungen etc., Zusammenarbeit mit der BAG Demokratie, Kooperationsstrukturen mit Stadt und Schule, landkreisbezogene Netzwerke, in die verschiedene Akteure eingebunden sind, Vernetzung über den Landesjugendplan, Vernetzungs- und Partizipationsmöglichkeiten über die Struktur der Beteiligungswerkstatt.

Auf die Frage nach der Bedeutung von Netzwerken und dem damit verbundenen Engagement gegen Rechtsextremismus und für Demokratiestärkung, wird von fast allen Akteuren die Notwendigkeit dieser zivilgesellschaftlichen Strukturen unter Einbindung eines breiten Unterstützerkreises vor Ort hervorgehoben – selbst in den Gemeinden, in denen es sich seit Jahren schwierig gestaltet, für entsprechende Aktivitäten, ‚Mitstreiter_innen‘ zu finden bzw. kontinuierliches Engagement zu installieren.

Neben den Aktivitäten in einigen sehr erfolgreichen Bündnissen und Netzwerken gegen Rechts arbeiten die Befragten aus den Landkreisen Tollzin, Südwald, Wallburg und Langenort aber auch in Schulprojekten gegen Rechts mit, die sich bemühen, externe Akteure in die Arbeit einzubeziehen. Weiterhin unterstützen sie die Arbeit von Parteipolitiker_innen, die sich in ihrem Wahlkreis gegen Rechtsextremismus engagieren und darin bspw. keine parteiübergreifende Unterstützung vor Ort erhalten. Selbst in den Gemeinden, in denen keine konkreten zivilgesellschaftlichen Netzwerke gegen Rechts wie bspw. in Worlin, Friedrichsdorf oder Talaue vorhanden sind, wird von fast allen Befragten der Bedarf oder das Interesse geäußert, sich in solche Strukturen einzubringen. Fast einstimmig wird die Netzwerkarbeit als außerordentlich wichtig erachtet, da auf diesem Wege Kompetenzen gebündelt werden können, qualitativ bessere Arbeit im Kampf gegen Rechtsextremismus geleistet werden kann, mehr Menschen in den Regionen erreicht werden, Analysekompetenzen zu rechtsextremen Aktivitäten erarbeitet und Beratungsstrukturen geschaffen bzw. in Anspruch genommen werden können.

Wenngleich die Aktivität der Befragten in demokratiestärkenden Arbeitszusammenhängen sehr unterschiedlich ausfällt, ist bei einem Großteil der Wunsch nach Stabilität und Verbindlichkeit in der Zusammenarbeit der lokalen Akteure zu verzeichnen. Kurzfristige Aktionen gegen rechte Strukturen werden von den meisten für wenig effektiv gehalten. Vielmehr wird auf übergreifende Vernetzung, Bildung, Aufklärung, Projektarbeit und Beratung durch externe Partner Wert gelegt. Auch die Einbindung politischer Entscheidungsträger_innen und Verwaltungsmitarbeiter_innen sowie ein hohes Maß an öffentlicher Diskussion werden von einem Großteil der Interviewpartner_innen als notwendig erachtet, um feste demokratisch-zivilgesellschaftliche Strukturen zu schaffen. Dabei wird vor allem auf eine fundierte, offene und kritische Auseinandersetzung mit

rechten Strukturen und deren Ursachen Wert gelegt, um ‚Alarmismus‘ und Aktionismus zu verhindern.

Bei wenigen zivilgesellschaftlichen Akteuren werden die eigenen Potentiale, aber auch die Verantwortung gegenüber der Gemeinschaft noch nicht in vollem Maße reflektiert und umgesetzt. Neben einem Teil der Befragten, die als Mitinitiatoren von Netzwerken und Bündnissen gegen Rechts viele Kontakte zu anderen Zivilgesellschaftsmitgliedern pflegen, Beratungsstrukturen und Finanzierungsquellen kennen, thematisch versiert sind und gute Kontakte zur politischen Öffentlichkeit haben, gibt es bei einem anderen Teil einen großen Bedarf an Beratung und Unterstützung zu zivilgesellschaftlichen Netzwerkstrukturen, zu Formen der Mitarbeit und zur Beteiligung an solchen Initiativen. Hier werden niedrigschwellige Zugangsmöglichkeiten zur Arbeit der Akteure und Transparenz der Strukturen gewünscht. Dies wird vor allem von den Interviewpersonen betont, die in Regionen leben und arbeiten, in denen wenige oder keine zivilgesellschaftlichen Netzwerke vor Ort vorhanden sind. Die Anbindung dieser Akteure an bestehende zivilgesellschaftliche Instanzen, die Ausweitung von bestehenden Netzwerkstrukturen in peripherere Regionen sowie der Transfer von Know-how und Wissen auch in diese Orte könnte die Ausstrahlungskraft bestehender Bündnisse und Netzwerke erhöhen. Ebenso wird eine Öffnung bestehender zivilgesellschaftlicher Netzwerke für die Themen Demokratieentwicklung und Auseinandersetzung mit Rechtsextremismus empfohlen, um die bereits eingebundenen Akteure für diese Themen zu sensibilisieren – diese Aufgabe könnte im Rahmen der Lokalen Aktionspläne umgesetzt werden.

Von einem Teil der befragten Akteure der Zivilgesellschaft wird teilweise eine enge Zusammenarbeit und gute Anbindung der örtlichen Schule an demokratiestärkende Initiativen oder Netzwerke hervorgehoben. Lehrer_innen, Schulleiter_innen, aber auch Kinder und Jugendliche sowie deren Eltern werden von den Interviewpersonen als wichtige Akteure gesehen, die einerseits die Netzwerkarbeit in der Region schon unterstützen, oftmals aber noch mehr unterstützen könnten. Die zivilgesellschaftlichen Strukturen bieten ihnen andererseits einen breiten Fundus an Wissen, Engagementmöglichkeiten, aber auch Unterstützung an. Dies gilt im Übrigen auch für die Einbindung der Bereiche Jugendarbeit und Schulsozialarbeit. Lehrer_innen und Schulleiter_innen könnten in diesen Bündnissen und Netzwerken darüber hinaus auch als Expert_innen für die Lebenswelten ihrer Schüler_innen sprechen und über die Probleme mit rechtsextremen Strukturen konkret die strukturellen Lebensbedingungen von Jugendlichen in ländlichen Räumen thematisieren.

Die Schaffung eines lebenswerten Umfeldes für Kinder und Jugendliche in strukturschwachen Räumen wird in den Interviews immer wieder als zentrales Thema sowohl von den Lehrer_innen als auch den zivilgesellschaftlichen Akteuren eingebracht. Für Lehrer_innen und Schulsozialarbeiter_innen bieten Netzwerke vor diesem Hintergrund die Möglichkeit, sich als Expert_innen für sinnvolle und nachhaltige demokratiefördernde Projekte an den Schulen einzubringen. So wird von den zivilgesellschaftlichen Akteuren in den Interviews teilweise kritisiert, dass angeschobene Projekte an Schulen oftmals nur plakativ und „abgelutscht“ wirken: Eine Zusammenarbeit mit den entsprechenden Pädagog_innen könnte demnach nicht nur zu mehr öffentlichen Informationen über die Lebenswelten, Themen, Wünsche und Probleme Jugendlicher führen, sondern auch als Expertise wirken, um mit Vereinen, Initiativen oder Bildungsträgern gemeinsam interessante und effiziente demokratiefördernde Strukturen und Projekte an den Schulen zu entwickeln.

In Gilchow geben die drei interviewten zivilgesellschaftlichen Akteure unterschiedliche Einschätzungen zu den zivilgesellschaftlichen Netzwerken und Akteuren ab, was vermutlich auch mit der Einbindung vor Ort zusammenhängt. Wird zum einen eher von einer Überforderungen hinsichtlich der Netzwerk-Fülle gesprochen sowie entsprechenden Problemen, in den Netzwerk-Strukturen den Durchblick zu behalten, so wird von anderer Seite die Arbeit auf Landkreis-Ebene bzw. die zivilgesellschaftliche Infrastruktur vor Ort positiv hervorgehoben. Demnach gibt es nicht nur eine gute infrastrukturelle Zusammenarbeit zwischen Schule, Jugendclubs und Streetworkern, sondern auch einen Gesprächskreis Jugend und Familie, der beim Bürgermeister angesiedelt ist und eine wichtige Diskussionsplattform auch vor dem Hintergrund rechter Strukturen vor Ort darstellt. Die Beteiligung zivilgesellschaftlicher Akteure an diese Netzwerkstrukturen wird in Gilchow demnach als äußerst wichtig eingeschätzt, bedarf allerdings noch einiger Bemühungen die Akteure einzubinden, die aufgrund geringerer Kompetenzen oder anderer Arbeitsschwerpunkte bisher weniger Chancen auf Beteiligung an zivilgesellschaftlichen Aktivitäten hatten.

Eine große Bedeutung erhalten in diesem Zusammenhang aktive Strukturen wie die Beteiligungswerkstatt, die in der Zivilgesellschaft stark aktivierend wirken kann und dabei auch die Zusammenarbeit mit Schule unterstützt, um mit allen anderen Akteuren in strukturschwachen Räumen Vernetzungsstrukturen am Laufen zu halten.

Vereinte Strukturen gegen die rechten Kameradschaften vor Ort gibt es bisher nicht, werden aber von allen Interviewpersonen als wichtiges Mittel des zivilgesellschaftlichen Engagements gesehen. Dabei wird auch von Schwierigkeiten einer parteiübergreifenden Positionierung gegen Rechts-Extremismus berichtet. Hier gilt es, klar, eindeutig und öffentlich Position gegen rechte Strukturen und Bestrebungen vor Ort zu beziehen und geschlossen demokratiefördernden zivilgesellschaftlichen Strukturen vor Ort sowie nichtrechten Jugendlichen den Rücken zu stärken.

Die vorhandenen Strukturen, auch in Zusammenarbeit mit Schule, bieten dazu eine gute Grundlage und können aufgrund der Offenheit aller Beteiligten wohl auch weiterhin ausgebaut werden. Dabei könnten auch in die Netzwerkarbeit gegen Rechts mehr interessierte Akteure einbezogen werden und Kooperationen mit externen Strukturen, bspw. dem Regionalzentrum bei Bedarf initiiert werden. Vor allem vor dem Hintergrund der schulischen Einbindung sind entsprechend transparente Netzwerkstrukturen sinnvoll, ebenso die Nutzung vorhandener Kompetenzen und Erfahrungen mit Projekten und politischen Bildungsangeboten vor Ort.

8.2 Politische Kultur

In der Breite der Erklärungsansätze von Aspekten der Verbreitung und Entwicklung des Rechts-Extremismus sind Einflüsse der politischen Kultur einzubeziehen. Es geht dabei um die kulturellen Rahmenbedingungen, die eine Gesellschaft, eine Kommune und eben auch die Instanz Schule enthält.

Die von den Mitgliedern eines politischen Systems und den gesellschaftlichen Bezugsgruppen geteilten Werte, Glaubensüberzeugungen und Einstellungen gegenüber den politischen Akteuren, Institutionen und Prozessen werden als Erklärungsansatz oft unterschätzt.

Die politische Kultur beeinflusst im Sozialisationsprozess das Lernen politischer Einstellungen und bezeichnet eine kulturelle Gelegenheitsstruktur, die die Äußerung bestimmter Ansichten, die Wahl von Optionen und Entscheidungen beeinflusst. Sie stellt neben der Positionierung in gesell-

schaftlichen Subsystemen und dem sozialen Wandel eine Determinante von Ungleichgewichtszuständen dar.³⁵

Eine Mobilisierung rechtsextremer Orientierungen, Menschen und Gruppen kann nur gelingen, wenn in der Gesellschaft eine Ideologie verbreitet ist, die wenigstens einige der Symbole und Ideologiefragmente des Rechtsextremismus als legitim erachtet.³⁶

„Die politische Kultur wirkt auf die politische Sozialisation und damit auf die Herausbildung tiefer, in der Persönlichkeit verankerter Merkmale. Darüber bestimmt sie die Schwelle, die überwunden werden muss, bevor sich Ungleichgewichtszustände bei rechtsautoritären oder mit anderen Persönlichkeitsmerkmalen ausgestatteten Individuen in rechtsextreme Verhaltensformen äußern. Das Vorliegen bestimmter Wertevorstellungen und die Verbreitung politischer Einstellungen in einem politischen System stellt eine kulturelle Gelegenheitsstruktur dar. Je verbreiteter autoritäre, ethnisch-nationalistische und kollektivistische Wertvorstellungen in einer Gesellschaft und je kohärenter diese Einstellungen in einer Gesellschaft sind, desto wahrscheinlicher ist die Herausbildung rechtsextremer Orientierungen und desto günstiger sind die Entwicklungschancen rechtsextremer Bewegungen.“³⁷

Individuen greifen auf Denkangebote zurück, die das kulturelle Subsystem der Gesellschaft bereitstellt. Je näher Denkangebote an die Individuen herantreten, umso wahrscheinlicher ist die Übernahme.³⁸

Die politische Kultur wird u.a. mitbestimmt:

- durch kulturelle Angebote in den Bezugsgruppen
- durch Massenmedien
- als Teil der politischen Agenda

Umso mehr sich das kulturelle Angebot verdichtet, wird auch das jeweils entsprechende Lernen politischer Orientierungen befördert: Je nach Richtung der Verdichtung können Lernchancen ausgeprägter rechtsextremer Denkhaltungen verhindert oder auch befördert werden. Politische Kultur kann als wesentliche Determinante einer Handlungsschwelle aufgefasst werden.³⁹

Wilhelm Heitmeyer vertritt die These, „daß sich ein autoritärer Kapitalismus herausbildet, der vielfältige Kontrollverluste erzeugt, die auch zu Demokratieentleerungen beitragen, so daß neue autoritäre Versuchungen durch staatliche Kontroll- und Repressionspolitik wie auch rabiater

³⁵ Vgl. Winkler, 2000, S. 58 in: Winkler, Jürgen R, 2000: Rechtsextremismus – Gegenstand-Erklärungsansätze-Grundprobleme. In: Schubarth, Wilfried/ Stöss, Richard (Hrsg.): Rechtsextremismus in der Bundesrepublik Deutschland. Eine Bilanz. Bundeszentrale für politische Bildung. Band 368. Bonn. S.38-68.

³⁶ Vgl. Parsons, 1942, S. 138 ff. in: Parsons, Talcott, 1942: Some Sociological Aspects of the Fascist Movements. In: Social Forces, 20.

³⁷ Winkler, 2000, S. 59

³⁸ Vgl. Winkler, 2000

³⁹ Werden z.B. Vorurteile (gegenüber ethnischen Minderheiten) von der Mehrheit geteilt, ist kaum eine Hinderung diskriminierender Verhaltensweisen möglich.

Rechtspopulismus befördert werden.“⁴⁰ Noch in einer anderen Hinsicht bereitet die neoliberale Hegemonie, die außer der „sozialen Symmetrie“ des wohlfahrtsstaatlich organisierten Kapitalismus auch die Demokratie gefährdet, den Nährboden für Rechtsextremismus und Neofaschismus. Die scheinbare Übermacht der kapitalistischen Ökonomie gegenüber der Politik bzw. transnationaler Konzerne gegenüber dem einzelnen Nationalstaat zerstört den Glauben junger Menschen an die Gestaltbarkeit von Gesellschaft, treibt sie in die Resignation und verhindert so demokratisches Engagement, das im Zeichen der viel beschworenen „Globalisierung“ allerdings nötiger denn je wäre.⁴¹

Die regionalspezifischen Merkmale der politischen Kultur haben bedeutenden Einfluss auf die Ausgestaltung des Alltagsdiskurses, die Ausprägung von Jugendsubkulturen als auch das strategische Agieren von Rechten in der Zivilgesellschaft. Vor diesem Hintergrund erscheint es uns wichtig, die politische Kultur, in denen die Schulsozialräume eingebettet sind, näher zu betrachten.

In einem demokratischen System sollte die politische Kultur von demokratisch humanen Diskursen und Elementen geprägt sein. Auf diese Weise kann die Hegemonie demokratischer Kräfte gewährleistet werden. Politische Kultur hat dabei einen starken Tradierungseinfluss, der sowohl Relevanz für die Lern- und Sozialisationsprozesse von Kinder und Jugendlichen als auch für die Ausgestaltung pädagogischer Konzepte hat. Nach Winkler (1996) äußert sich das wie folgt: „Je stärker und länger rechte Themen die politische Agenda beherrschen und je näher sie an Individuen herantreten, desto mehr verdichtet sich dieses kulturelle Angebot und erhöht das Lernen entsprechender Orientierungen.“⁴²

In den folgenden Ausführungen wird sich auf Interviewaussagen von zivilgesellschaftlichen Akteuren gestützt. In allen untersuchten Landkreisen spielt die Zivilgesellschaft eine mehr oder weniger wichtige Rolle in der Auseinandersetzung mit Toleranz, Demokratie oder Rechtsextremismus und weiteren gesellschaftspolitisch relevanten Themen. Die Intensität, Organisation und Struktur von zivilgesellschaftlichen Anstrengungen ist in Abhängigkeit von vorhandenen Netzwerken und Initiativen regional sehr unterschiedlich. Folglich zeigen die zivilgesellschaftlichen Aktivitäten Differenzen in ihrem Erfolg und in der Öffentlichkeitswirksamkeit auf. Im Folgenden wird spezifisch auf die vier untersuchten Landkreise eingegangen.

Im Landkreis Wallburg erscheint es nach Auswertung der Interviews nur punktuell zivilgesellschaftliches Engagement gegen rechtsextremistische Tendenzen zu geben. Problematisch ist im Landkreis, dass es von kommunalpolitischer Ebene keine eindeutige Positionierung dazu gibt, dass rechtsextremistische Tendenzen vor Ort ein Problem darstellen. Dies geschah in der Vergangenheit auch vor dem Hintergrund einer möglichen Imageschädigung der betreffenden Orte, so dass eine offene Thematisierung durch lokale Entscheidungsträger eher

⁴⁰ Heitmeyer 2001, S. 500 in: Wilhelm Heitmeyer, Autoritärer Kapitalismus, Demokratieentleerung und Rechtspopulismus. Eine Analyse von Entwicklungstendenzen, in: Dietmar Loch/Wilhelm Heitmeyer (Hrsg.), Schattenseiten der Globalisierung. Rechtsradikalismus, Rechtspopulismus und separatistischer Regionalismus in westlichen Demokratien, Frankfurt am Main

⁴¹ Vgl. Klönne 2001, S. 262 in: Arno Klönne, Schwierigkeiten politischer Jugendbildung beim Umgang mit dem Thema „Rechtsextremismus“, in: Christoph Butterwegge/Georg Lohmann (Hrsg.), Jugend, Rechtsextremismus und Gewalt. Analysen und Argumente, 2. Aufl. Opladen

⁴² Winkler 1996, S. 42

skeptisch eingeschätzt wird. Das Thema wird in der Öffentlichkeit kaum diskutiert, erst nach einigen Vorkommnissen änderte sich dies zeitweise. Viele Einwohner_innen zeigen bezüglich der Auseinandersetzung mit alternativen Themen Desinteresse. Die wenigen Vereine beziehungsweise Gruppen, die sich gegen rechtsextremistische Bestrebungen aussprechen oder formieren, werden in der Öffentlichkeit kaum wahrgenommen und finden somit auch vglw. wenig Unterstützung. Die Bereitschaft, sich geschlossen mit dem Thema auseinanderzusetzen und gemeinsam Gegenstrategien zu entwickeln, scheint noch nicht besonders verankert zu sein. Dadurch fällt es rechtsextremistischen Gruppierungen relativ leicht immer mehr Raum einzunehmen. Positive Effekte für eine Stärkung der demokratischen Zivilgesellschaft können künftig aus dem initiierten Lokalen Aktionsplan Wallburg erwartet werden.

Im Landkreis Südwald ist das zivilgesellschaftliche Engagement insgesamt betrachtet ähnlich gering. In diesem Landkreis haben sich punktuell bereits rechtsextremistische Strukturen ausgebildet beziehungsweise sind rechtsextremistische Tendenzen im öffentlichen Raum deutlich wahrnehmbar. Die stille Toleranz oder Akzeptanz dieser Entwicklung von Seiten vieler Einwohner_innen scheint sich immer mehr auszubreiten. Es ist zu vermuten, dass kein Problembewusstsein vorhanden ist und die Bürger_innen kaum für die Wichtigkeit der Auseinandersetzung mit diesem Thema sensibilisiert sind. Diesbezüglich wird angeführt, dass, so lange für die Menschen vor Ort keine persönlichen Einschränkungen erlebbar sind, kaum Sensibilisierung zu beobachten ist. In einigen Gemeinden gibt es kaum Gruppen oder Organisationen, die das Thema Rechtsextremismus öffentlichkeitswirksam diskutieren. Veranstaltungen oder Projekte finden hier nur wenige und vorwiegend in der Jugendarbeit statt. Darüber hinaus scheint es in einigen der Gemeinden ungewiss zu sein, ob ein rechtsextremistischer Vorfall Gegenwehr oder Entsetzen auslösen würde. In Teilen wird vermutet, dass dies sogar auf Sympathie stoßen könnte. Über Strategien zum Umgang mit dem Thema, vor allem auch auf politischer Ebene, wurde bisher aber schon ansatzweise nachgedacht. Es scheint von politischer Ebene aber bisher kein eindeutiges Signal zu kommen, dass bestimmte Tendenzen hinterfragt werden sollten oder Gegenformation notwendig ist. Die wenigen Gruppen, die sich gegen Rechtsextremismus aussprechen, werden somit in der Öffentlichkeit kaum wahrgenommen beziehungsweise finden keine Unterstützung. Positive Ausnahmen stellen in dem Landkreis die Orte Ankersdorf und Althaus dar, in denen durch Bündnisse die zivilgesellschaftlichen Aktivitäten getragen werden und sie auch eine breitere soziale Anerkennung finden.

Im Landkreis Tollzin scheint das zivilgesellschaftliche Engagement teilweise bereits gut strukturiert zu sein. Eine große Leistung stellt dar, dass sich in diesem Landkreis ein Problembewusstsein zum Thema Rechtsextremismus/rechtsextremistische Tendenzen vor Ort entwickelt hat und dieses auch öffentlichkeitswirksam artikuliert wird. Es scheinen sich in einigen Orten bereits zivilgesellschaftliche Strukturen entwickelt zu haben, die Gegenstrategien zu Rechtsextremismus öffentlich diskutieren und somit auch Zeichen setzen. Es wird auch von politischer Ebene signalisiert, dass Rechtsextremismus nicht geduldet werden darf. Dabei wird mehr oder weniger konkret über Gegenstrategien nachgedacht. Auch von Seiten der Zivilgesellschaft ist eine Problemdiskussion in Gang gesetzt worden. Jedoch gibt es in diesem Bereich noch Defizite in der Vernetzung der verschiedenen Organisationen. Deutlich zu erkennen ist vor allem der Wille der politischen Ebene, die Zivilgesellschaft in bestimmte Entscheidungsprozesse einzubeziehen, die Transparenz für und Beteiligung an demokratischen Prozessen ist aber noch ausbaufähig. Es stellt sich in den Interviews jedoch heraus, dass punktuell immer wieder die Gefahr besteht, dass die

aktive Auseinandersetzung in stillschweigende Akzeptanz umschlagen könnte. Dadurch wird deutlich, dass für die Dringlichkeit der Auseinandersetzung noch nicht ausreichend sensibilisiert wurde.

Im Landkreis Langenort scheint es eine gewisse Kontinuität im Bereich der zivilgesellschaftlichen Strukturen und der Initiierung bestimmter Projekte zu geben. Positiv hervorzuheben ist, dass beispielsweise durch die Arbeit eines Netzwerks die gesellschaftliche Einbindung von Migrant_innen erfolgreich voranschreitet. Dabei gibt es auch Gruppen, wenn auch wenige, die sich langfristig mit Rechtsextremismus beschäftigen und präventive Ansätze entwickeln. Problematisch erscheint, dass von politischer Ebene Rechtsextremismus kaum als Problem betrachtet wird beziehungsweise dass offensichtliche rechtsextremistische Tendenzen bagatellisiert werden. Die Gruppen und Initiativen, die sich gegen Rechtsextremismus aussprechen, sind noch nicht ausreichend vorhanden, zumal die NPD und freie Kameradschaften immer stärker in der Öffentlichkeit auftreten und Raum einnehmen. Als problematisch wird gesehen, dass die Politik immer erst dann reagiert, wenn es zu konkreten Ereignissen kommt. Somit wird die Politik in der Öffentlichkeit oftmals als hilflos wahrgenommen, wenn es gilt konkrete Strategien zum Umgang mit Rechtsextremismus zu entwickeln. Des Weiteren fühlt sich die Bevölkerung von der Politik vielfach im Stich gelassen, da keine deutlichen Zeichen gesandt werden, dass für sie etwas getan und bewegt wird. Dadurch wird Desinteresse erzeugt. Die Einwohner_innen werden noch nicht ausreichend informiert und beteiligt.

In den Interviews richtete sich ein Teil konkret auf die Möglichkeiten, die aus zivilgesellschaftlicher Sicht notwendig beziehungsweise gewinnbringend erscheinen, um rechtsextremistischen Tendenzen die Stirn bieten zu können. Den zivilgesellschaftlichen Akteuren erscheint sehr wichtig, dass konkret zu Rechtsextremismus ein Problembewusstsein entwickelt wird, wozu von öffentlicher Seite unbedingt eine Positionierung erfolgen muss. Weiterhin werden Prävention, Bildung, Aufklärung aber auch lokale Vernetzung, Herstellung von Öffentlichkeit und Transparenz sowie Kontinuität als Voraussetzung für eine erfolgreiche Auseinandersetzung mit Rechtsextremismus als unabdingbar betrachtet. Vereine und andere gesellschaftlich bedeutende Strukturen müssen erhalten bleiben, Aufklärungsarbeit muss in allen Altersgruppen und gesellschaftlichen Schichten ansetzen und darf nicht nur auf die Jugendarbeit abgewälzt werden und klare Zielsetzungen, die von möglichst vielen Akteuren getragen werden, sind notwendig.

8.3 Ressourcen und Entwicklungsbedarf

Alle vorliegenden Interviews mit zivilgesellschaftlichen Akteuren wurden entsprechend der Themenfelder Angebotsstruktur, Engagementmöglichkeiten für Jugendliche, Frequentierung, Qualität und Vielfalt und Erreichbarkeit der Angebote in den einzelnen Gemeinden ausgewertet. Dabei fielen Parallelen, Unterschiede und Alleinstellungsmerkmale auf. Diese werden hier überblicksartig zusammengefasst, bevor die Einzelauswertung je Standort erfolgt. An dieser Stelle erscheint es wichtig, darauf hinzuweisen, dass die dargestellten Einzelergebnisse der Standorte immer nur einen Ausschnitt des entsprechenden Themenfeldes aufgrund der Interviewanzahl je Schulsozialraum, der Funktion und des Hintergrundes der Interviewperson darstellen können. Das vorgestellte Spektrum ist aus diesem Grund in den meisten Schulsozialräumen vermutlich facettenreicher, dennoch verweisen die Analysen auf Erfolge, Schwierigkeiten und noch vorhandene Ressourcen in der Kooperation von Schule und freier Jugendarbeit, an die im Fortgang des Modellprojektes – je nach Kapazitäten – angeknüpft werden kann.

Zudem wurden auf Basis der Interviews aber auch Entwicklungschancen und Stärkungsmöglichkeiten im Bereich der Zivilgesellschaft herausgearbeitet.

8.3.1 Angebote und Engagementmöglichkeiten

Befragt nach den vorhandenen Angeboten, deren Qualität und Vielfalt, antworteten die Interviewpartner_innen mehr oder weniger ausführlich – je nachdem, wie sie die Angebotsstruktur ihrer Kommune überblicken konnten.

Insbesondere in den dörflichen Regionen fiel auf, dass das traditionelle Vereinsleben einen sehr großen Stellenwert einnimmt: So berichten die meisten Interviewten von einer aktiven Vereinslandschaft in ihrer Kommune; vor allem die Sportvereine unterschiedlichster Sportarten, Karnevalsclubs und die Freiwillige Feuerwehr werden sehr häufig genannt, aber auch Kultur- und Traditionsvereine, kirchliche Angebote und Pfadfindergruppen sind oft vorhanden, ferner finden sich vereinzelt auch Tiervereine wie die Kaninchen- und Taubenzüchter. Kulturelle Angebote wie bspw. eine Kulturbörse, ein soziokulturelles Zentrum, Tanzgruppen und Theaterspielen sowie Musikschulen werden hingegen weniger häufig genannt.

Diverse Jugendclubs in unterschiedlicher Trägerschaft bieten darüber hinaus in einigen Kommunen – vor allem den einwohnerreicheren – Anlaufpunkte für Jugendliche. An einzelnen Orten konnten kaum oder keine Angebote für Jugendliche ausgemacht werden.

Die Frequentierung von sportlichen und neuen Angeboten wird von den Befragten gleichermaßen als hoch beschrieben. Auch offene Jugendtreffs in den größeren Gemeinden erfreuen sich recht großer Beliebtheit – in einigen Orten nur durch bestimmte Cliques –, wobei hier mancherorts die unzureichenden Öffnungszeiten bemängelt wurden. In den meisten Standorten ist das Klientel recht heterogen bezogen auf das Alter und Geschlecht, an einigen Orten kommen jedoch meist nur jüngere oder männliche Jugendliche in die Jugendclubs. Hier wurde eine stärkere Durchmischung der Zielgruppen gewünscht.

Ebenso werden die Freiwilligen Feuerwehren auf den Dörfern als recht aktiv beschrieben.

Ein Jugendforum, das in einer Kommune durchgeführt wurde, wird in der Reflexion als recht erfolgreich beschrieben, da hier kommunale Vertreter und Unternehmer mit Jugendlichen zusammengeführt wurden und gemeinsam Zukunftsperspektiven entwickeln konnten. Eine Zukunftswerkstatt in einem anderen Ort brachte ein ähnliches Ergebnis, allerdings wurde hier angemerkt, dass das anfängliche Interesse der Jugendlichen an bestimmten Angeboten und Initiativen recht schnell nachlässt und dann zur tatsächlichen Umsetzung nur ein Bruchteil der anfänglich interessierten Jugendlichen auftauchen.

Einige Befragte kommen zu der Einschätzung, dass die sich etablierende Ganztagschule mit ihren schuleigenen Nachmittagsangeboten und dem zunehmenden Leistungsdruck den Jugendlichen weniger Freiräume zur eigenen Freizeitgestaltung lässt und damit die Regelmäßigkeit in der Angebotsnutzung gleichsam eingeschränkt würde.

In einigen Gemeinden wurde das Fehlen offener Räume zum ungezwungenen Treff von Jugendlichen oder vereinsungebundenen sportlichen Aktivitäten bemängelt. Das Ausweichen der jungen Menschen auf öffentliche Plätze wie Parks oder Fußgängerzonen wird in der Öffentlichkeit gemeinhin als störend empfunden.

Ferner werden in einer Stadt ein Kino oder eine Disco und weitere kulturelle Angebote von den Interviewpartner_innen vermisst.

Die Freizeitangebote und politischen Beteiligungsmöglichkeiten in Gilchow werden von den Interviewpartner_innen eher gering eingeschätzt. So sei die Auswahl an Angeboten eher begrenzt und ihre inhaltliche Ausgestaltung dürftig. Auch ein vor einiger Zeit durchgeführtes Jugendforum mit Schülervertretern bestätigte diesen Befund aus Sicht der Jugendlichen: Sie beschreiben ihre Situation als frustrierend.

Einer recht guten Resonanz erfreuen sich die Sportangebote und der offene Treff im Jugendclub. Allerdings erschweren hier die prekären Arbeitsbedingungen der Mitarbeiter_innen eine gute inhaltliche und kontinuierliche Arbeit.

Dass vor einiger Zeit etablierte Angebot einer Jugendradiogruppe musste mit der Schließung des Jugendbüro aufgegeben werden. Jedoch bietet das lokale „Radio Gilchow“ e.V. vielfältige Beteiligungsmöglichkeiten für Jugendliche und potentiell auch Schulen.

8.3.2 Politische Beteiligungsmöglichkeiten

Politische Beteiligungsmöglichkeiten erscheinen laut den Interviewaussagen eher rar – bis auf die Mitwirkungsmöglichkeit in den klassischen Schüलगremien oder die Beteiligung in den parteigebundenen Ortsvereinen oder dem Jugendrat einer Stadt wurden keine politischen Angebote genannt. Eine Ausnahme bildet der Präventionsrat einer größeren Gemeinde, der vor allem die Stärkung der politischen Partizipation und ehrenamtlichen Beteiligung der Jugendlichen verfolgt. Insgesamt wird der politische Beteiligungswille der Jugendlichen aber eher als gering eingeschätzt. Dafür werden mehrere Gründe angeführt. In einigen Interviews ist von einer allgemeinen Politikverdrossenheit die Rede, in anderen mahnen die Befragten die mangelnde Motivation zu politischer Beteiligung seitens der Kommunen an, zudem fehle in einigen Orten eine entsprechende Partizipationsstruktur. Damit geht ein Informationsdefizit der Jugendlichen einher, die laut Interviewaussagen oftmals gar nicht um ihre Einmischungsmöglichkeiten – bspw. in die örtliche Jugendpolitik – wissen. Die politischen Angebote gelten allgemein als schwer zu vermitteln. Gibt es dann tatsächlich Initiativen – wie z.B. ein Jugendforum – so werden die Ergebnisse dessen nicht in die Tat umgesetzt, so berichtete ein Interviewpartner. Ein weiteres Problem, das der jugendlichen politischen Beteiligung entgegensteht, sei die Abwanderung der intelligenten, jungen Leute, die kein eigenes Interesse mehr entwickeln, sich an der Mitgestaltung politischer Strukturen zu beteiligen. Auch die Schwierigkeit einer dauerhaften Bindung der Jugendlichen an ‚eine Sache‘ wird in diesem Zusammenhang als erschwerendes Merkmal genannt.

Politische Beteiligungsstrukturen für Jugendliche sind so gut wie gar nicht existent, nach Einschätzung der befragten Experten sei die aktuelle Kommunalpolitik für jugendliches Engagement eher hinderlich, es würden keine Strukturen dafür bereitgestellt. Aber auch der Beteiligungswille der Jugendlichen scheint eher verhalten zu sein: So konnte bspw. ein geplantes Jugendparlament aufgrund mangelnder Beteiligung nicht umgesetzt werden. Allerdings funktionieren die Schülervertretungen an den örtlichen Schulen sehr gut, so dass zumindest auf schulischer Ebene die eigene Interessenvertretung ihren Zweck zu erfüllen scheint.

8.3.3 Erreichbarkeit der einzelnen Angebote

In diesem Punkt sind sich die Interviewten allesamt einig: Mobilität ist die Grundvoraussetzung für eine uneingeschränkte Nutzung der vorhandenen Angebote. Selbst die größeren Schulsozialräume haben zumeist einen umfangreichen dörflichen Einzugsbereich ihrer Schüler_innen, die zumeist auf Schulbusse angewiesen sind.

Die Infrastruktur des ÖPNVs ist auf den Dörfern stark zurückgegangen bzw. nachmittags und abends gar nicht mehr existent. So bleiben viele Schüler_innen nach der Schule auf die Fahrdienste ihrer Eltern oder Bekannten angewiesen. Mancherorts wird angemerkt, dass die Eltern dazu nicht immer die Bereitschaft zeigen oder ihnen die Notwendigkeit der Angebote nicht transparent sind. Insbesondere die Angehörigen der unteren Einkommensschichten könnten diese Fahrdienste nicht leisten. An einigen Orten wird die Bereitwilligkeit der Eltern andererseits als sehr gut eingeschätzt, so dass ein Großteil der Jugendlichen die örtlichen Angebote wahrnehmen können.

Vor allem abends und am Wochenende muss auf solche Fahrdienste zurückgegriffen werden, denn nach den Schulbussen gibt es oftmals keine weitere Verbindung. So wurde bspw. ein sog. Sammeltaxi eines privaten Betreibers zur Diskothek Waldhagen am Wochenende eingerichtet.

Einige Befragte sind der Meinung, dass kurze Strecken auch mit dem Fahrrad zurückzulegen sind.

Einige Träger, darunter auch ein kirchlicher, bieten auch eigene Fahrdienste für Jugendliche an bzw. organisieren ihre Angebote mit dem entsprechenden Transport. Allerdings gilt hier die Einschränkung, die Angebote örtlich zu konzentrieren, da die Jugendarbeiter nicht in jedem Dorf vor Ort sein können. Hier wird Jugendarbeit im Sinne einer Dienstleistung verstanden.

Insgesamt wird die dörfliche Struktur als hinderlich für eine Beteiligung der Jugendlichen eingeschätzt.

Die Erreichbarkeit von Angeboten für Schüler aus den umliegenden Dörfern – insbesondere abends – wird von den Interviewpartnern als sehr schwierig eingeschätzt.

8.3.4 Qualität und Vielfalt der Angebote

Das Phänomen der Abwanderung steht nicht nur einer politischen Beteiligung der Jugendlichen entgegen. Auch in anderen Bereichen berichten die Interviewpartner_innen von einer schrumpfenden Mitgliederzahl der Vereine aufgrund des Weggangs der jungen Menschen, insbesondere die intelligenten Jugendlichen verlassen ihre Landkreise, um woanders ihre Ausbildung zu beginnen. An einer Stelle wurden fehlende Ausbildungsbetriebe in der Kommune als ein Grund hierfür angeführt. In einem anderen Interview wurde angemerkt, dass die (noch) vorhandenen Betriebe die Jugendlichen stärker ansprechen sollten, um auf diese Weise fehlende (Freizeit)Angebote zu kompensieren.

Hinsichtlich der Qualität bestehender Angebote waren sich die meisten Befragten einig, dass die finanzielle Situation vieler Träger sich erheblich auf die Qualität der Angebote auswirkt. Insbesondere in den offenen Jugendeinrichtungen wie Jugendclubs u.ä. würde das pädagogische Personal mehr und mehr durch sog. Beschäftigungsmaßnahmen (MAE o.ä.) ersetzt, was zur Folge hat, dass die Professionalität der Jugendarbeit und vor allem der sozialpädagogischen Betreuung der Jugendlichen nicht mehr gewährleistet werden kann. Gleichfalls kann die Kontinuität der

Arbeit unter diesen Bedingungen kaum aufrechterhalten werden und verhindert so eine gute, auf die Bedürfnisse der Jugendlichen abgestimmte Arbeit. Auf diese Weise wird lediglich ein ‚Minimalbetrieb‘ aufrechterhalten, der allerdings qualitativ hochwertige Angebote mit Bildungscharakter kaum möglich macht, denn die Qualität eines Angebots steht und fällt mit dem Durchführenden und der vorhandenen materiellen Ausstattung – da sind sich die meisten Interviewpartner_innen einig.

Die Forderung der befragten Pädagog_innen nach stärker projektbezogener Jugendarbeit anstatt lediglich offene Räume anzubieten, steht den zuvor beschriebenen Rahmenbedingungen eher entgegen. Eine befristete finanzielle Förderung nach Projekteinheiten erschwert den Trägern der Jugendarbeit außerdem eine kontinuierliche, professionelle und abwechslungsreiche Arbeit mit den Jugendlichen.

Allerdings beschrieben einige Interviewpartner_innen die vorhandenen Angebote ihrer Kommune in Qualität und Vielfalt als hoch und von den Jugendlichen angenommen, vereinzelt wurden illustrierende Beispiele hierfür angeführt.

Den Interviews war weiterhin zu entnehmen, dass insbesondere in einer dörflich geprägten Kommune die Jugendarbeit insgesamt noch zu unprofessionell organisiert sei: So seien Positionen und Organisationen vielfach beliebig besetzt und die Vereinsstruktur noch unterentwickelt. Außerdem wurde angemerkt, dass viele Projekte und Angebote meist nur in Kooperation mit Schulen funktionieren und deren Infrastruktur mit nutzen, wobei diese Kooperation grundsätzlich als positiv einzuschätzen ist.

In einigen Gemeinden fehle zudem ein flächendeckendes Angebot, das zumeist nur von kirchlichen Trägern zu gewährleisten ist. In einer Kommune wurden die Jugendlichen in einem Jugendforum nach ihrer Zufriedenheit mit der Angebotsstruktur befragt und beschrieben ihre Situation als frustrierend hinsichtlich der Vielfalt und Qualität der vorhandenen Angebote, die auch inhaltlich nicht immer viel zu bieten hätten.

In einigen Kommunen wurde eine größere Öffnung der Träger nach außen im Sinne einer stärkeren Kooperation mit weiteren Angeboten gewünscht.

Die örtliche Schule erweist sich als wichtige Größe in der kommunalen Angebotsstruktur, denn mit seinen kulturellen Angeboten wie Theater und Chor und der offenen Kooperationsstruktur nach außen deckt es einen recht großen Teil des Bedarfs ab.

8.3.5 Kooperationsbedarf und Zukunftswünsche der Zivilgesellschaft

Motto: „Schule kann nur so gut sein wie die Gesellschaft, die sie trägt“ (Z_20_1_7)

In allen 13 Schulsozialräumen haben die zivilgesellschaftlichen Akteure hervorgehoben, dass die Arbeit in kooperativen Netzwerken für eine demokratiestärkende Bildungsarbeit überaus wichtig ist. Um Schüler_innen zu einem offenen und handlungsorientierten Demokratieverständnis zu verhelfen und ihnen für deren Ausprägungen auch eine entsprechende Infrastruktur bereitzustellen, wird vor allem der Wunsch geäußert, außerschulische Kooperationen weiter voranzutreiben bzw. die bestehende Zusammenarbeit in Netzwerken zu vertiefen. Dieser Wunsch wird an den meisten Standorten auf zwei Ebenen verfolgt. Einerseits ist von vielen zivilgesellschaftlichen Akteuren aus dem Bereich der Kinder- und Jugendarbeit eine verstärkte und

insbesondere kontinuierliche Zusammenarbeit mit den Schulen erwünscht. Es sollen mehr Schüler_innen unmittelbar im Sozialraum Schule erreicht werden. Darüber hinaus soll, vor allem für eine nachhaltige Entwicklung von wahrnehmungs- und handlungsorientierten Demokratiestrukturen, eine direkte Zusammenarbeit bereits in der frühkindlichen Entwicklung im Kindergarten und der Grundschule einsetzen und stetig bis ins Jugendalter fortgeführt werden. Doch beziehen sich Kooperationswünsche nicht ausschließlich auf Kinder und Jugendliche, sondern es werden damit auch unmittelbare Sozialisationsinstanzen wie Erzieher_innen, Lehrer_innen und Eltern angesprochen, um die unterschiedlichen Einflussbereiche für ein offenes, tolerantes und partizipatives Demokratieverständnis direkt mit einzubeziehen.

Andererseits wird oftmals der Wunsch kommuniziert, dass eine Zusammenarbeit unter potenziellen Kooperationspartnern selbst verstärkt forciert werden sollte. Regelmäßige Zusammentreffen sollen mehr Bedeutung erlangen, damit alle Beteiligten die Möglichkeit erhalten, Wahrnehmungen, Arbeitsansätze, Erwartungen und Ziele aus ihrer spezifischen Perspektive zu kommunizieren. Damit verbunden ist die Installation von Erfahrungsräumen. Hierbei sind in vielen Interviews ähnliche Erwartungen angesprochen worden: neue Perspektiven können durch einen regelmäßigen Erfahrungsaustausch eröffnet werden, nützliche Informationen können unmittelbar weitergegeben werden, ähnliche Problemstrukturen können gemeinsam erörtert werden und es können Projekte gemeinsam initiiert werden. Daher verweisen wir an dieser Stelle auf die Handlungsempfehlungen im Rahmen der Schulorganisation, die die Nachhaltigkeit der Kooperation mit externen Partner_innen befördern können.

Auch die Ansprüche, wie eine effektive Kooperation mit der Institution Schule als auch mit anderen Trägern im zivilgesellschaftlichen Raum vonstatten gehen soll, lassen in vielen Interviews ähnliche Rückschlüsse zu. Kooperation dient dazu Ressourcen zu bündeln und Arbeitsbereiche zu definieren, so dass für ein Zustandekommen gemeinsamer Projekte eine klare und effektive Verantwortungs- und Arbeitsteilung erreicht wird. Netzwerke bzw. Formen der Kooperation müssen arbeitsfähig sein. Voraussetzung für eine befriedigende Arbeitsatmosphäre sind stabile Strukturen vor Ort, um kontinuierlich tätig sein zu können. Hierfür wird sich insbesondere für eine sinnhafte Einbindung zahlreicher Akteure ausgesprochen, so dass ein Netzwerk nicht nur von einigen wenigen, sondern von mehreren getragen wird.

Ebenso ist in mehreren Interviews angemerkt worden, dass finanzielle Handlungsspielräume für viele zivilgesellschaftliche Einrichtungen recht begrenzt sind, wodurch ein konzentriertes und effektives Arbeiten oftmals erschwert wird. Vor diesem Hintergrund ist mehrfach das Bedürfnis geäußert worden, intensiver mit Politiker_innen, Gemeindevertreter_innen und Kommunen zu kommunizieren, um transparent eigene Arbeitsbereiche zu erläutern und daran anknüpfend Bedarfslagen zu erörtern. Staatliche Institutionen sollen nicht nur in monetärer Hinsicht mehr Akzeptanz für diesbezügliche Arbeitsbereiche signalisieren, sondern sich ebenso verstärkt an Veranstaltungen und Arbeitstreffen beteiligen.

Es sollen demzufolge stabile Strukturen geschaffen werden, in denen unterschiedliche Akteure bzw. Institutionen die Chance erhalten sich kennen zu lernen, voneinander zu lernen und viele Menschen die Möglichkeiten haben sich einzubringen, so dass eine demokratiestärkende Bildungsarbeit vielseitig, handlungsorientiert und an jeweilige Lebenswelten anschließend ermöglicht wird.

Für die Region Wallburg wird klar hervorgehoben, dass fremdenfeindliche Äußerungen oder Erscheinungen nicht ausschließlich bei speziellen Gruppierungen vorzufinden sind oder zu besonderen Zeitpunkten auftreten, sondern dass es sich hierbei um ein Phänomen handelt, welches den Menschen im Alltag beständig begegnet. Vor dem Hintergrund dieser Wahrnehmung werden vor allem Einrichtungen angesprochen, die auf eine freiwillige Teilnahme Interessierter oder Engagierter angewiesen sind, wie bspw. Sportvereine oder die Freiwillige Feuerwehr. Menschen mit fremdenfeindlichen Einstellungen werden diese Orte, die meist durch ein Auftreten in der Gruppe gekennzeichnet sind, ebenso für sich nutzen und darüber hinaus auch für die Verbreitung ihres Gedankengutes. Demzufolge wird vor allem der Anspruch kommuniziert, dass zivilgesellschaftliche Akteure und die Netzwerke in denen sie agieren, diesen Tatbestand immer mit Bedenken müssen. Dafür bedarf es, wie bereits angemerkt, stabiler Strukturen, um dieser Problematik auch adäquat zu begegnen.

In Gilchow wird insbesondere die unzureichende Prävention und Intervention im Umgang mit Fremdenfeindlichkeit als problematisch erachtet. Nach Ansicht der zivilgesellschaftlichen Akteure bagatellisiert bzw. negiert die Kommune Probleme dieser Art. Doch gibt es vor Ort die aktive Kameradschaft Gilchow und darüber hinaus haben Schüler_innen der Regionalschule bei fiktiven Wahlen, der NPD zu erheblichen Anteilen ihre Stimme gegeben.

Ebenso scheinen potenzielle außerschulische Kooperationspartner nur über Umwege Zugang zur Schule zu finden, wodurch eine dahingehende Präventionsarbeit noch zusätzlich erschwert wird. Diese Problematik, die zu einem demokratischen Werteverständnis konträr verläuft, wird nach Meinung der Interviewten nicht wahrgenommen und demzufolge auch nicht angegangen. Zwar gab es überregional in der Vergangenheit bereits Kooperationen mit dem „Mobilen Beratungsteam“, die als sehr gut eingeschätzt wurden, doch wird eine dahingehende Zusammenarbeit für Gilchow gegenwärtig weniger gesehen. Vor diesem Hintergrund wird sich eine verstärkte Kooperation von Vereinen, Verbänden und der Schule gewünscht, um gemeinsam Strategien gegen rechtsextreme Erscheinungen zu entwickeln.

Positiv hervorgehoben wird im Bereich der Kooperation der Träger und Vereine untereinander, dass der Bürgermeister einen Gesprächskreis für Jugend und Familie ins Leben gerufen hat, an dem sich alle relevanten zivilgesellschaftlichen Akteure beteiligen und zielorientiert miteinander arbeiten können.

8.3.6 Stärkung der Zivilgesellschaft

In relativ vielen Gesprächen mit zivilgesellschaftlichen Akteuren ist angemerkt worden, dass bürgerschaftliches Engagement in den letzten Jahren immer mehr zurückgegangen ist. Die wahrgenommenen Ursachen für diese Entwicklung lassen sich nach der Analyse der getätigten Interviews grundlegend an drei Faktoren festmachen.

1. schwierige Rahmenbedingungen in strukturschwachen, ländlichen Räumen

Mehrfach ist in den Interviews auf die schwierigen Rahmenbedingungen ländlicher Regionen aufmerksam gemacht worden, die sich auch in der Ausprägung bürgerschaftlichen Engagements niederschlagen. Die soziale und kulturelle Infrastruktur ländlicher Räume ist bekanntermaßen meist überschaubarer und gestaltet sich homogener als in städtischen Räumen. Ebenso sind geringere Dichten der Bevölkerungspopulation vorzufinden, die durch die Abwanderungsbewegungen der letzten Jahre noch weiter fortgeschritten sind. Vor diesem Hintergrund

wird oftmals angemerkt, dass sich meist sehr wenige und vor allem oftmals immer dieselben Menschen versuchen zu engagieren. Diese beschriebene Entwicklung oder Stagnation in der Beteiligungsstruktur kann dazu führen, dass sich an bestehende Verhältnisse angepasst wird und neue Ideen sowie Vorgehensweisen aufgrund mangelnder Zuläufe nur unzureichend Berücksichtigung finden.

2. mangelnde Positiverfahrungen

Bürgerschaftliches Engagement wird nach Aussagen einiger Befragter meist nicht ausreichend belohnt. Dies bezieht sich weniger auf eine monetär orientierte Anerkennung, sondern vielmehr auf das Aufwands- und Ergebnisverhältnis. Gesellschaftliche bzw. gemeinschaftliche Verhältnisse vor Ort zu verändern, so dass Bürger_innen und somit auch Schüler_innen ein verstärktes Interesse entwickeln, sich einzubringen und Prozesse in vielerlei Hinsicht aktiv mitzugestalten, wird häufig als zähes und anstrengendes Unterfangen beschrieben, das gerade aufgrund einer nicht so ausgeprägten Partizipationslandschaft viel Kraft kostet. Der Aufwand ist meist höher als das Ergebnis, was erzielt wird. Wenn dauerhaft keine positiven Resultate erzielt werden und die Vorteile folglich nur schwer ersichtlich sind, steht zur Frage inwieweit sich ein Engagement überhaupt lohnt.

3. mangelndes Gemeinschafts- und Solidaritätsempfinden

Ebenso ist in mehreren Gesprächen hervorgehoben worden, dass viele Menschen über ein gering ausgeprägtes Gemeinschafts- und Solidaritätsempfinden verfügen. Es wird eine Enttäuschung gegenüber politischen Entwicklungen kommuniziert, die in einer fatalistisch orientierten Diskrepanz zwischen Bewusstseins- und Handlungsebene mündet. Die Schwächen politischer Entscheidungen oder Entwicklungen in der Region werden von vielen erkannt, doch wird auch sehr stark darauf fokussiert. Eine Weiterführung dieser Wahrnehmung in dem Sinne, dass der Anspruch entsteht, bestehende Verhältnisse zu verändern, ein demokratisches System für sich zu nutzen, in dem man sich aktiv beteiligen kann, ist hingegen weniger verbreitet. Die aufgeführten Ursachen mangelnder Positiverfahrungen werden sicherlich ebenso einen Einfluss darauf haben, sich eher auf individuelle Bedarfslagen zu konzentrieren.

Für eine Stärkung der Zivilgesellschaft und demokratiestärkender Strukturen sind in fast allen Gesprächen ähnliche Ansätze genannt worden. Es müssen mehr Menschen miteinbezogen werden. Um positive und vor allem handlungsorientierte Veränderungen voran zu bringen, die ebenso den Sozialraum Schule mit beeinflussen, bedarf es nicht nur einer kleinen Gruppe von Engagierten, die aufgrund ihrer geringen Anzahl mit vielerlei Problemen bzw. Rückschlägen umgehen muss, sondern vieler Menschen, so dass auch Positiverfahrungen und Anerkennung eher zustande kommen können und auch nach außen wirken. In Bezug auf schulische bzw. schülerorientierte Interessen sollen vor allem junge Leute verstärkt berücksichtigt werden, um einerseits mehr Raum für neue innovative Gedankengänge zuzulassen und andererseits die Lebenswelt von Jugendlichen ausreichend zu berücksichtigen.

Daran anknüpfend wird sich oftmals für mehr Verantwortung der Einzelnen ausgesprochen. Mehr Möglichkeiten der Mitbestimmung und demzufolge auch mehr Verwirklichungsgelegenheiten sollen vorangetrieben werden. Um diese Ansprüche auch zu realisieren, soll eine stärkere Diskussionskultur forciert werden, in denen es Menschen leichter gemacht wird, Sachverhalte anzusprechen und sich vermehrt mit einzubringen. Menschen können nach Aussagen der Interviewten im Rahmen dieser Artikulation erkennen, dass sie nicht allein für ihre Interessen

stehen müssen, sondern dass es vielerlei Gemeinsamkeiten gibt, die auch in der Gruppe angegangen werden können. Ein Gemeinschaftsgefühl sollte forciert werden.

Um dieses Interesse bei den Bürger_innen und folglich auch bei den Schüler_innen zu wecken, wird sich für eine bessere Öffentlichkeitsarbeit ausgesprochen sowie für Veranstaltungen, die an der Lebenswelt der potentiell Beteiligten orientiert sind.

In Gilchow wird insbesondere auf die überschaubaren ländlichen Strukturen und den mangelnden Veränderungswillen seitens der Gemeindevertretung aufmerksam gemacht. Es herrscht darüber hinaus ein relativ großer Bekanntheitsgrad unter den Menschen, jede/r kennt jede/n, so dass eine geringe Anonymität im Gemeinschaftsleben auch dazu führen kann, dass der soziale Druck sich anzupassen, Beteiligungsverhältnisse mit beeinflusst und neuartige Veränderungen nur schwer durchsetzbar sind. Ebenso wird angemerkt, dass Projekte, die in der Vergangenheit gut gelaufen sind, nicht fortgeführt wurden. Daran anschließend wird die Vermutung der Stadt-Land-Diskrepanz geäußert, dass in größeren Städten wahrscheinlich bessere Rahmenbedingungen für eine Veränderung in der Beteiligungsstruktur gegeben sind.

Anhang

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Öffentlichkeitsarbeit der Schule	14
Tabelle 2: Bewertung der Infrastruktur der Schule.....	15
Tabelle 3: Bewertung der außerschulischen Kooperation.....	21
Tabelle 4: Zufriedenheit der Eltern mit der Schule und den Lehrkräften	22
Tabelle 5: Bevorzugte Partner im Bereich Demokratiestärkende Bildungsarbeit	23
Tabelle 6: Jugendkulturelle Verortung der Schüler_innen	33
Tabelle 7: Wünsche für Freizeitangebote der Schüler_innen.....	35
Tabelle 8: Fortbildungswünsche nach Prioritäten der Lehrer_innen	37
Tabelle 9: Wunsch nach Mitbestimmung (Mehrfachnennungen waren möglich)	49
Tabelle 10: Demokratische Umgangsformen.....	50
Tabelle 11: Bedeutende Inhalte in der Arbeit als Lehrer_in	54
Tabelle 12: Erziehungsstile	57
Tabelle 13: Kommunikation	58
Tabelle 14: Konfliktlösung	60
Tabelle 15: Tätigkeit als Lehrer_in	62
Tabelle 16: Häufigkeit von Methodeneinsatz	65
Tabelle 17: Methodischer Fortbildungsbedarf.....	65

Diagrammverzeichnis

Diagramm 1: Summenscore Nationalbewusstsein	30
Diagramm 2: Summenscore Rassismus	30
Diagramm 3: Summenscore Antisemitismus	31
Diagramm 4: Summenscore Positiver Bezug NS-Zeit.....	31
Diagramm 5: Summenscore Ausländerfeindlichkeit.....	31
Diagramm 7: Vergleich der Mittelwertabweichungen von der Rechtsextremismusskala in den untersuchten Schulen	32
Diagramm 8: Entscheidungsfindung	48
Diagramm 9: Geschichts- und Sozialkundeunterricht.....	55
Diagramm 10: Konfliktlösungsstrategien	60
Diagramm 11: Demokratie an Schule – Vergleich der Lehrer - und Schülerperspektive.....	67
Diagramm 12: Lehrerakzeptanz von Schülerwiderspruch	68
Diagramm 14: Wie findet an Ihrer Schule die Auseinandersetzung mit rechten Erscheinungsformen statt? (Lehrerbefragung).....	76
Diagramm 15: Interesse von Jugendlichen sich gegen Rechtsextremismus zu engagieren (Schülerbefragung).....	76